Séminaire des Doyens

Valeurs de la République et laïcité

RAPPORT
15-16 avril 2015

Lycée Marguerite Yourcenar
Beuvry

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

igen
Inspection générale de l'Éducation nationale

Séminaire des doyens des groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale

Lycée hôtelier de Beuvry

15 et 16 avril 2015

Avant-propos

Contributions des groupes

Histoire et géographie	p. 3
Philosophie	p. 29
Établissements et vie scolaires	p. 45
Enseignement primaire	p. 57
Lettres	p. 71
Enseignements et éducation artistiques	p. 83
Éducation physique et sportive	p. 101
Langues vivantes	p. 115
Sciences économiques et sociales	p. 139
Économie et gestion	p. 153
Sciences et techniques industrielles	p. 171
Physique–chimie	p. 179
Sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre	p. 189
Mathématiques	p. 203

Propos conclusifs

Avant-propos

De manière exceptionnelle, les évènements dramatiques de début d'année ont conduit l'inspection générale à se mobiliser dans les académies pour accompagner les acteurs qui, dans les classes et les établissements, ont pu se trouver dépourvus face à des attitudes contraires à leur éthique professionnelle, et en demande de solutions. De manière complémentaire, l'ensemble des groupes a été invité à entreprendre une réflexion collégiale sur le thème « Valeurs de la République et laïcité ».

Certes, l'IGEN n'a pas attendu des épisodes douloureux pour la société française, parfois dramatiques, comme ceux de janvier, pour promouvoir les valeurs de la citoyenneté de notre pays, celles de la République et leur dimension intimement laïque si spécifiquement française, au cœur des enseignements et de la vie des établissements. Il ne s'agit pas tant, pour les acteurs éducatifs, d'inculquer des notions disciplinaires ou d'énoncer des règles de comportement que de faire vivre ces valeurs par les jeunes dont ils ont la charge, y compris par une attitude personnelle exemplaire. Il n'est pas tant question de l'acquisition de contenus et de méthodes que de recherche des voies et moyens d'un apprentissage de la citoyenneté, qu'il s'agisse d'humanités ou de sciences, pour rependre des distinctions bien classiques et réductrices de la diversité des enseignements et de la richesse des approches. Car tous les champs du savoir sont convoqués dans cet apprentissage du « vivre ensemble », à la fois dans leur irréductibilité et leur complémentarité, éventuellement par la pratique d'une interdisciplinarité nécessitée par la complexité et la globalité du réel.

Cet exercice rare, stimulant et gratifiant pour toutes les composantes du corps, n'a pas cherché à faire œuvre majeure dans l'histoire de la pensée didactique. En démontrant sereinement et de façon éthique que des solutions existent, déjà, partagées sans être standardisées ni imposées, les travaux des groupes ont fait la démonstration heuristique qu'au sein du corps le souci du traitement pédagogique des valeurs, de leur application vivante et exemplaire par les professionnels de l'École, anime son magistère intellectuel et moral.

L'inspection générale a voulu réserver le traditionnel séminaire des doyens au traitement de ce sujet. Ainsi, chaque doyenne et chaque doyen a-t-il pu présenter les travaux de son groupe propre ; ces exposés ont nourri des échanges et permis d'enrichir connaissances et points de vue de chacun.

C'est pour prolonger ce partage que j'ai souhaité rendre accessibles à tous les inspecteurs généraux les textes mis au point à la suite de ce séminaire, ce qui est la raison d'être du présent document. Composé d'une suite d'interventions indépendantes, il préserve la diversité des points de vue, des expériences et des éclairages, entre les groupes et même au sein des groupes. Élaborer une synthèse eût été assurément réducteur, contre-productif, voire chimérique et arbitraire. Il pourra donc résulter de la lecture de ce recueil l'impression de redites, de redondances, de présentations disparates, d'écarts d'appréciation, parfois même de différences de définitions, dans un cadre global qui reste largement convergent sur l'essentiel : la défense et l'illustration des valeurs de la République et de la laïcité. La force du corps se nourrit d'une unité alimentée par la richesse des points de vue.

Quand la nécessité fait loi, ou simplement par souci d'elle-même, d'une somme de belles intelligences, l'IGEN est capable de se constituer en belle somme d'intelligences. Ce recueil qui en est l'illustration honore le travail de l'ensemble des inspectrices générales et inspecteurs généraux. Avec une certaine fierté de chef de corps, je les en remercie.

Jean-Yves DANIEL

Groupe histoire et géographie

Plan :

1. Les valeurs de la République et la laïcité aujourd'hui

1.1. La laïcité

1.2. … et les valeurs républicaines

1.3. … prennent « sens » lorsqu'on les associe

2. L'École à l'interface de la République et de la société

2.1. Une réinvention permanente depuis les années 1880

2.2. … dans laquelle s'insère la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République et la laïcité

2.3. Des attentes fortes de l'Institution

2.3.1. La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

2.3.2. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

2.3.3. Les programmes des différentes disciplines…

2.3.4. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

2.3.5. Les onze mesures de la grande mobilisation

3. L'histoire géographie : ou le temps et l'espace de la République et de ses valeurs

3.1. L'histoire : donner des racines aux valeurs de la République

3.1.1. Quelques exemples d'inscription dans les programmes d'histoire (annexe 3)

3.2. La géographie : faire vivre les valeurs de la République dans les territoires

3.2.1. Exemples d'approches de questions des programmes de géographie (annexe 4)

4. Des éléments de débat

1. Les valeurs de la République et la laïcité aujourd'hui

1.1. La laïcité

La laïcité est une valeur républicaine et un principe constitutionnel. Elle ne se limite pas à être une formule ou un cadre de régulation des différences / des tensions religieuses et confessionnelles. Elle est bien plus en France dans la mesure où elle repose sur les libertés fondamentales et qu'elle en promeut une, la liberté de conscience. On doit revenir à son histoire et à son droit. Elle s'inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, par ses articles 10 et 11. Elle reçoit son acceptation républicaine par la loi de 1905 qui pose la liberté de conscience et confie à la République le devoir de l'assurer.

Revenir à cette fondation permet de mieux parler de la laïcité, de souligner sa force constitutionnelle et politique, d'expliquer pourquoi elle est effectivement au cœur de la République, et de comprendre que la liberté religieuse qu'elle instaure n'est possible que grâce à la liberté de conscience qui couronne l'édifice, en permettant de ne pas enfermer la citoyenneté dans la sphère religieuse. C'est parce que la loi de 1905 affirme cette liberté de conscience que la liberté de religion est acquise. Il faut un principe constitutionnel pour permettre l'expression de leur pluralité et empêcher que l'une ne s'impose aux autres. Séparer la laïcité de son origine et de son fondement, à savoir la liberté de conscience, conduit à en présenter une version erronée. Elle ne peut se concevoir en dehors des valeurs républicaines auxquelles elle appartient. La Constitution de la Vème République s'ouvre, dans son article premier, à trois reprises, sur la laïcité : « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.* »

1.2. … et les valeurs républicaines

Les valeurs républicaines permettent à la République d'être une démocratie[1]. Ce bloc de principes, dénommé « principes fondamentaux reconnus par les lois de la République », est constitutionnalisé depuis 1946 et repris dans l'actuelle Constitution. Il recouvre principalement les libertés introduites par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et celles instituées par les grandes lois de la IIIème République, en particulier les textes sur la presse (1881), l'école (1881-1882), la liberté syndicale (1884), le droit d'association (1901), la séparation des Églises et de l'État (1905), auxquelles s'ajoutent la devise « liberté, égalité, fraternité » et l'article premier de la Constitution.

Par sa décision du 16 juillet 1971, le Conseil constitutionnel a validé la nature constitutionnelle des principes fondamentaux. Il a reconnu leur supériorité sur la loi qui a le devoir de les respecter et les a dotés d'un pouvoir contraignant au sommet du droit. Les lois de la IIIème République ont acquis ainsi une portée supérieure et concourent à la formation d'une doctrine positive des libertés fondamentales. L'attachement des Français au patrimoine législatif de la IIIème République tient largement dans le souvenir de ces grandes lois qui forment comme le socle vivant des libertés françaises. Cette adhésion de la société aux valeurs républicaine est essentielle dans la mesure où, contrairement par exemple au *Bill of Rights* américain ou à la loi fondamentale allemande, et bien

[1].Il faut garder en mémoire que la République n'est pas « naturellement » une démocratie, comme l'a montré Jean-Pierre Machelon dans un livre qui fit date, *La République contre les libertés*, Paris, Presses de la FNSP, 1976.

que constitutionnalisées, elles ne bénéficient pas (ou plus) de la même reconnaissance ou du même statut dans la société.

1.3. … prennent « sens » lorsqu'on les associe

Pour renforcer le sens présent et le pouvoir civique des valeurs de la République et de la laïcité, il convient de les penser ensemble. À cette condition, la laïcité agit comme un principe de liberté capable d'articuler l'appartenance du citoyen à la démocratie républicaine et l'épanouissement individuel de la personne. Cette citoyenneté démocratique, qui fonde l'unité de la communauté civique et le développement de la personne sur la reconnaissance et le respect des valeurs de liberté, commence à l'école, qui en assure une éducation raisonnée et affirmée. Du plus petit, elle va vers le plus grand en entrant en résonnance avec les notions d'éducation à la citoyenneté à l'échelle mondiale (voir les axes de travail de l'Unesco) et avec le sens de la *Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales* – notamment dans ses articles 8, 9 et 10 qui doivent précisément se penser ensemble pour comprendre la portée de la citoyenneté démocratique en Europe.

L'École a été l'institution nationale de proximité des valeurs de la République et en même temps l'institution de la cohésion nationale, en parallèle avec l'armée, ses casernes et le « service civique ». Elle a su accompagner l'évolution de la société. Et c'est parce qu'elle est à l'interface de la République et de la société, parce qu'elle assure le lien de l'une à l'autre, qu'elle est la première affectée par les phénomènes de ruptures ou de défiance entre elles. En étant en première ligne, elle est aussi celle qui peut inaugurer des processus de réparation, de réinstauration de la confiance et de l'adhésion mutuelle.

2. L'École à l'interface de la République et de la société

2.1. Une réinvention permanente depuis les années 1880

La Révolution française affiche sa volonté, dès la Constituante, « d'instaurer un enseignement à caractère civique, c'est-à-dire de développer une éducation morale et sociale se substituant à l'éducation religieuse, dans un contexte de lutte entre l'Église et l'État républicain » (projet Talleyrand, 1791).

La loi du 28 mars 1882 met en place « l'instruction morale et civique », qui remplace « l'instruction morale et religieuse » prévue par la loi Guizot de 1833. Il s'agit donc à la fois de laïciser les programmes et d'asseoir la citoyenneté républicaine.

L'inspecteur général d'histoire-géographie Louis François porte en 1945 l'introduction de l'instruction civique dans le second degré : cette extension est fille de la Résistance. La réforme Haby, qui met en place en 1975 le collège unique, remplace l'instruction civique, fort délaissée dans les années 1960, par un « enseignement d'initiation à la vie économique et sociale » qui se développe autour de grands thèmes, mais n'est plus un enseignement séparé muni d'un programme.

L'interrogation des années 1980 sur le modèle républicain aboutit en 1985 à l'introduction d'une « éducation civique » confiée aux professeurs d'histoire-géographie, avec un programme auquel s'ajoute la possibilité, restée lettre morte dans les faits, de traiter de manière interdisciplinaire des thèmes transversaux (consommation, environnement…).

Les années 1990 voient une tentative de développer une démocratie lycéenne : un Conseil national de la vie lycéenne est créé en 1995, et une grande consultation des lycéens lancée en 1998, amplifiée par les manifestations lycéennes de la même année, met en avant une volonté des jeunes de pouvoir débattre de grands sujets de société. Les programmes de 1998-2000 mettent donc en place l'éducation civique, juridique et sociale : elle doit développer la citoyenneté au lycée en trois temps : la mise en place des règles, la connaissance des institutions et enfin la mise en rapport des évolutions de la citoyenneté et des transformations du monde contemporain. L'outil pédagogique privilégié est le débat et la culture juridique est à l'honneur. Les heures prévues « sont assurées par des professeurs volontaires de différentes disciplines ».

Parallèlement, une épreuve d'éducation civique est créée en 1997 au brevet des collèges.

Les programmes de 2010-2011 sur l'ECJS au lycée général opèrent un recentrage sur la République. En seconde, le thème « l'État de droit » est introduit par « les valeurs et les principes de la République : la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ». En première, le libellé du programme est : « Vivre dans une société démocratique : les institutions, la vie politique et sociale, la nation et sa défense ». Enfin, la classe de terminale est consacrée aux « questions de société », parmi lesquelles la bioéthique et la laïcité.

Mais l'ECJS est toujours absente des séries technologiques et n'est pas évaluée au baccalauréat général.

En 2010, un enseignement de lettres-histoire-géographie-éducation civique a été introduit au lycée professionnel et est évalué au CAP, au BEP et au baccalauréat professionnel.

2.2. … dans laquelle s'insère la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République et la laïcité

La grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République et la laïcité décidée par le Président de la République, et détaillée le 22 janvier 2015 à travers Onze mesures par la ministre de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, se caractérise par un ensemble de développements pédagogiques intégrés et un lien affirmé avec la recherche. Pour les premiers, il s'agit d'un triptyque articulant un enseignement moral et civique à tous les niveaux, pour toutes les voies et dans tous les degrés, un enseignement laïque des faits religieux, et une éducation à la laïcité (à laquelle s'ajoute une éducation aux média et à l'information).

Ces actions sont de nature à la fois éducative, pédagogique et scientifique, dans la mesure où elles concernent l'ensemble de l'École à travers toutes ses composantes (éducative), où elles déploient des enseignements spécifiques (pédagogique) et où elles engagent la transmission de savoirs fondamentaux (scientifique) comme le préconisent les deux dernières des *Onze mesures* du 22 janvier 2015 (« mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche »).

Une autre caractéristique de ces actions de mobilisation de l'école pour les valeurs de la République tient dans leur forte interaction, dans la communauté de travail qu'elle suppose – à commencer par les professeurs, les responsables de la vie scolaire et les personnels de direction –, et dans la promotion de l'École comme un espace républicain, comme institution majeure de la République et de ses territoires.

2.3. Des attentes fortes de l'Institution

2.3.1. La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

Chapitre 1er : les principes et missions de l'éducation - article 2 :

> *« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité.*
>
> *Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ».*

2.3.2. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

> *« Compétence 1 : faire partager les valeurs de la République. En tant qu'agents du service public d'éducation, les professeurs et les personnels d'éducation transmettent et font respecter les valeurs de la République.*
>
> *Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.*
>
> *Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ».*

2.3.3. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

(décret du 31 mars 2015) :

> *« Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen.*
>
> *Ce domaine fait appel :*
>
> *– à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;*
>
> *– à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;*
>
> *– à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience ».*

2.3.4. Les onze mesures de la grande mobilisation

- Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École

Mesure 1 : Renforcer la transmission des valeurs de la République.

Mesure 2 : Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains.

Mesure 3 : Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen.

- Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'École

Mesure 4 : Associer pleinement et développer les temps d'échange avec les parents d'élèves.

Mesure 5 : Mobiliser toutes les ressources des territoires.

- Combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République

Mesure 6 : Engager un chantier prioritaire pour la maîtrise du français.

Mesure 7 : Accélérer la mise en œuvre du plan de lutte contre le décrochage.

Mesure 8 : Renforcer les actions contre les déterminismes sociaux et territoriaux.

Mesure 9 : Une action en faveur des publics les plus fragiles.

- Mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche

Mesure 10 : Mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche pour éclairer la société dans son ensemble sur les fractures qui la traversent et sur les facteurs de radicalisation.

Mesure 11 : Renforcer la responsabilité sociale des établissements d'Enseignement supérieur.

- Le nouvel enseignement moral et civique

Il entrera en vigueur dès septembre 2015 dans toutes les classes de l'école élémentaire à la classe de terminale, et dans toutes les voies du lycée d'enseignement général et technologique et du lycée professionnel. Il représentera, sur l'ensemble de la scolarité d'un élève, 300 heures dédiées.

L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs (principe de discipline), de reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie (principe de coexistence des libertés), et de construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). Il favorise le respect des droits et de la loi, l'égale considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique. Il intègre de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité.

- Les concours de recrutement

La capacité des candidats « à expliquer et à faire partager les valeurs de la République » sera évaluée systématiquement dans les concours de recrutement.

- Des journées commémoratives et des moments dédiés
  - journée de mémoire des génocides et de prévention des crimes contre l'humanité (27 janvier) ;
  - journée du souvenir des victimes de la déportation (dernier dimanche du mois d'avril) ;
  - commémoration de la victoire de 1945 (8 mai) ;
  - journée nationale des mémoires des traites négrières, de l'esclavage et de leurs abolitions (10 mai) ;
  - journée nationale de la Résistance (27 mai) ;
  - commémoration de l'armistice de 1918 (11 novembre) ;
  - journée de la laïcité : 9 décembre ;
  - semaine d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme (16 au 21 mars 2015).
- L'affichage des textes fondamentaux

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 : affichage de manière visible dans les écoles et les établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat : (article L. 111-1-1 du code de l'éducation, loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

Charte de la laïcité : affichage et diffusion (circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013).

- La célébration des rites républicains et des symboles de la République
  - hymne national ;
  - drapeau, devise : doivent être apposés sur les façades des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat (article L. 111-1-1 du code de l'éducation, loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

3. L'histoire géographie, ou le temps et l'espace de la République et de ses valeurs

Il ne peut y avoir construction d'une identité individuelle et collective, élaboration d'un système de référence, appropriation d'un sentiment d'appartenance à une collectivité et enfin adhésion réfléchie et active à un projet, politique et géopolitique, sans références à des racines et à un territoire.

En France, l'enseignement de l'histoire et de la géographie fonctionne historiquement en une association étroite et sans cesse renouvelée avec le projet éducatif et politique, en particulier pour

contribuer à fonder, depuis la fin du XIXème siècle, les rapports des jeunes à la citoyenneté, à l'État, à la nation et à la République.

Si, à partir de 1870, la place de l'histoire et de la géographie est affirmée dans l'enseignement scolaire, c'est pour la réalisation de deux objectifs alors majeurs : d'une part mieux asseoir le régime et le projet républicains face aux puissantes forces antirépublicaines, d'autre part répondre à la défaite de 1871 et à l'invasion allemande. Après la défaite et au moment où les Empires coloniaux se développent, l'histoire et la géographie se voient assigner une triple fonction politique autour d'un projet patriotique : l'amour de la patrie, la capacité à la défendre et celle de l'étendre et de la promouvoir.

Aujourd'hui, les enseignements d'histoire et de géographie conservent par essence une forte vocation civique. Par leurs finalités, leurs démarches scientifiques et didactiques, les objets d'étude inscrits dans les programmes, l'histoire et la géographie apportent une contribution « naturelle » à la formation aux valeurs de la République et à la laïcité.

Au cours des dernières décennies, les enseignements d'histoire-géographie ont fonctionné en étroite résonnance avec les programmes d'éducation civique dont les professeurs de collèges et de lycée professionnels sont chargés et avec ceux d'ECJS dont ils assurent une part des horaires.

L'histoire et la géographie occupent toute leur place dans participent la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République.

3.1. L'histoire : donner des racines aux valeurs de la République

En 1890, Ernest Lavisse, historien et auteur de manuels célèbres, définissait ainsi ce que l'histoire devait apporter à l'élève, futur citoyen : « *Lui enseigner à rendre à tous les peuples la justice qui leur est due, élargir l'horizon de son esprit et, à la fin, lui laisser, avec la connaissance de son pays et de l'état du monde, la notion claire de ses devoirs de Français et de ses devoirs d'homme* ».

Plus d'un siècle plus tard, on est passé d'un « catéchisme impérial puis républicain » à une histoire enseignée visant à faire prendre conscience de la manière dont pensaient les hommes du passé et des manières dont ils ont souhaité construire leur histoire. C'est ainsi, en permettant de s'entraîner au décryptage du passé, d'hommes et de sociétés différents de nous, que l'histoire permet de former des citoyens aptes à comprendre le présent.

L'histoire enseignée conserve l'ambition d'amener les élèves à s'inscrire dans le temps long du développement des valeurs de la République : l'humanisme, le mouvement des Lumières, la Révolution française sont étudiées en 4ème et en 2nde générale et professionnelle. La naissance du suffrage universel en 1848 (classe de 2nde), les années 1880, l'affaire Dreyfus (classes de 4ème et de 1ère ES-L), la Séparation des Églises et de l'État (4ème, 1ère ES-L et professionnelle), permettent de scander les grands moments de l'histoire républicaine. Elle ne néglige ni les conflits qui ont permis l'émergence de la laïcité, ni les temps de crise, comme en témoignent l'étude des rapports entre « la République et le fait religieux depuis 1880 », ou celle de la crise et de la réaffirmation des valeurs républicaines entre 1940 et 1946 (1ère professionnelle). Elle montre la République accompagnant, en s'adaptant, les évolutions de la société (« La République française face aux enjeux du XXème siècle », première S).

Les questions dites « sensibles » constituent un bel exemple de la façon dont se posent aujourd'hui les approches des valeurs de la République. L'enseignement de l'histoire leur accorde une place importante. C'est au cours des trois dernières décennies que l'existence de questions dites « sensibles » s'est progressivement cristallisée. Parler de cristallisation, et non « d'invention », n'est pas anodin. Il est en effet évident que l'existence de ces questions est bien plus ancienne. Il suffit, pour s'en convaincre, de penser par exemple aux tensions induites par la mise en œuvre d'une histoire républicaine au moment même où la IIIème République s'installait.

Depuis, plusieurs facteurs, convergents, ont contribué à rendre plus visibles et plus diverses de nouvelles questions sensibles. Il s'agit, notamment, des grands traumatismes du XXème siècle (totalitarismes, guerres, génocides…), du surgissement de mémoires concurrentes de l'histoire (traites, esclavages, colonisation, décolonisation…), de la multiplication des demandes sociales émanant d'une société elle-même en évolution rapide.

Ainsi, l'enseignement de l'histoire de la Shoah et des mémoires de la Shoah comme objets d'histoire est situé aux étapes décisives de la formation en classes de 3ème et du cycle terminal des lycées. L'enseignement du processus génocidaire conduit les élèves au questionnement vis-à-vis des témoignages et au recul vis-à-vis des sources afin de savoir argumenter une analyse et distinguer croyances et savoirs. Cette réponse à des demandes sociales fortes pose la question du moment, du degré et de la manière d'intégrer une question très sensible dans les programmes et le cursus scolaire.

Les programmes d'histoire d'aujourd'hui ont été en partie conçus afin de répondre à ces demandes multiples ; par exemple, on enseigne l'histoire de l'esclavage en 6ème, en 5ème, en 4ème, en seconde. Les évolutions en cours et futures de la société conduiront sans doute à faire évoluer la liste des questions sensibles. L'histoire enseignée continuera, à ce sujet, à être en première ligne.

Quelques exemples d'inscription dans les programmes d'histoire (cf. annexe 3)

- Les principes généraux et le fonctionnement de la République

La connaissance de l'installation progressive du régime républicain et des caractéristiques du régime actuel constitue une toile de fond indispensable à la compréhension des valeurs de la République et de la laïcité. La République est donc une question incontournable dans tous les programmes d'histoire et d'éducation civique ; on aborde ses différentes formes depuis le XIXème siècle, avec une attention particulière portée à la Vème république.

- L'enseignement laïque des faits religieux

Depuis 2005, la loi fait obligation au système éducatif d'enseigner les faits religieux. Un moment fort de la politique nationale en ce domaine, se situe au début des années 2000. Suite à la commande qui lui a été passée par Jack Lang, Régis Debray a remis en février 2002 un rapport « fondateur » sur « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque », définissant les grands principes de ce que devrait être cet enseignement. S'en est suivi un texte du ministre datée du 14 mars 2002 précisant les « décisions du ministre sur l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque » ; ces décisions ont entrainé de nombreux colloques sur la question (par exemple : le séminaire national interdisciplinaire sur « L'enseignement du fait religieux » en novembre 2002)[2]. Elles ont conduit aussi

[2] L'enseignement du fait religieux : PNP-Actes de la Desco, juin 2003. Religions et modernité : PNP-Actes de la Desco, mai 2004. Europe et Islam, Islam d'Europe : PNP-Actes de la Desco, mai 2003.

à la mise en place de l'Institut européen en sciences de l'éducation (IESR), qui travaille depuis activement sur les questions touchant à l'enseignement des faits religieux en France et en Europe, et au renforcement de la place de l'étude des faits religieux dans les programmes, en particulier ceux d'histoire.

- Enseigner la défense et la sécurité nationale

Les questions concernant la défense et la sécurité nationale sont présentes dans les programmes d'histoire-géographie, d'éducation civique et d'ECJS des collèges et des différentes filières des lycées, promouvant des valeurs universelles de la France républicaine, notamment celles de *démocratie, d'État de droit et de respect de la personne humaine.* Ces programmes donnent ainsi aux élèves les clés de compréhension des conflits actuels et de la construction, difficile et inachevée, de la paix dans le monde *:* génocides du XXème siècle en Afrique et en Europe, terrorisme, guerres contre le terrorisme, responsabilité internationale de la France.

Il y a donc dans les programmes une matière riche et diverse, organisée selon une progression qui amène l'élève aux connaissances et compétences de défense et de sécurité nationale indispensables à l'exercice de ses devoirs de citoyen.

L'enseignement de défense et de sécurité nationale permet de préparer en amont la journée défense et citoyenneté, (figurant au programme d'éducation civique de la classe de 3ème), étape du parcours citoyen de l'élève (mesure 3 de la grande mobilisation). Cet enseignement prend notamment appui sur l'action des « trinômes académiques ».

3.2. La géographie : faire vivre les valeurs de la République dans les territoires

Tout autant que l'histoire, la véritable naissance de la géographie scolaire répond à un souci politique : au lendemain de la défaite de 1870, on attribue notamment cette défaite de la France au fait que l'on ne savait pas lire une carte, ni parler la langue de l'ennemi : « Nos soldats, réguliers ou volontaires, ne savaient ni la géographie, ni l'allemand » (J. Simon, professeur de philosophie et ministre de l'Instruction publique de 1870 à 1873). De manière plus large, il s'agit de créer une unité nationale et de développer l'amour de la patrie pour une IIIe République naissante et à un moment où les rivalités internationales sont fortes.

En témoigne la préface d'un manuel pour la Troisième année de géographie, les cinq parties du monde, rédigé par l'inspecteur général Pierre Foncin en 1885 : « *Comment ne pas voir l'utilité patriotique de la géographie. Jamais enseignement ne fut plus nécessaire à la France. Il faut avant toute chose que nous sachions la géographie. […] Ainsi nos jeunes Français deviendront de bons commerçants et plus tard, des citoyens éclairés* ».

Après plusieurs décennies où la géographie enseignée s'est tournée principalement vers d'autres entrées « naturalistes » puis quantitatives (même si elle a toujours une finalité citoyenne dans les instructions de Jean Zay de 1938), elle a retrouvé depuis les années 1990-2000 une dimension profondément citoyenne, qui cherche à aider les élèves à développer leur sens critique, à se situer dans la société et dans le monde en leur apportant certes des connaissances mais en leur donnant surtout des méthodes d'analyse et des repères.

Se définissant dorénavant clairement comme une science sociale, la géographie scolaire a fait de l'étude des liens entre les hommes et leur(s) territoire(s) à différentes échelles son principal objet

d'étude. Les programmes du collège et du lycée ont pour vocation de donner aux élèves les (des) grilles de lecture de la France et du monde contemporain afin de leur permettre d'y être des acteurs responsables et des citoyens.

Aujourd'hui, l'ensemble des programmes de géographie met l'accent sur trois questions majeures, abordées à différentes échelles (du local à l'échelle mondiale), en faisant porter une attention particulière sur la France et l'Union européenne : le territoire, le développement durable et la mondialisation. Ces trois questions permettent d'introduire au quotidien une prise de conscience et une matérialisation de ce que sont les valeurs de la République.

- Les territoires et leur aménagement : s'inscrire parmi les acteurs des territoires de la République

Le territoire est au cœur de tous les programmes de géographie. Envisagé à différentes échelles – du territoire proche au monde –, il pose la question de l'implication, de l'engagement et de la responsabilité de chacun dans sa construction et dans son fonctionnement. Son étude géographique donne à voir les inégalités territoriales ; elle permet de les analyser et de présenter les actions entreprises pour les atténuer ou au contraire tirer parti des disparités. L'attention portée à la France en troisième (« La France et l'Europe dans le monde contemporain ») et en première (« France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation ») est l'occasion de présenter les acteurs de la République et de donner du sens à leur action en mettant en avant les opérations d'aménagement réalisées ainsi que les processus de redistribution sociale et spatiale. L'élève peut ainsi faire le lien avec le principe républicain selon lequel tous les habitants où qu'ils habitent, sont égaux en droits et ne sauraient souffrir d'injustice spatiale.

- L'éducation au développement durable : s'engager pour la construction d'un futur pour chacun et pour l'humanité

L'éducation à l'environnement et au développement durable est inscrite dans la Charte de l'environnement adossée à la Constitution, ce qui lui donne un caractère central dans les objectifs de l'École.

La géographie prend toute sa place dans ce thème par essence transversal, surtout abordé en classes de cinquième (« Humanité et développement durable ») et de seconde générale, technologique et professionnelle (« Sociétés et développement durable »). L'éducation au développement durable permet, à travers la prise de conscience des inégalités, des enjeux économiques, écologiques et sociaux et des capacités d'action dont chacun dispose, de promouvoir l'engagement et la responsabilité. Elles sont aussi l'occasion de réfléchir aux priorités et choix réalisés par les individus et les sociétés et donc aux valeurs qu'ils privilégient ainsi qu'aux questions de discrimination.

Comme l'étude de l'aménagement des territoires, l'éducation au développement durable intègre intrinsèquement des démarches de prospective territoriale qui sont des plus innovantes dans la formation du futur citoyen à refuser la fatalité, à imaginer des moyens d'agir, pour prendre sa place dans la cité. Elle repose fondamentalement sur des valeurs de solidarité (intra et intergénérationnelles, entre les territoires), de fraternité. Elle invite les élèves à se projeter dans les futurs possibles et à s'engager individuellement et collectivement pour trouver les meilleures voies d'avenir de développement des sociétés humaines sur la planète.

- L'ouverture sur le monde : comprendre le fonctionnement du monde et prendre conscience de l'altérité dans une perspective de tolérance

La prise de conscience des interactions croissantes et des dynamiques multiples des territoires à toutes les échelles, du local au mondial, est l'objet d'une attention particulière en quatrième (*« Approches de la mondialisation »)* et en terminale (« *Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires* »). C'est l'occasion de réfléchir aux questions d'inégalités à l'échelle mondiale, de diversité des sociétés, au respect des différences des modes de vie, des cultures, des croyances.

Exemples d'approches de questions des programmes de géographie (cf. annexe 4)

- Programme de troisième : l'Union européenne, une union d'États
- Programme de seconde professionnelle : les sociétés face aux risques
- Programme de premières ES-L : France et Europe, dynamiques des territoires dans la mondialisation

4. Des éléments de débat

- Comment reconnaitre, valoriser et s'appuyer sur ce qui se fait déjà, souvent efficacement et depuis longtemps ?
- Comment placer réellement ces questions au cœur même de tous les enseignements et dans le quotidien de leur mise en œuvre ?
- Comment dépasser réellement la coupure qui reste souvent trop forte entre ce qui se fait dans les enseignements et ce qui relève de la vie de l'établissement (vie scolaire, associations…) ?
- Qu'entend-on par « valeurs de la République » ?
- Formation aux valeurs de la République et à la laïcité et mission plus générale de l'École d'éducation du citoyen ? Est-ce la même chose ?
- Quel est le sens des valeurs si, dans la réalité, elles ne sont pas respectées ? Peut-on espérer dès lors les faire partager ?
- Quelles méthodes pédagogiques pour former aux valeurs de la République et à la laïcité ?
- Jusqu'où accepter des différences dans la « République une et indivisible » ?
- La charte de la laïcité à l'École a-t-elle remplie sa mission ?
- La formation aux valeurs de la République se prolonge-t-elle par une formation à la citoyenneté européenne ? Sur quelles valeurs ?
- Quelle articulation entre les valeurs de la République française et les valeurs universelles reprises et promues par les grandes institutions internationales dont la France est un membre actif et influent ?
- Le parcours citoyen constitue-t-il une perspective forte pour la formation aux valeurs de la République ?

Pour le groupe histoire et géographie, Michel Hagnerelle.

Annexes

Annexe 1 - Textes de référence

1- Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (août 1789)

Article 10. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

Article 11. La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.

2- loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'État

Titre 1er : Principes.

Article 1

La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

3- Préambule de la constitution de la IVe République du 27 octobre 1946

Principes fondamentaux reconnus par les lois de la République :

> *« Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et les libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la déclaration des droits de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. »*
>
> *Ce préambule est reconduit dans celui de la constitution de l'actuelle Ve République :*
>
> *« Le peuple français proclame solennellement son attachement aux Droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946, ainsi qu'aux droits et devoirs définis dans la Charte de l'environnement de 2004 ».*

4- Principe de la liberté d'association

Décision du Conseil constitutionnel du 16 juillet 1971

> *« Considérant qu'au nombre des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République et solennellement réaffirmés par le préambule de la Constitution, il y a lieu de ranger le principe de la liberté d'association. »*

5- Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales

(Telle qu'amendée par son protocole n 14 à compter de la date de son entrée en vigueur le 1er juin 2010).

Article 8 – Droit au respect de la vie privée et familiale

> *1. Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.*
>
> *2. Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.*

Article 9 – Liberté de pensée, de conscience et de religion

> *1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.*
>
> *2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.*

Article 10 – Liberté d'expression

> *1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontière. Le présent article n'empêche pas les Etats de soumettre les entreprises de radiodiffusion, de cinéma ou de télévision à un régime d'autorisations.*
>
> *2. L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.*

6- Charte de l’environnement

(loi constitutionnelle du 1er mars 2005 relative à la charte de l’environnement)

Article 1er. Chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé.

Article 2. Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement.

Article 8. L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte.

Annexe 2 - Éléments de bibliographie

On peut se reporter à la bibliographie réalisée par la Bibliothèque de France en février 2010 http://www.bnf.fr/documents/biblio_laicite_univ.pdf

- Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 2013, et *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, 2014.
- Serge Berstein, *La République sur le fil*, Textuel, 1998.
- Patrick Cabanel, *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2004.
- *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, 2002, rééd. 2007.
- François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- « La laïcité », *TDC*, novembre 2005, n°903.
- Jacqueline Lalouette, *La séparation des Églises et de l'État : Genèse et développement d'une idée (1789-1905)*, Paris, Le Seuil, coll. « L'univers historique », 2005.
- « Les valeurs de la République », *Cahiers français*, janvier-février 2007, n°336.
- *L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain*, Paris, IGEN-Delagrave-CNDP, 2004.
- Jean-Marie Mayeur, *La question laïque, XIXe-XXe siècle*, Paris, Fayard, coll. « L'espace du politique », 1997.
- Claude Nicolet, *Histoire, nation, République*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- Pierre Ognier, « Les approches historiques de la laïcité en France, 1900-1993. Etude critique », *Histoire de l'éducation*, n° 65, 1995.
- Mona Ozouf, *De Révolution en République. Les chemins de la France*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 2015.
- Vincent Peillon, *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Le Seuil, coll. « La Librairie du XXIe siècle », 2010.
- Madeleine Rebérioux, *Vive la République*, Paris, Demopolis, 2009.
- Dominique Schnapper, avec la collaboration de Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2000 ; *L'esprit démocratique des lois*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2014.

Compléments pour la géographie

- Eloi Laurent (dir), *Vers l'égalité des territoires,* La Documentation française, 2012.
- Jacques Lévy, *Réinventer la France. Trente cartes pour une nouvelle géographie*, Paris, Fayard 2013.
- Christophe Guilluy et Christophe Noyé, *Atlas des nouvelles fractures sociales*, Autrement, 2006.

- Hervé Le Bras, *Atlas des inégalités. Les Français face à la crise*, Autrement 2012.

Annexe 3 - Enseignements de l'histoire et valeurs de la République

1. Les principes généraux et le fonctionnement de la République

Une place majeure dans les programmes d'histoire et d'éducation civique.

- Programmes d'histoire / classe de quatrième
  - La Révolution et l'Empire : les temps forts (1789-1791) ;
  - L'étude (au choix) : « La Révolution, l'Empire et les religions » ; une étude au choix dont : « l'invention de la vie politique »
  - Le XIXe siècle : évolution politique de la France (« on étudie l'affaire Dreyfus et la séparation des Églises et de l'État en montrant leurs enjeux »).
- Programmes d'histoire / classe de troisième
  - Vie politique et société en France : « L'immigration transforme la société française », et « des débats la traversent » sous la Ve République.
  - Classe de seconde générale et technologique
  - La Révolution française, l'affirmation d'un nouvel univers politique.
  - Libertés et nations en France et en Europe. Les abolitions de la traite et de l'esclavage.
- Programmes d'histoire / classes de premières ES - L
  - La Français et la République, depuis la décennie 1880
- Programmes d'histoire / classe de première S
  - La République française face aux enjeux du XXème siècle
- Programmes d'histoire / classes de premières technologiques
  - La Ve République.
- Programmes d'histoire / classes de la série professionnelle
  - CAP : La République en France.
  - Seconde professionnelle : Les Lumières, la Révolution française et l'Europe : les droits de l'Homme.
  - Première professionnelle : La République et le fait religieux depuis 1880 ; De l'État français à la IVème République (1940-1946)
- Programmes d'éducation civique et d'ECJS / classe de cinquième
  - L'égalité, une valeur en construction. La sécurité. Au choix : une action solidaire.

- Programmes d'éducation civique et d'ECJS / classe de quatrième
  - L'exercice des libertés en France. Droit et justice en France. La sûreté, un droit de l'homme. Au choix, un événement judiciaire et sa couverture par les médias.
- Programmes d'éducation civique et d'ECJS / classe de troisième
  - La République et la citoyenneté. Les valeurs, les principes et les symboles de la République. Nationalité, citoyenneté française et citoyenneté européenne.
  - La vie démocratique : l'opinion publique et les médias.
- Programmes d'ECJS / classe de seconde
  - L'État de droit
- Programmes d'éducation civique et d'ECJS / classes de la série professionnelle
  - CAP : Égalité, différences, discrimination. Le citoyen et les médias. Le citoyen et la justice.
  - Seconde professionnelle : la Constitution de la Vème République et l'exercice des pouvoirs. Droits et devoir des citoyens. Citoyen français, citoyen européen. Le citoyen et la justice.
  - Terminale professionnelle : Droits de l'Homme et action internationale. Citoyenneté, sciences et éthique. Citoyenneté et environnement.

2. L'enseignement du fait religieux dans les programmes d'histoire

Actuellement, l'enseignement du fait religieux est présent dans tous les niveaux d'enseignement, dans les programmes d'histoire :

- Au collège
  - en sixième : regards sur le rôle des religions dans la Grèce antique et Rome. Les débuts du judaïsme et du christianisme. Les empires chrétiens du Haut Moyen-Âge ;
  - en cinquième : Les débuts de l'Islam. La place de l'Église dans l'Occident médiéval. La crise religieuse de la chrétienté ;
  - en quatrième : Les bouleversements économiques, sociaux, religieux et idéologiques au XIXème siècle. L'affaire Dreyfus et la séparation de l'Église et de l'État.
- Au lycée général
  - en seconde : La chrétienté médiévale : un élément du patrimoine religieux; un exemple pour éclairer les dimensions du christianisme en Europe. De Constantinople à Istanbul: un lieu de contact entre différentes cultures et religions (christianismes, musulmane, juive).
- Au lycée professionnel
  - en seconde : protestants et Juifs en France à la fin du XVIIIème siècle ;

- en première : La République et le fait religieux depuis 1880.

3. L'enseignement de la défense et de la sécurité nationale

Enseigner, à travers la défense et la sécurité nationale, les valeurs universelles que la France républicaine promeut : démocratie, État de droit, respect de la personne humaine :

- programme d'éducation civique classe de troisième : « la défense et la paix ». Il aborde la recherche de la paix, la sécurité collective, la coopération internationale. Face à des menaces qui s'affranchissent des frontières, les clivages traditionnels entre défense extérieure et sécurité intérieure s'estompent Les problèmes et les difficultés d'une organisation pacifique du monde permettent de mettre l'accent sur la défense et l'action internationale de la France ;

- programme d'ECJS classe de première : un quart du programme est consacré à la défense. L'organisation de la défense ne se limite plus au seul cadre national : au nom de traités multilatéraux et d'accords, en particulier européens, la France participe à de multiples opérations extérieures de sécurité internationale, *au nom des valeurs* qu'elle défend *et du droit* qu'elle promeut, dans le concert des nations.

Comprendre les guerres du XXème siècle, construire la paix, rechercher la sécurité : enseigner les guerres mondiales, la Guerre froide, les nouvelles conflictualités :

- programme d'histoire classe de troisième *:* les deux conflits mondiaux, les totalitarismes, l'étude des opérations (Stalingrad, la guerre du Pacifique) à partir de cartes, la Guerre froide et les grandes lignes de force de la géopolitique mondiale depuis le début des années 1990. C'est l'occasion de définir ce qui constitue, pour la France, *un socle de valeurs partagées* par ses alliés ;

- programme d'histoire première : « la guerre au 20ème siècle » : les deux guerres mondiales, la guerre froide, les nouvelles conflictualités après la guerre froide (un conflit armé : guerre du Golfe, un lieu : Sarajevo, un acte terroriste : le 11 septembre 2001).

Enseigner le recul critique, la distance par rapport à l'événement, la responsabilité du citoyen en devenir :

- programme d'histoire terminales S, ES et L : au choix, de « l'historien et les mémoires de la Seconde guerre mondiale » ou de « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie ». Cette question permet d'une part de distinguer l'histoire comme démarche et la mémoire comme objet d'histoire, d'autre part d'analyser les mémoires, emboitées et concurrentes, telles qu'elles apparaissent de nos jours. Le programme permet dès lors d'enseigner *le recul critique*, *la distance par rapport à l'évènement*, *la responsabilité du citoyen en devenir* ;

- programme d'histoire terminale bac pro : « Le monde depuis de tournant des années 1990 ». Le programme insiste sur « les crises qui marquent le début de cette nouvelle période » : génocides et Afrique et en Europe, terrorisme, guerres contre le terrorisme, responsabilité internationale de la France.

Annexe 4 - Enseignements de la géographie et valeurs de la République

1- Classe de troisième : L'Union européenne, une union d'États

Ce thème permet notamment d'appréhender avec les élèves les contrastes territoriaux à l'intérieur de l'Union européenne, contrastes que l'UE tente de réduire les écarts par sa politique régionale et de cohésion des territoires. C'est l'occasion de mettre en avant les valeurs de fraternité, liberté, égalité, appartenance à un territoire / citoyenneté.

Liberté : l'Union européenne est un territoire en construction formé des pays qui y adhèrent librement. C'est aussi l'exercice de la liberté au « quotidien » avec la liberté de circulation au sein de l'espace Schengen par exemple. C'est aussi la garantie qu'apporte l'UE dans le respect des libertés, notamment individuelles.

Égalité : l'étude des contrastes, à partir de cartes (dynamiques de la population, métropoles et axes de transports majeurs, indicateurs économiques et sociaux comme le PIB / habitant, l'IDH ou le taux de chômage, régions aidées / régions pauvres) pose la question de l'égalité territoriale et sociale qui n'existe pas de fait au sein de l'UE.

Solidarité : la carte des régions aidées permet de souligner le rôle de redistribution et de compensation joué par l'Union européenne en faveur des régions les plus en difficultés. L'Union européenne contribuant à des financements à toutes les échelles, il est aisé de montrer aux élèves que cela a un impact sur leur vie quotidienne.

Nation : le maintien des frontières, des États et du principe de souveraineté ainsi que la différence de régimes politiques permettent de prendre conscience de l'importance des États.

Appartenance à un territoire / citoyenneté : à travers ces éléments, on aborde la question de la citoyenneté européenne.

2- Classe de seconde professionnelle : les sociétés face aux risques

Le programme de géographie de la classe de seconde professionnelle est entièrement consacré aux questions de développement durable (*Sociétés et développement durable*).Une des quatre grandes questions porte sur les « *sociétés face aux risques* ». Il est prévu qu'au moins une situation sur les trois proposées (un risque naturel dans un DOM-ROM ou en métropole ; le couloir de la chimie au sud de Lyon ; les inondations au Bangladesh) soit étudiée. L'objectif est d'identifier ce qu'est un risque, de distinguer les risques naturels des risques technologiques avant d'envisager les questions de vulnérabilité et d'inégalité face aux risques et celles de prévention, dans une perspective de développement durable. Cette question permet de mettre en avant les valeurs de responsabilité, engagement, solidarité, respect du principe de précaution.

Responsabilité : si l'aléa (surtout s'il est d'origine naturelle) ne peut souvent pas être évité, les effets de celui-ci sont amplifiés, ou non, par l'action des hommes. L'implantation dans une zone inondable ou submersible accroît la vulnérabilité et le risque. La connaissance de la combinaison de l'aléa et de la vulnérabilité doit conduire, en principe, au développement de comportements plus responsables et à des engagements citoyens (respect des plans de prévention des risques par exemple).

Engagement : l'étude de la gestion des risques met en évidence le rôle de tous les acteurs, y compris les élèves, pour la prévention et la gestion des risques, ce qui conduit à leur implication aussi en tant que citoyen.

Solidarité : celle-ci est au cœur des politiques de prévention et de gestion des risques, et aussi de la gestion des catastrophes quand elles surviennent, par le biais des financements, des règlements et des aménagements mis en place.

Respect du principe de précaution (inscrit dans la charte de l'environnement) : étudier les risques et leur gestion dans une perspective de développement durable implique de poser le principe de précaution, et invite les élèves et futurs citoyens à s'interroger sur les conséquences des actions et des aménagements entrepris.

3- Programme de premières ES-L : France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation.

France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation	**Des pistes d'articulation avec la formation aux valeurs de la République**
Thème 1 - Comprendre les territoires de proximité Questions Mise en œuvre Approches des - Un aménagement choisi dans un territoire proche du lycée territoires du (étude de cas) quotidien - Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires La région, - La région où est situé le lycée (étude de cas) territoire de vie, - La place et le rôle des régions en France territoire et dans un autre pays européen aménagé	Les débats citoyens suscités par les conflits d'aménagement La tension entre l'intérêt général et les intérêts particuliers dans les aménagements de proximité La démocratie participative dans la gestion des territoires du quotidien Les évolutions de la citoyenneté induites par la décentralisation

Thème 2 - Aménager et développer le territoire français Questions Mise en œuvre	Les valeurs associées au concept de développement durable : solidarités économiques et sociales, préservation de l'environnement, solidarités entre générations...
Valoriser et ménager - La gestion durable d'un milieu (étude de cas) les milieux - Potentialités et contraintes du territoire français (ultramarin compris) La France en villes - Mouvements de population, urbanisation, métropolisation - Aménager les villes : réduire les fractures sociales et spatiales - Entre attractivité urbaine et nouvelles formes de développement : les espaces ruraux Les dynamiques des - Un territoire de l'innovation (étude de cas) espaces productifs - Dynamiques de localisation des activités et mondialisation dans la mondialisation Mobilités, flux et - Roissy : plate-forme multimodale et hub mondial réseaux de (étude de cas) communication dans - La connexion inégale du territoire français la mondialisation à l'Europe et au monde par les réseaux de transport et le numérique	La question de la cohésion nationale lue par les entrées territoriales : problématique des inégalités socio-spatiales intra-urbaines, territoires urbains marginalisés, politiques de la ville, ruralité ... La compréhension du creusement des inégalités socio-économiques entre les territoires lié à l'intégration dans l'économie mondialisée. Le rôle des transports et du numérique dans la nécessaire réduction des fractures territoriales

Thème 3 - L'Union européenne : dynamiques de développement des Questions Mise en œuvre	Les débats européens : limites, élargissement, approfondissement
De l'espace européen - L'Union européenne : frontières et limites ; aux territoires de une union d'États à géométrie variable l'Union européenne - Disparités et inégalités socio-spatiales : l'action de l'Union européenne sur les territoires Les territoires - Le développement d'un territoire ultramarin : ultramarins de l'Union entre Union européenne et aire régionale (étude de cas) européenne et leur - Discontinuités, distances, insularité, développement spécificités socio-économiques	La problématique du sentiment d'appartenance à territoire européen, constitutif du développement d'une conscience citoyenne européenne La compréhension et la mesure des inégalités territoriales en Europe Les débats sur les politiques de solidarités entre Européens et sur l'inégal consentement des peuples à les accepter

Thème 4 - France et Europe dans le monde Questions Mise en œuvre L'Union européenne - L'Union européenne, acteur et pôle majeurs de la mondialisation dans la mondialisation - Une façade maritime mondiale : la « Northern Range » La France dans la - La présence française dans le monde mondialisation - Paris, ville mondiale	Les débats sur le poids de l'Europe dans la défense des valeurs démocratiques dans le monde par l'étude de son action concrète. L'action de la France dans la défense des valeurs de paix et de sécurité La voix de la France dans le monde pour la défense des valeurs

Groupe philosophie

Plan :

1. Éléments de contexte

1.1. De la philosophie à sa discipline

1.2. La discipline « philosophie » et ses programmes

1.3. Discipline « philosophie » et valeurs de la République

2. La critique des valeurs

2.1. Modalités d'affirmation des valeurs de la République

2.1.1. Valeurs de la République et réflexivité

2.1.2. Valeurs et principes

3. La question de la République

3.1. La République comme essaim de valeurs

3.1.1. Une exigence démocratique

3.1.2. Une exigence laïque

3.1.3. Une exigence sociale

4. Pour un prosaïsme de la discipline « philosophie «

1. Éléments de contexte

La relation de la discipline « philosophie » aux « valeurs de la République » n'est pas simplement évidente ou naturelle, elle n'est pas non plus étroite ou inévitable, elle est tout bonnement architectonique. D'une certaine manière, dans le contexte institutionnel qui répond au nom d'« école », la discipline « philosophie » ne peut pas exister indépendamment d'une représentation raisonnée des « valeurs de la République », du moins au sens large de valeurs de vie communes, d'un horizon social et politique compris de manière, sinon uniforme et univoque, du moins cohérente et partagée. Inscrite dans presque tous les cycles terminaux des études secondaires, la discipline « philosophie » « vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves (…) le sens de la responsabilité intellectuelle [et] contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ». Or ce monde contemporain n'est pas, lui-même, une abstraction : c'est, au premier chef, le lieu de la vie et de sa réalité concrète, de ses contraintes sociales ou économiques, c'est le monde des autres, de leurs aspirations, des conflits ou des modalités affectives, intellectuelles, etc., d'une entente avec eux et d'envisager des solutions communes à des problèmes communs. En somme, la discipline « philosophie » est institutionnellement posée comme l'entame d'un discours constructif sur notre être-ensemble, et comme l'élément fondateur d'un authentique partage des valeurs qui le traversent.

1.1. De la philosophie à sa discipline

La discipline « philosophie » n'est pas la philosophie. Celle-ci admet une pluralité d'horizons, de pratiques, de choix intellectuels que l'institution ne peut pas assumer dans leur diversité, moins encore dans leur intégralité. En revanche, la discipline « philosophie », précisément décrite par des programmes concernant, pour les uns, les élèves des séries générales, pour les autres, les élèves des séries technologiques, fait directement écho aux fondations mêmes de la philosophie considérée comme pratique intellectuelle singulière.

Sans entrer dans le détail de la chose, on rappellera qu'une des marques fondatrices de la philosophie comme pratique intellectuelle singulière consiste dans la rupture, tout à fait radicale et pleinement thématisée, avec la sophistique. Celle-ci ne doit pas être comprise comme simple jeu de langage, mais bien comme compréhension du réel (science) et comme positionnement dans l'espace public (morale et politique). Plusieurs dialogues de Platon rendent compte de cette rupture en montrant que la sophistique fait fonds d'une approche concurrentielle, voire polémologique de la Cité – équivalent antique de la République, c'est-à-dire du bien politique commun – tandis que la philosophie postule une culture de la rationalité partagée, construite dans une compréhension commune des valeurs et des idéaux accompagnant la vie en société.

Mais il y a plus : tandis que la sophistique posait la dimension littéralement aristocratique du savoir, la philosophie naissait de l'intuition d'une exigence d'un tout autre ordre. Selon elle, en effet, l'acquisition virtuellement universelle des savoirs (fondés en raison) devait se développer dans la construction d'une coexistence virtuellement pacifiée des sociétés civiles et politiques. D'où, par exemple, l'homologie structurelle, dans La République, entre la description platonicienne de l'âme et celle des structures de la Cité (dite « idéale ») ; d'où, également, l'idée kantienne de « paix perpétuelle », conséquence formellement nécessaire d'un développement historique de « la raison »

– dont la puissance d'inspiration aura contribué, notamment, à la mise en place d'une Société des Nations, puis, plus tard, d'une Organisation des Nations Unies.

1.2. La discipline « philosophie » et ses programmes

Les programmes de la discipline « philosophie » déclinent expressément cette union intime de la connaissance et des valeurs de vie communes – à la lettre : républicaines – sous la forme d'une conjonction étroite entre « formation scolaire antérieure » et « culture philosophique ». La discipline « philosophie » ne surgit pas, dans l'horizon disciplinaire des élèves, comme un « autre absolu », sinon dans une crainte un peu fantasmée de ses attentes ou de sa profondeur. Bien au contraire, elle « *mobilise de nombreux éléments [de connaissance], notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire* ». Il ne s'agit pas tant, de la sorte, d'unifier des enseignements supposés disparates, il s'agit d'en saisir la rationalité et, sans doute mieux encore, la diversité des régimes de rationalité : les voies d'une argumentation littéraire ne sont pas celles d'une argumentation scientifique, celles d'une argumentation mathématique se distinguent de celles d'une argumentation des sciences expérimentales, et toutes ne visent pas uniformément l'horizon d'une argumentation éthique ou politique. Comme d'autres disciplines, mais de façon expressément réflexive, la discipline « philosophie » vise à « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement » en s'adossant à une culture issue de la diversité de ses traditions intellectuelles et morales.

1.3. Discipline « philosophie » et valeurs de la République

Les valeurs de la République ne se trouvent donc pas mentionnées, dans les programmes de philosophie des classes terminales, de façon simplement incidente. Bien au contraire, elles y sont abondamment et diversement déclinées :

- au niveau des notions : autrui, la culture, la religion, l'histoire, la vérité, la société, la justice et le droit, la croyance, etc. ;
- au niveau des repères : contingent / nécessaire / possible, croire / savoir, obligation / contrainte, en théorie / en pratique, etc. ;
- au niveau des auteurs : Platon, Aristote, Marc Aurèle, Augustin, Hobbes, Rousseau, Condillac, Tocqueville, Marx, Foucault, etc.

Pour une très large part, non seulement significative, mais bien essentielle, la discipline « philosophie » existe, à l'école, sous la forme d'une réflexion critique consacrée aux valeurs de la République. Plus précisément encore, il s'agit, pour elle, d'envisager ces dernières, non comme une nomenclature idéologique à portée de main et de mémoire, mais comme un réseau de difficultés et de problèmes dont il s'agit de saisir le périmètre conceptuel, donc intelligible, et, d'une part, d'expliciter la portée intellectuelle (que signifient tels et tels concepts axiologiques ?) et, d'autre part, de mesurer l'efficace pratique (quelles conduites sont-elles induites par la compréhension de tels et tels concepts ?). En d'autres termes, la discipline « philosophie » est à la fois une discipline intellectuelle et une discipline pratique, elle synthétise les deux visées de l'instruction et de l'éducation, elle est, comme disait la langue classique, une manière d'« institution des enfants ».

Le noyau d'une telle « institution » se situe dans la « réflexion critique » à laquelle commencent à se former les jeunes filles et les jeunes gens des classes terminales des séries générales et technologiques, parfois avant cette année terminale. Une telle figure de la réflexion implique de ne

pas se contenter de recueillir une information factuelle sur les philosophies passées et présentes, mais de chercher à analyser et à « déconstruire », comme on a pu dire, des formes organisées de la pensée passée ou présente. Pour prendre une image, on pourrait parler ici de *reverse engineering* appliqué à des doctrines ou à des idées reconnues pour la place qu'elles ont occupé ou qu'elles occupent encore dans le système des conceptions vivantes du temps présent. Mais, en conséquence, « valeurs de la République » ne peut pas constituer un bloc inaltérable d'idéaux qu'il s'agirait de faire simplement « siens » ; la locution désigne au contraire un centre névralgique de la pensée philosophique et de sa pratique scolaire, où les difficultés se nouent avant de se présenter sous la forme de solutions et où la mise à distance, le questionnement et, même, une manière de récalcitrance sont, non pas possibles, mais bien nécessaires et constitutives de la pratique disciplinaire elle-même.

En somme, les « valeurs de la République » ne constituent pas un thème, même privilégié, de la discipline « philosophie », elles sont un moment essentiel de sa constitution comme pratique rationnellement critique de la pensée.

2. La critique des valeurs

2.1. Modalités d'affirmation des valeurs de la République

2.1.1. Valeurs de la République et réflexivité

Dans le cadre de la discipline « philosophie », affirmer les valeurs de la République n'est pas les dénombrer, les décliner, puis en élucider plus ou moins longuement le sens. Il s'agit plutôt de se rendre sensible à eux moins deux choses :

- premièrement, dans le contexte d'un développement scolaire presque généralisé de la philosophie, on se rendra sensible à la réalité d'une *construction de la conaturalité* de la République et des idéaux qu'elle incarne, d'une part, de la philosophie et de son développement scolaire, d'autre part. Telle qu'elle a été instituée, l'école a fait de la philosophie, sinon le berceau de la citoyenneté contemporaine, du moins une de ses premières chambres d'écho et un lieu où commencent à se faire entendre, aussi précisément que possible, les idéaux éthiques et politiques supposés résonner dans la République. Or dès lors que des espaces scolaires sont exclus de la pratique de la philosophie, la question du commun axiologique est posée à nouveaux frais – comme peut en attester la restriction de la discipline aux seuls lycées généraux et technologiques. Un point de difficulté se fait ainsi jour : la conaturalité postulée de la philosophie et de la République se heurte à des contraintes dont la nature et l'évaluation questionnent certaines politiques publiques et leur définition ; ou au rebours, cette conaturalité dévoile l'artifice politique qu'elle contribue à maintenir, ce terme ne présentant aucune dimension péjorative, mais donnant à voir que les valeurs ne sont jamais posées comme des évidences, mais comme des vouloirs en concurrence et en construction ;

- secondement, et en conséquence du premier point, on se rendra sensible à l'exigence critique et réflexive sans laquelle l'affirmation ou la réaffirmation critique des valeurs de la République ne peuvent pas prendre leur sens républicain et, *a fortiori*, démocratique. En effet, ce qui est « chose commune », ce ne sont pas des valeurs correspondant à des significations ou à des pratiques univoques, qu'il suffirait de faire apparaître ou

réapparaître en discours et en belles démonstrations pour que tous – les élèves ! – en soient immédiatement convaincus. En réalité, ce sont les espaces et les temps de la discussion, de la délibération, de l'interprétation et de l'action qui sont mis en commun, dans le cadre de la classe, du cours, de leur respiration, de leur lente progression, tout au long de l'année de formation initiale. L'espace et le temps de l'exposition et de l'intégration (mais non de l'*assimilation*) de pratiques et d'orientations intellectuelles diverses sont d'abord divergents, ils ne sont pas immédiatement en harmonie ; c'est donc la confrontation des expériences et des pratiques qui fait que les valeurs sont ce qu'elles sont, c'est-à-dire ce qu'un discours construit dans le creuset d'une rationalité commune est capable de les faire être. Car les valeurs ne sont ce qu'elles sont que relativement aux forces qu'elles expriment, de manière plus ou moins transparente ou explicitable, surtout dans l'espace étroit de la classe et dans son temps souvent contraint. Aussi y a-t-il une opacité, au moins relative, mais toujours résiduelle des valeurs, que la pratique scolaire de la philosophie doit ne pas oblitérer.

Les valeurs, ce sont en effet des idéaux, des fins, parfois des fins postulées comme ultimes, mais dont le propre est, en tant que valeurs, l'inachèvement, la questionnabilité, la discutabilité. « Liberté », « égalité », « fraternité », « laïcité » ne sont pas des sémantèmes univoques, ce sont des réseaux de discours et de conflits, d'abord intellectuels, parfois politiques et sociaux – un critère aisé de compréhension de cette conflictualité étant celui, pérennisé par Pascal (à partir de Montaigne) : « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Or si la conflictualité est une caractéristique fondamentale des valeurs, il en résulte nécessairement qu'elles ne sont pas spontanément harmonisables, voire qu'elles sont constitutivement dysharmoniques ou dysphoniques. Il ne saurait dès lors y avoir un système unifié des « valeurs de la République », sinon par une commodité formelle et pour aller vite, quand l'action le requiert. Une approche philosophique des valeurs porte, au rebours, sur les hésitations, les définitions souvent équivoques, les soubassements sémantiques ou pratiques dont tout système axiologique n'est qu'un état provisoire ou métastable.

2.1.2. Valeurs et principes

Pareille articulation de l'affirmation des valeurs et de la réflexivité sur les valeurs est d'autant plus importante que l'école est impliquée dans une société ouverte, diverse et, parfois, clivée sur le plan des cultures, des convictions et, justement, des valeurs. Pour la discipline « philosophie », il est dès lors capital d'assumer pratiquement, dans son geste pédagogique, les risques associés de tensions sociétales, de racismes réactivés (antisémitisme, islamophobie, etc.), de conceptions minimalistes de la politique et de son autorité. Il lui appartient de prendre en charge au moins deux types différents de difficulté :

- s'il faut *défendre* les valeurs de la République, faut-il considérer que cette dernière est comme une forteresse assiégée ? Par quels adversaires ou ennemis ? Intérieurs, conformément à une certaine tradition, ou extérieurs, comme le font fantasmer la mondialisation et les réseaux numériques ? Ici, la question des valeurs, c'est la question de la possibilité de l'être-ensemble, du commun ;

- s'il faut *poser* les valeurs de la République, il faut questionner cette position et sa fondation, faire l'hypothèse d'un catéchisme politique, d'une manière de nouvelle police de la pensée, d'un dogmatisme d'autant plus incertain qu'il ne vient pas des « autres », mais prend l'allure des « bonnes intentions » dans lesquelles se love toute société de contrôle.

La question qui se fait ainsi jour est, en termes philosophiques, celle de la distinction entre les principes (de la République) et les valeurs (de la République). Les principes ne sont en effet pas des valeurs, tout comme les valeurs ne sont pas des principes (fonctionnellement et substantiellement). Des principes ont pour objet de *fonder*, et, dans un registre politique, ils ont l'objectivité ou l'effectivité juridique d'une Constitution ou de ce qui en tient lieu. Les valeurs, en revanche – ou plutôt les évaluations dont elles sont des cristallisations temporaires – ont pour objet de *hiérarchiser* sur la base de certains jugement de valeur, et elles débouchent sur des ordres de préférence : on préfère la paix à la guerre, la convivialité à l'affrontement violent, le drame dénoué à la tragédie creusée ou à la démesure du « avoir raison tout seul ». Mais elles n'ont pas, en tant que telles, l'objectivité d'un système de principes *objectivé* dans la constitution ou dans la loi, elles n'existent pas sans forces, sans pratiques, sans des formes très diverses, même pacifiques, de conflictualité.

Au plan de l'analyse philosophique, la formule « les valeurs de la République » présente l'immense intérêt d'articuler ces deux niveaux, fonctionnellement et substantiellement différents, de ce qui fonde et de ce qui hiérarchise. Mais c'est, du même coup, une formule risquée, notamment si l'on glisse – plus ou moins subrepticement ou intentionnellement – de l'articulation différenciée des éléments à leur confusion idéologique.

3. La question de la République

Le rattachement de la question des valeurs à celle des principes participe d'une relance de la question de la République elle-même, en tant qu'elle désigne un ensemble stabilisé d'institutions (État), mais qu'elle représente aussi une impossible incarnation de *la* souveraineté, une impossible détermination *univoque* des fins, l'impossible énoncé d'un *système* des fins politiques, économiques, sociales, culturelles qui s'y déploient. Une telle « impuissance » ne doit pas être prise en mauvaise part ; au contraire, elle fait signe vers cette idée, non pas que la République *a* des valeurs qu'elle tente de faire vivre – dans son école, par exemple –, mais qu'elle *est* elle-même valeur ou, si l'on préfère, le lieu privilégié d'exposition, de discussion, de validation et même d'évolutions des valeurs de vie et de l'être-ensemble qu'elles déterminent.

3.1. La République comme essaim de valeurs

Comme figure explicitement singulière de l'organisation étatique, la République implique d'identifier un certain nombre de points de réaffirmation de sa nature politique. Elle ne constitue en effet pas un donné et une évidence, elle enveloppe plutôt un certain nombre d'exigences dont l'élucidation appelle circonspection, réflexion et une longue et patiente instruction – non seulement au point de vue de l'instruction des élèves, mais aussi au niveau des professeurs, des personnels de direction et d'encadrement.

3.1.1. Une exigence démocratique

« République » ne désigne pas une structure politique formellement ordonnée, mais emporte l'*exigence d'une modulation démocratique* de la vie qu'elle entretient et fortifie. Cela signifie qu'elle inclut la critique de son propre fonctionnement et de sa justification et, d'une certaine manière, une irréductibilité des conflits qui la nourrissent plus qu'ils ne l'affectent – à condition de ne pas confondre conflit et violence ou d'admettre que toute violence politique doit être contenue, médiatisée, symbolisée ou dramatisée (mise en scène et en discours). *A contrario*, on se rappellera que, chez Montesquieu, la paix silencieuse et la tranquillité sont les propriétés essentielles de l'État

despotique, dont le principe est la crainte, passion animale dont la dimension politique se résume à son étouffement.

Il n'en reste pas moins que la question inévitable est celle de la tolérance, dont la figure extrême est celle du rapport à l'intolérance : qu'est-ce qui ne doit pas être toléré ou jusqu'à quel point peut-on tolérer l'intolérable ? Sur un plan pratique, presque prosaïque, cette perspective critique se retrouve dans la réalité de la vie publique effective, l'humoriste Dieudonné étant relaxé quand il injurie le Premier ministre, mais condamné quand il incite à la haine raciale.

Or cette question de la démocratie et de la tolérance a une réalité au sein de l'institution scolaire, comme ont pu en attester certains épisodes relatifs à la perturbation de la minute de silence décrétée après les assassinats au journal *Charlie Hebdo*. Il est en effet assez sûr que des énoncés comme « Je suis Charlie » ou « Je ne suis pas Charlie » n'ont, pour beaucoup d'adolescents (et donc d'élèves) aucun sens, sinon celui d'un écho à une rumeur immédiate. Le problème pratique qu'ont pu constituer les événements, dès lors qu'ils pouvaient être traduits en termes conceptuels – de tolérance, de licéité, de symbolisation, d'humour, etc. – se révélait d'emblée difficile à identifier et à formuler pour les adultes, pour les « intellectuels », *a fortiori* pour les élèves dans les classes. Dès lors, une réponse répressive à leurs réticences pouvait paraître aussi inadaptée qu'une indifférence à elles, et le risque était grand d'une dramatisation inutile et stérile. Sortir de l'impasse, ce pouvait être tenter la voie de l'instruction et de la réflexion : Voltaire ou Locke pour proposer des repères communs en réponse à une désorientation communément partagée. Une réponse par voie de protocole discursif, donc, la parole n'étant pas elle-même simple expression, ni légitime du seul fait qu'elle surgit de manière souvent affective ; mais s'organisant dans la figure du débat, de ses règles et d'une visée de compréhension commune.

3.1.2. Une exigence laïque

La nécessaire affirmation de la neutralité laïque n'implique pas moins de considérer avec réalisme et intérêt les différences, voire les divergences d'interprétation dont elle a été et continue d'être l'objet :

- on peut comprendre la laïcité comme une *culture* issue des Lumières et adossée à l'exigence, rationnellement constituée, d'« écraser l'infâme » (le fanatisme et la superstition). Dans ces conditions, cela revient à conférer à l'école une fonction et presque une mission positive de transformation et de ré-institution des consciences : faire advenir les jeunes esprits à un foyer de rationalité et de liberté permettant de dépasser la particularité des convictions héritées et, de ce seul fait, obscures – nouvelle version des *Euménides*. Le professeur, en particulier de philosophie, serait l'instituteur de la rationalité, dans un horizon athée et relativement à des esprits qui sont en attente, justement, d'une institution ou d'une ré-institution. Ainsi comprise, la laïcité prend le sens d'un combat pour les Lumières, pour les sciences – et pour des sciences érigées en vecteurs exclusifs de la vérité et portées par des fonctionnaires rationnels et donc infaillibles. On rencontre ici une figure assimilationniste et rationaliste de la laïcité[3] ;

- d'autres considèrent plutôt la laïcité comme un régime juridique de la coexistence et, d'une certaine manière, de la concorde, des libertés de conscience et de croyance, sous l'autorité d'un État neutre (et de fonctionnaires, en particulier de professeurs, qui doivent l'être également). On insiste alors sur la différence existant entre des *convictions*, notamment religieuses, et de pures *opinions* susceptibles d'être identifiées à de simples

[3] http://videos.senat.fr/video/videos/2015/video27606.html time code 5 :31

préjugés : les convictions ne sont pas des opinions, mais des représentations ordonnées articulant la considération des faits à leur interprétation et à leur *valorisation*. On rappelle alors que la neutralité exigée par la loi de séparation des Églises et de l'État est avant tout celle des adultes, et l'on considère qu'il revient aux professeurs, en particulier de philosophie, d'éclairer plutôt que de convaincre, et de donner aux élèves les moyens d'instruire et d'interroger leurs propres convictions, de comprendre à quel type de rationalité spécifique elles ressortissent ; et cela dans l'horizon de ce que la commission Stasi a pu appeler les « accommodements raisonnables » – manière d'accueillir au sein de l'institution scolaire, sans exclusive, les élèves *avec* leurs convictions *avec* la diversité de leurs modes d'expression, notamment vestimentaire (sauf lorsque convictions et expression contreviennent aux *principes* de la République (illégalité maintenue de l'incitation à la haine raciale, notamment). On fait alors le double pari (a) d'une perfectibilité ou d'une convertibilité des convictions, et (b) de leur rationalité, dans un ordre de rationalité et de vérité qui pourrait leur être propre et qui demande à être explicité comme tel – ce qui peut être l'objet d'un cours de philosophie.

3.1.3. Une exigence sociale

Affirmer que la République est « sociale », c'est convertir un principe en valeur et, surtout, renvoyer à la double question des inégalités et de la multiculturalité.

(a) Concernant le premier point, l'essentiel est d'éviter l'abstraction d'un idéal qui serait immédiatement révoqué en doute :

> *« De façon plus générale, l'Observatoire de la laïcité rappelle que l'effectivité de la laïcité suppose la lutte constante contre toutes les discriminations, qu'elles soient économiques, sociales, scolaires ou urbaines. La puissance publique doit notamment garantir à tous et sur l'ensemble du territoire la possibilité d'accéder à des services publics de qualité*[4]*. »*

La reconnaissance des conditions pratiques de la mise en œuvre d'idéaux républicains constitue un moment essentiel dans le déploiement des valeurs de la République. Parmi les conditions pratiques,

(b) Concernant le second point, il existe une friction, non seulement mondiale (et au fond abstraite), mais aussi nationale (et bien concrète) des systèmes et des affirmations de valeurs. La grande variété des populations scolaires, la perception partagée par nombre d'élèves d'une inégalité des conditions, des chances, des traitements, les tensions communautaires, voire communautaristes, tout cela est augmenté d'un usage naturalisé des technologies de l'information et de la communication, entretenant le sentiment de la différence, créant des têtes de pont « culturelles » inattendues et contribuant à une représentation hors sol de la pluralité des cultures.

Dans un contexte institutionnel compliqué et parfois tendu, il importe dès lors, non pas « en général », mais dans la continuité d'une approche pédagogique, à la fois descriptive et conceptuelle, de la réalité rencontrée :

- au détour de leçons sur « L'État » ou « Le droit », de réaffirmer les limites de l'ordre juridique, mais surtout de l'*expliquer*, une prescription demeurant vaine, pour des élèves, si elle n'est pas accompagnée de sa justification rationnelle (ce que sont un État de droit,

[4] Appendice de l'avis rendu par l'Observatoire de la laïcité 15 Janvier 2015 : http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/01/avis_de_lodl_sur_la_promotion_de_la_laicite_et_du_vivre_ensemble.pdf

ce que peuvent être les contours de la haine raciale, le blasphème, l'apostasie juridiquement constituée, etc.) ;

- au détour de leçons sur « Le sujet », au programme des séries générales, de déconstruire les identités ou les identifications sommaires en faisant très attention, en particulier, aux termes « Islam », « Musulman » ou, plus généralement, toutes les catégories langagières qui sont le foyer d'un potentiel racisme. Le travail sur la langue, sur l'histoire, sur les « ressources spirituelles » permet de façonner un habitus rationnel sans quitter le terreau des traditions et des espaces sociétaux de la culture ;

- dans toutes les occurrences de l'enseignement philosophique, de consolider les temps et les lieux permettant une instruction lente et non pas forcée et l'élaboration procédurale de la *discussion*, seule alternative à la *dispute*. Cet apprentissage des procédures nécessaires à la prise de parole et à la consolidation de son sens est d'autant plus important que la tendance récente de l'institution scolaire aura été à la fragilisation des « humanités classiques », alors qu'elles sont et ont toujours été complémentaires d'un enseignement fécond des sciences. Avec les « humanités classiques », la discipline « philosophie » apparaît parfois comme un rempart – relativement fragile – contre la tentation d'une fuite en avant dans l'idéologie du vivre ensemble et dans sa technologie, comme si la fraternité, par exemple, constituait une obligation pouvant être modélisée, instituée et transmise par les canaux informationnels de la société civile, parmi lesquels l'école, simple lieu de diffusion de consignes de vie.

La question décisive de la socialité est en somme celle des médiations par lesquelles un travail de *position* et d'*appropriation réflexive* des valeurs de la République est possible. Une hypothèse philosophique majeure est celle qui consiste à postuler que, aux côtés des « humanités classiques » et de la discipline « philosophie » elle-même, il y a place pour des « humanités scientifiques » (développement d'une épistémologie consacrée, non seulement aux protocoles cognitifs, mais également à leur efficace sociale et politique), voire des « humanités technologiques » (la maîtrise de la puissance des réseaux, par exemple, passant par l'examen conjoint de leurs possibilités techniques et de leurs *affordances* sociopolitiques).

4. Pour un prosaïsme de la discipline « philosophie »

Le paysage conceptuel des valeurs de la République resterait une simple vue de l'esprit si la discipline « philosophie » n'assumait pas les conditions institutionnelles de son investigation. C'est dire que la classe, d'une part, doit leur être consacrée, selon des modalités critiques appropriées, mais que, d'autre part, la pratique professionnelle de la discipline doit s'en nourrir, pour autant que cette dernière ne consiste jamais en l'exposé d'une série d'informations livresques acquises une fois pour toutes. À défaut d'être philosophie, la pratique de la discipline « philosophie » doit rester une pratique « vivante », si l'on entend par là l'examen sans cesse renouvelé des conditions de son propre exercice. Ce qui ne revient pas seulement à formuler le vœu pieux que chaque professeur s'engage à renouveler régulièrement son enseignement, mais à contribuer également à constituer les ressources pour une approche informée et raisonnée des difficultés liées au thème des valeurs de la République.

Ces difficultés se situent au cœur d'un espace théorique traditionnellement défini comme celui de la « philosophie politique ». Or on constate, à cet égard, une confiance inaccoutumée du corps

enseignant et, en amont, des étudiants, pour les problématiques liées à cet espace théorique[5]. Une confusion avérée, certaines maladresses patentes dans l'interprétation, en classe, des événements de janvier 2015, mais aussi dans celle des nouveaux enseignements et des priorités qui devraient leur être associées (enseignement philosophique de l'EMC, notamment) incitent à penser que les difficultés propres à la philosophie politique sont accrues, ici, par l'exigence de les déterminer *en situation*, c'est-à-dire dans la réalité effective et prosaïque à laquelle sont confrontés les élèves et les professeurs.

Évoquer – et même plaider pour – un prosaïsme de la discipline « philosophie », c'est postuler qu'un aspect non négligeable de son sérieux et un vaste spectre de son horizon de sens consistent dans une compréhension, aussi approfondie que possible, du *réel* et non pas des seules « idées », de la *vie* et non pas des « doctrines » du passé ou du présent. Or le fond de la difficulté, c'est bien que, ni le réel, ni la vie ne se comprennent sans les livres, ni sans les doctrines. Le prosaïsme de la discipline « philosophie », c'est donc celui des *ressources* vers lesquelles l'institution scolaire doit pointer, non pour consolider quelque thèse officielle de la République et de sa nature politique, mais pour pluraliser et étendre les perspectives d'analyse des professeurs et des élèves.

D'où les incitations du groupe de philosophie de l'inspection générale de l'éducation nationale, d'où les réalisations dans lesquelles se sont investis les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie :

- en vue de la constitution d'un dispositif de ressources philosophiques formées d'ouvrages, d'articles, de liens vers des sites ou des événements pouvant tenir lieu de référence (l'important étant que les dispositifs fassent signe vers une philosophie « ouverte », pointant vers des textes modérément techniques ou des commentaires susceptibles de les rendre aussi accessibles que possible) ;

- pour ce qui concerne le plan national de formation et les plans académiques de formation, ainsi que les concours, le thème de « La religion » – au programme de la session 2016 de l'agrégation interne – a pu faire écho à une forte demande d'éclaircissements de la part des professeurs et rejoint des préoccupations sociétales dont il importe au plus haut point de démêler l'écheveau sémantique. Aussi fait-il l'objet de propositions multiples et constitue-t-il une notion phare pour les études philosophiques institutionnelles des semaines passées et des mois à venir ;

- pour ce qui concerne, enfin, la participation ou l'implication des professeurs de philosophie aux nouveaux dispositifs d'enseignement, et notamment à l'EMC, l'expérience des interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde constitue un atout, dès lors que les dispositifs mis en place comportent une dimension interdisciplinaire

À titre d'exemple des activités de terrain qu'encourage le collège des IGEN et des IA-IPR de philosophie, on signalera un programme d'« enseignement des valeurs de la République » mis en place, tout récemment, dans une académie métropolitaine, et comportant dix items rangés sous trois chapitres, destinés, non seulement aux professeurs de philosophie de l'académie, mais à des professeurs de disciplines autres et à des personnels de statuts variés. Ce programme se décline de la façon suivante :

[5] La session 2015 de l'agrégation de philosophie a fait apparaître de graves lacunes dans la connaissance et la maîtrise, par les candidats, du domaine « La politique », qui constituait pourtant leur programme pour l'une des quatre épreuves d'oral. Il a semblé au jury que ces lacunes résultaient d'une représentation très inappropriée de la « facilité » des problèmes de philosophie politique.

- **Éduquer aux médias et à l'information**

1- Rumeurs, théories du complot et désinformations

Proposer quelques exemples récents à l'examen, expliciter les mécanismes et les arguments les plus fréquents, proposer des sites et des ressources de critique.

2- Liberté d'expression : caricatures, insultes et attaques, humour et sérieux, vie démocratique et respect des personnes

Quelques exemples pour mettre en évidence les différences de catégories, préciser les limites juridiques, morales ou sociales de la liberté d'expression, réfléchir aux moyens de la faire comprendre à vos élèves.

3- Débats à visée philosophique et/ou politiques et religieux

Quelques exemples de mise en débat possibles sur des questions vives ou difficiles : la mort et le sens de la vie, la famille et ses modèles, la cité et ses débats : expliciter les ressources, les dérives et les solutions envisageables.

- **Enseigner la morale et le civisme**

4- Incarner la chose publique : Marianne, la devise nationale, le drapeau et les rituels républicains.

Quelques exemples tirés du passé ou du présent : images, symboles mais aussi moments particuliers, réfléchir à la manière de rendre sensible la République et l'État (en passant par l'image et l'émotion mais également par la règle et le droit ou par le jugement et le débat).

5- Morale de l'école, morale des familles : éducation à la sexualité et à la santé, alimentation, vêtement, comportements

Quelques exemples d'emprise sur les corps, en particulier des jeunes filles, à l'occasion du refus de certaines activités (natation, sport) ou des périodes de jeûnes ou des comportements, préciser quelques constances, proposer des types de réponses.

6- Incivisme, contestation de la règle, subversion et transgression : cas du voile ou des violences et des conflits entre communautés : xénophobie, antisémitisme

Quelques exemples de contestation de l'ordre scolaire en particulier laïque : conflits inter-religieux, observances confessionnelles : comment établir ou rétablir les relations avec les familles et leurs faire intégrer le sens de règles communes et de la paix scolaire, procédures de repérage, de dialogue, types de sanctions.

- **Éduquer à l'acquisition d'un savoir**

7- Théories scientifiques et récits religieux de l'origine : le cas de la théorie de l'évolution

Quelques exemples de contestations récentes de la valeur du savoir scientifique : créationnisme, relativisme et spiritualisme, expliciter la spécificité des méthodes et du discours scientifiques forme de contestation

8- Islam, islamisme et conflits au Proche et Moyen-Orient

Quelques éléments pour s'orienter dans les différentes tendances de l'islam, répertoire des différentes organisations, méthodes pour présenter l'histoire, les enjeux et les liens avec notre histoire nationale (Syrie et Liban, Algérie et Maroc, Afrique).

9- Le religieux dans la politique : religions séculières, théocraties, et tentations impérialistes

Quelques exemples (Papauté, Imams, néo conservateurs américains, mariage pour tous), méthodes pour clarifier les domaines et apprendre aux élèves à s'y repérer. Typologie possible : séparation, religions d'État, religions civiques, sectarisme, fanatisme, fondamentalisme.

10- Désir d'absolu, dérive sectaire et tentation du sacrifice

Présentation des processus sectaires les plus courants, argumentaires, méthodes et types de personnalités, formes de repérages et de réponses possibles.

Pour le groupe de philosophie, Paul Mathias.

Annexe

Bibliographie

- **Ouvrages classiques et contemporains**

  - Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque ?* (Paris, Seuil, 1990)
  - Jean Baubérot, *Les laïcités dans le monde* (Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2007)
  - Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*
  - Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.
  - Georges Clemenceau, Discours sur la liberté.
  - Comte, *Système de politique positive* (notamment : Tome IV - ed. Anthropos)
  - Condorcet, Mémoire sur l'instruction publique
  - Régis Debray : *Ce que nous cache le voile* (Gallimard, 2004)
  - Anatole France, *L'Eglise et la République*
  - Marcel Gauchet, *La Religion dans la démocratie : parcours de la laïcité* (Paris, Gallimard, 1998)
  - Hegel, *Principes de la philosophie du droit* : « § 270 »
  - Hobbes, *Léviathan* (notamment : Chapitre XXI « De la liberté des sujets »)
  - Jean Jaurès, Discours prononcé devant les enfants des écoles de Castres, le 30 juillet 1904
  - Kant, *Métaphysique des mœurs*, « Doctrine du droit »
  - Locke, *Lettre sur la tolérance*
  - Jocelyn Maclure et Charles Taylor : *Laïcité et liberté de conscience* (La découverte, 2010)
  - Mill, *De la liberté*
  - Jean-Claude Monod, Sécularisation et laïcité, Paris (PUF, 2007)
  - Montesquieu, *De l'esprit des lois* (notamment : Livre XIX, ch. 19 ; Livre XXIV, ch. 14)
  - Philip Pettit, *Républicanisme – Une théorie de la liberté et du gouvernement*
  - Platon, *Euthyphron*
  - Robespierre, Sur les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicains et sur les fêtes nationales – Rapport présenté le 18 Floréal an II
  - Rousseau, *Du contrat social* (notamment : II, 12 ; IV,8)

- Shaftesbury, *Lettre sur l'enthousiasme*
- Spinoza, *Traité Théologico-politique*
- Michael Walzer, *Raison et passion. Pour une critique du libéralisme*
- Max Weber, *Economie et société* (notamment : II, V, « Les types de communalisation religieuse »)
- Valentine Zuber, *Le culte des droits de l'homme* (Paris, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 2014)

- **Revues et journaux**

Articles puisés dans la revue en ligne "Projet" (revue bimestrielle du *Centre de Recherche et d'Action Sociales*) :

- Michel Morineau : Les Religions dans la Cité
- Jean-Louis Schlegel : Le Religieux face au politique
- Jean-Louis Schlegel : Les Religions dans une Europe sécularisée
- Jean-Louis Schlegel : Religion, politique et sociologie
- Valadier, Manent : Religion, démocratie et libéralisme
- Lucette Valensi : La Condition des femmes dans le monde arabe
- Vincent Calliger : Conditions pour un islam de France
- Ghaled Bencheikh : L'Islam dans la laïcité
- Jean-Marie Donégani : La Sécularisation et ses paradoxes
- Alain Boyer : Congrégations et associations culturels

Journal Le Monde :

- Roy Olivier : La peur d'une communauté qui n'existe pas (excellent !)
- M. Cazeneuve : Consolider un islam fidèle aux valeurs de la république
- Ghaled Bencheikh : Il n'appartient pas à l'État d'organiser le culte musulman

Groupe établissements et vie scolaire

Plan :

1. Ambition d'égalité et réalités scolaires : le modèle républicain en danger ?

2. Défendre les valeurs de la République dans un contexte général profondément renouvelé

3. Promouvoir le vivre-ensemble par des politiques éducatives redéfinies : l'apport de la spécialité EVS

Introduction

En 1938, Paul Valery écrivait au sujet de la liberté qu'elle faisait partie de ces mots « qui ont plus de valeur que de sens, qui chantent plus qu'ils ne parlent, qui demandent plus qu'ils ne répondent ».

Les observations réalisées depuis trois mois ne nous conduisent-elle pas aujourd'hui à penser que ce sont toutes les valeurs de la République « qui nous chantent [désormais] plus qu'elles nous parlent » lorsqu'on mesure notamment la difficulté devant laquelle les acteurs de terrain ont été placés pour réagir face aux événements de janvier ?

La première difficulté commence d'ailleurs par la définition des termes du sujet. Qu'est-ce qu'une valeur ? Toutes les valeurs se valent-elles ? La liberté et l'égalité ne sont-elles pas parfois antinomiques ? Devons-nous nous contenter des valeurs qui fondent la devise républicaine ? Comment prendre la « décision de fraternité »[6] ? Comment faire vivre cette valeur elle-même pour mieux la transmettre ? Le débat sur le périmètre des valeurs n'est pas clos et peut inclure selon les conceptions retenues un champ plus ou moins vaste de notions. Sans vouloir ignorer ce débat légitime, il serait sans doute vain de faire des réponses aux questions ainsi posées un préalable à toute action. Le temps presse d'autant plus que celui de l'école est un temps long.

Aussi, l'option retenue dans ce texte est à la fois restrictive mais aussi générale. Une valeur est un idéal d'exigence : c'est plus qu'une norme, c'est plus qu'une vertu. Elle a une portée universelle de nature à transcender la diversité des cultures. Une valeur vaut pour tous les hommes quelles que soient leurs opinions. Professionnellement, nous plaçons les valeurs au cœur des référentiels de compétences des personnels d'éducation.

La deuxième difficulté tient dans ce que l'école n'est pas seule en cause. Si l'école « prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres » (article premier de la loi du 8 Juillet 2013), l'école ne peut pas tout toute seule. En effet, l'école n'est pas, n'est plus, un sanctuaire protégé, hors de la société. Elle est le prolongement et donc l'expression aussi de son mal être, de son mal vivre, avec ses égoïsmes, ses violences, ses discriminations.

Les problèmes ne commencent ni ne s'arrêtent à la porte de l'école. Vouloir à tout prix faire de l'école le lieu unique, privilégié, sanctuarisé de l'apprentissage des valeurs républicaines c'est, comme le dit Antoine Prost, « entreprendre de restaurer dans l'école des valeurs dont on se gausse au dehors, n'est pas rétablir un équilibre : c'est exaspérer une contradiction[7] ».

Par suite, ce texte a pour ambition d'analyser la réalité de la situation scolaire, y compris dans ce qu'elle a d'inégalitaire, de repérer des actions nécessaires et possibles pour l'inspection générale de l'éducation nationale et d'identifier les leviers que le groupe Etablissements et vie scolaire peut envisager de mettre en place afin de contribuer à une meilleure appropriation et un plus grand partage des valeurs portées par l'école.

Il ne vise pas seulement à responsabiliser les acteurs de terrain ou à compiler des ressources à destination de ceux qui agissent directement. Son but est de chercher, d'une part, où est notre responsabilité propre et, d'autre part, quelles sont les actions possibles que nous pouvons encourager dans les établissements.

---

[6] Bidar, Abdennour. Plaidoyer pour la fraternité, Paris, Albin Michel, 2015. p. 107

[7] Prost, Antoine. Eloge des pédagogues, Paris, Editions du Seuil, 1985.

1. Ambition d'égalité et réalités scolaires : le modèle républicain en danger ?

« *Outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »[8]. Dans la tradition républicaine, l'école est au cœur du projet démocratique car elle a vocation à doter les individus des moyens intellectuels d'exercice de leurs droits[9] et leurs devoirs de citoyens. L'école a pour ambition de lutter contre les inégalités scolaires, de développer la mobilité sociale et de favoriser l'égalité des chances.

Les observations réalisées sur le terrain ainsi que les résultats produits par diverses études (Cour des comptes, OCDE, France Stratégie, Haut Conseil à l'intégration, IGEN…) attirent notre attention de manière récurrente sur le décalage existant entre l'idéal républicain et la réalité scolaire. Déjà en 1879, Jules Ferry ne disait pas autre chose, déclarant le 10 avril devant les députés « *L'inégalité d'éducation est l'un des résultats les plus criants et les plus fâcheux des hasards de naissance. Avec l'inégalité d'éducation, je vous mets au défi d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique mais l'égalité réelle. Et l'égalité des droits est pourtant le fond même et l'essence de la démocratie* ». En 2012, la concertation sur la refondation de l'école de la République avait fortement souligné « *des inégalités qui se creusent dans l'Ecole et mettent en danger le projet républicain* »[10].

Même si nos interlocuteurs nous disent que la promesse d'égalité paraît de plus en plus difficile à tenir, les enseignants ont le devoir d'amener les élèves à penser le sens de l'égalité des droits, de l'exercice de la liberté et de la fraternité dans la société d'aujourd'hui. C'est une mission que la nation confie à l'école. Si le décalage entre la réalité sociale et les valeurs de la République peut faire douter nos élèves, nous devons leur faire comprendre que l'école de la République reste, en particulier pour ces élèves, le lieu privilégié de leur émancipation intellectuelle et culturelle, et en quoi précisément le partage de ces valeurs constitue un socle de repères pour apprendre à mieux vivre ensemble. Les événements de janvier nous renforcent dans cette conviction et rendent plus ardente cette obligation professionnelle.

2. Défendre les valeurs de la République dans un contexte général profondément renouvelé

Les dix années qui nous séparent du rapport de 2004[11] ont été marquées par des changements significatifs sur le plan du contexte scolaire.

2.1 Premier élément de contexte : la crise que nous traversons n'est peut-être pas là où l'on croit ou, plutôt, elle n'est peut-être que la face émergée d'un problème qui menace encore plus gravement les fondements de la République. Depuis plusieurs années, nous assistons à un développement des discriminations de tous ordres (sociales, racistes, sexistes, homophobes). Des faits précis traduisent également une montée de l'antisémitisme. Plus récemment, il est apparu une

[8] Article L. 111-1 du code de l'éducation.

[9] Schnapper, Dominique (avec la collaboration de Christian Bachelier). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard, 2000. 320 p. ISBN : 2-07-041189-3.

[10] Refondons l'école de la République - Rapport de la concertation - ministère de l'éducation nationale- octobre 2012

[11] Obin, Jean-Pierre. *Les signes et manifestations d'appartenance religieuses dans les établissements scolaires*. Paris, IGEN. Juin 2004.

multiplication des comportements islamophobes. Ces phénomènes interrogent le système social dans son ensemble et le système éducatif en particulier.

Déjà en 2010, le cabinet avait demandé à la DGESCO un rapport interne[12] sur ce sujet ; l'un des membres du groupe EVS avait contribué à sa rédaction. Depuis plusieurs mois, nous enregistrons des phénomènes gravissimes de radicalisation religieuse ou politique qui, s'ils restent le fait d'une minorité, n'en déstabilisent pas moins profondément le « vivre-ensemble » dans sa globalité et le champ de l'école tout spécifiquement.

Les manifestations d'opposition[13], de résistance ou de rejet à l'égard de l'école, qui s'installent aujourd'hui, parfois de manière permanente, répondent à des besoins de justice, d'appartenance, de reconnaissance, de survie voire de sauvegarde psychologique dont l'expression se trouve considérablement renforcée par les situations de précarité voire de détresse sociale et économique de certaines familles, alors en perte de repères.

Au final, les valeurs de la République que porte le tryptique Liberté, Égalité, Fraternité ne retrouvent plus la profondeur de leur sens fondateur, et l'Ecole, à laquelle la loi a donné pour mission de les transmettre, est interpellée dans sa capacité à y parvenir.

Cependant, il convient déjà d'agir avec discernement face à ces interpellations : à l'âge de nos élèves, toutes les attitudes jugées non conformes à la règle républicaine ne relèvent pas forcément d'une radicalisation ou d'un communautarisme exacerbé, tout propos tenu dans une cour de récréation ne saurait s'assimiler immédiatement à de la discrimination. La recherche d'une identité, d'un statut dans un groupe de pairs peut avoir provoqué, de manière plus ou moins consciente, cette modalité d'affirmation. Même dans ces cas, nous devons réagir et notre devoir est de contribuer au développement du jugement moral des élèves et donc de leur conscience morale, notamment par l'analyse des conflits de valeurs et des tensions qu'ils vivent au quotidien. Pour cela, il est nécessaire que les élèves puissent disposer de temps d'échange sur les valeurs personnelles qui les animent, de leur portée et de leurs enjeux. Il serait irresponsable de la part des acteurs de l'École de manquer de vigilance et d'ignorer l'existence de ces signaux annonciateurs d'une déviation plus grande s'ils n'étaient pas analysés ou laissés sans reprise éducative.

Par ailleurs, il y a, à la fois plus massive et plus discrète, une désaffiliation d'une partie de la population ségréguée, reléguée, souvent très appauvrie qui, parce qu'elle ne se sent plus appartenir à cette république jugée par elle discriminante, a pris l'habitude de vivre hors l'État (c'est pourquoi d'ailleurs elle ne fait pas forcément appel aux aides auxquelles elle a droit, comme en témoignait en novembre ATD Quart Monde) et qui, de fait, survit sur des solidarités autres (famille souvent élargie, quartier, communauté d'origine, religieuse, bande, etc.) auprès desquelles elle va chercher ses références et ses codes de vie, s'affranchissant ainsi des principes républicains et remettant en question le caractère indivisible de notre République tel que l'énonce l'article 1 de la Constitution. Dès lors, certains enfants de ces familles éprouvent des difficultés à assimiler les notions d'égalité et de fraternité censées fédérer l'ensemble de la société française. L'école, tout comme la société, est confrontée à l'apparition de mouvements religieux ou se prétendant tels, s'affirmant comme valeurs incompatibles avec celles de la République. L'influence directe ou indirecte de ces groupes sur certaines familles ou sur des jeunes retentit dans nos établissements scolaires.

---

[12] Rapport du Haut Conseil à l'intégration, *discriminations à l'école*, rapport remis au ministre de l'éducation nationale, Porte-parole du gouvernement, Septembre 2010.

[13] Cherifi, Hanifa - *Impact de l'islamisme à l'école*. In Laïcité : mode d'emploi. Hommes et Migrations. Mars-avril 1999, n° 1218, p. 51-58.

Pour des élèves, tout cela s'est traduit, après les assassinats de janvier, par une non-participation aux différentes manifestations de rassemblement pour le respect des valeurs de la République.

Si cela ne veut pas dire forcément qu'ils ne condamnent pas ces assassinats, il n'en reste pas moins que leur position marque une forme de défiance par rapport aux fondements de notre forme sociale de vie républicaine : dans certains établissements, des élèves ont opposé un refus de tout échange ou un silence lourd aux tentatives de leurs professeurs de revenir sur les valeurs qui fondent notre république quand ils ne les ont pas fermement contestées ; d'autres élèves opposent un refus explicite et sans ambiguïté à discuter de ce qui serait, selon eux, inférieur à la religion, considérant celle-ci comme supérieure à toute autre règle. « *La religion est au-dessus de la loi* » dit un élève de confession catholique et « *vos discours n'y changeront rien, c'est comme ça* ! » (Montpellier 20-01-2015), quand un autre, de confession musulmane, déclare qu'il ne peut être « *jugé qu'en référence au Livre* » (Mantes-la-Jolie 29-01-2015). Bien avant ces évènements, des élèves se bouchaient déjà les oreilles à l'énoncé du mot « laïcité ».

Comme le montrait déjà en 2004 le rapport OBIN, en pointant du doigt les symptômes que représentaient les attaques croissantes contre le respect de la laïcité dans nos établissements, et, comme l'ont confirmé de nombreux rapports depuis, dont celui produit par le Haut conseil à l'intégration en 2011 et copiloté par un des membres du groupe EVS[14], il y a dans notre pays un malaise du « vivre ensemble », une difficulté à « faire Nation », un problème d'intégration de nombre de jeunes Français dans notre société. Et les raisons de cette non-affiliation ne sont pas à aller chercher uniquement dans les relations qu'entretiennent les religions avec la République.

Comme le disait Jean Jaurès : « *La République française doit être laïque et sociale, mais restera laïque parce qu'elle aura su être sociale* ». Dans son prolongement, Jean-Paul Delahaye[15] rappelait utilement que le pire serait d'utiliser la question laïque pour éviter de poser la question sociale. Toutefois, chacun s'accorde à considérer que la promotion des valeurs de la République, sinon leur (re)conquête, ne saurait être considérée comme un chantier mineur pour l'École.

Cela veut dire qu'il faut tenir à la fois toutes les valeurs de la République, liberté, égalité, fraternité, ainsi que celles que portent les textes de loi de notre société, telles que la laïcité, la responsabilité, la paix, la tolérance, la justice et l'intérêt général, en montrant explicitement comment elles sont dialectiquement liées et s'attacher à les mettre, dans la pratique scolaire, au service des apprentissages et de la réussite scolaire de chaque élève[16]. Tenir, mais aussi réinvestir car tout démontre qu'elles ne trouvent pas écho auprès des élèves mais peut-être aussi auprès d'enseignants dont le parcours ne les a pas amenés à cette rencontre. Tenir, mais aussi réinvestir des pratiques de classes et des politiques éducatives d'établissements qui visent le respect des différences, l'égalité des droits et des chances, la valorisation de tous les talents et la coopération plus que la compétition, la sécurisation des parcours scolaires par une véritable politique d'orientation qui s'appuie sur des dispositions que la loi a prévu (dispositifs passerelles, stages de remise à niveau). Notre école sera d'autant plus légitime dans son rôle de transmission des valeurs que le destin scolaire des élèves ne

[14] Haut Conseil à l'intégration sociale. Les défis de l'intégration à l'école. Paris, La Documentation française. Janvier 2011.

[15] Delahaye, Jean-Paul. Inspection générale de l'éducation nationale, Laïcité, Vérité, Enseignement. Paris, SCEREN, 2006. p. 15 et suivantes.

[16] Dans sa dernière note de mars 2015, France Stratégie montre comment la population scolaire s'est profondément transformée ces dernières années. La part des moins de 18 ans (citoyens français dans leur grande majorité) issus de l'immigration est passée de 19 % à 37 % en Île-de-France entre 1968 et 2015. Dans le 93, elle atteint 57 %, voire 70 % dans certaines communes de la petite couronne telles que Clichy, Aubervilliers ou La Courneuve. Selon cette même étude, 40 % des jeunes issus de l'immigration sortent chaque année sans aucun diplôme ou diplôme BEP / CAP.

sera plus aussi étroitement lié aux origines sociales. Penser que les élèves peuvent subir cette injustice sans réagir est une forme d'aveuglement.

2.2. Deuxième élément de contexte : il y a, de par le monde, des guerres dont la France est partie prenante dans des pays dont parfois nos élèves ou leurs familles sont originaires ou qu'ils considèrent, pour diverses raisons comme proches culturellement et affectivement de leur pays d'origine. Il y a également des conflits dans lesquels la France n'intervient pas directement mais que les images et les propos journalistiques font entrer dans le quotidien d'adolescents en quête d'engagement encore mal défini, invitant à des réactions spontanées.

À la recherche d'un idéal comme l'ont fait avant eux les générations précédentes mais dans un contexte historique bien différent, marqué par diverses formes de mondialisation, notamment celle de l'information, et par la crise économique et sociale, les jeunes, élèves de nos établissements scolaires, sont devenus perméables à des formes sournoises et parfois immorales d'engagement, à des discours dont la construction n'emprunte pas à la raison et ne font pas place à l'union, à la rencontre, au débat et au dialogue. Les plus fragiles et les plus vulnérables d'entre eux, ceux pour lesquels nos valeurs n'ont pas pris sens, deviennent alors des proies faciles pour des courants de pensées qui embrigadent plus qu'ils ne libèrent, s'inventant une identité victimaire qui conduit à valoriser une origine, une religion, voire à la mythifier en exacerbant les différences.

Dans ce contexte de conflits, certains mouvements sont à l'œuvre qui « inversent » le discours tenu par les démocraties à travers des propos tels que : « *nous sommes victimes de haine et de discriminations, c'est normal de se révolter* », « *vous faites la guerre chez nous, – comme si la France dans laquelle ils vivent était un ailleurs –, c'est normal de la faire chez vous* », « *votre liberté d'expression est une violence (« blasphème ») contre nous* », « *il y a un complot politico-médiatique qui vise à transformer les faits ou à les présenter de telle sorte que nous soyons responsables de tout* »…

Aujourd'hui, les mêmes tentations complotistes se multiplient sur la toile et les réseaux sociaux, et s'affranchissent des vérités scientifiques et de la raison. Elles présentent aux jeunes – et plus particulièrement au moment où, adolescents ils se projettent adultes – des images qui témoignent d'injustices ou, à l'inverse, qui présentent un environnement meilleur. Dans ce contexte, l'école est tout aussi victime d'une concurrence, d'autant plus déloyale que cette concurrence ne se fonde pas toujours sur le discours vérifié, qu'accusée de ne pas jouer son rôle éducateur.

Devant la multiplication et l'accessibilité des canaux de diffusion de ces discours et la mondialisation de leur portée, il est évident que l'école ne pourra pas contrer ces courants à elle seule, mais elle peut contribuer à protéger les élèves de leurs méfaits et de leurs influences.

2.3. Troisième élément de contexte : nous, inspecteurs généraux, n'agissons pas directement sur le terrain. Et nous savons fort bien que donner des conseils de loin aux acteurs gagnés par le désarroi ou la peur ne peut être une stratégie efficace. Le problème n'est pas seulement de dire aux personnels ce qu'ils doivent faire ou dire mais de comprendre pourquoi ils ne le font pas pour mieux les accompagner. Il faut se garder de renvoyer à la seule liberté pédagogique le soin de traiter ces questions. Cela risque d'accroître l'isolement des enseignants alors que les devoirs des fonctionnaires relèvent bien du prescrit non négociable[17] et que seul le travail en équipe, le sens et le

[17] Arrêté du 1er juillet 2013, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

contenu du projet d'établissement partagés par les personnels d'une même communauté scolaire peuvent offrir des solutions efficaces.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation est précis sur ces sujets mais leur appropriation est-elle suffisante ? Les 800 000 personnels sont-ils tous au clair quant aux principes qui président à l'exercice de leur métier ? Ont-ils tous conscience que le contrat de travail qui les lie à cet employeur particulier qu'est l'État, représentant la Nation, les engage, dans le cadre de leurs missions respectives, au respect des valeurs de la République et à leur transmission ? Mesurent-ils la dimension structurante des valeurs pour l'exercice de la citoyenneté, et les repères fondamentaux qu'elles constituent pour le vivre-ensemble ? Savent-ils intégrer, repérer et justifier ces valeurs dans leur pratique professionnelle ?

Malgré tout, faire vivre et promouvoir ces valeurs, en réalité, sur tous les territoires de la République ne relève pas de la seule responsabilité de l'Ecole. Le considérer comme tel reviendrait à culpabiliser ses acteurs alors que des programmes, des dispositifs, des instances ont été introduits mais, faute d'accompagnement, n'ont pas eu l'écho attendu. En bref, peut-on transmettre ce qu'on n'a pas appris, reçu ou rencontré ?

3. Promouvoir le vivre-ensemble par des politiques éducatives redéfinies : l'apport de la spécialité EVS

Accompagner l'éducation à la laïcité et à la citoyenneté pour ne pas la laisser à l'initiative individuelle constitue une première piste d'action.

À court terme, nous devons aller, dans les académies que nous suivons, dans les établissements scolaires à la rencontre séparée des élèves et des équipes pour analyser objectivement l'écart entre le prescrit et le réel. Nous pouvons proposer nos services aux recteurs, notamment pour des séminaires de personnels de direction. Au plan de la méthode, nous pouvons intervenir en deux temps, en nous appuyant sur les IA-IPR EVS : collecte des problèmes réels rencontrés d'une part, et analyses des réponses apportées d'autre part. Il s'agit par ce biais à la fois de rompre le silence et l'isolement, mais aussi de faire réfléchir sur des stratégies à mettre en œuvre.

Pour seul exemple, il est en effet notable que dans les établissements où le mode d'organisation tend à être holistique, où les pratiques de management sont plutôt collaboratives, où la pratique de la parole libérée et du dialogue ont cours, il a pu se constituer des groupes, des collectifs de travail, qui ont su trouver les mots, les attitudes, les réponses, au lendemain des attentats tragiques de janvier, et qui ont su aussi expliquer le sens de nos valeurs et mettre en œuvre des actions visant à les faire vivre sous de multiples formes.

Promouvoir l'éducation aux valeurs par le développement de politiques éducatives d'établissements visant le bien vivre-ensemble doit devenir aujourd'hui un axe central des politiques d'établissement.

L'éducation aux valeurs étant l'affaire de tous les membres de la communauté éducative, le groupe EVS souhaite réaffirmer et soutenir l'intérêt d'engager les personnels de direction à investir pleinement les instances de concertation pour construire à la fois le sens et les actions (conseil pédagogique, conseils d'enseignement, conseils de classe, conseil école-collège, etc.) et à introduire dans les projets d'établissements un volet relatif à la politique éducative permettant de conjuguer

l'action coordonnée de l'équipe vie scolaire et celle des professeurs[18]. Les principes d'élaboration des politiques éducatives d'établissement déclinés dans un rapport du groupe établissements et vie scolaire, sous la plume de Pierre SAGET en 2012, prennent toute leur actualité[19.] Ainsi, la réflexion menée avec les élèves sur les valeurs contenues dans le règlement intérieur, la conduite régulière de débats sur des problématiques de vie scolaire, sur des événements survenus dans l'établissement qui questionnent les valeurs, l'organisation, par le CESC, la MDL / le foyer socio-éducatif, l'association sportive, le CVC / CVL, d'actions, de temps et d'événements symboliques visant à restaurer un vivre-ensemble nous semblent devenus indispensables. Le CVL, dans les compétences qui sont celles que lui confère le décret qui le constitue, et les heures de vie de classe, lieux privilégiés pour débattre des problèmes de vie scolaire d'un groupe d'élèves doivent être pleinement utilisées à cet effet.

Afin de contribuer à redonner aux valeurs de la République toute leur force structurante et régulatrice des comportements individuels et collectifs, nous souhaitons insister sur la nécessité d'associer les parents à ces actions, de développer la co-éducation autour des valeurs de la République et de souligner les valeurs éducatives qu'elles engagent dans la relation aux enfants et aux adolescents : considération, confiance, justice, loyauté, honnêteté responsabilité, solidarité, respect, écoute, tolérance, pardon, dignité et intérêt général. La mise en relation de ces valeurs avec celles de la République doit non seulement être assurée par tous les acteurs de la communauté éducative mais doit aussi associer les partenaires institutionnels (police, justice) qui sont en mesure de donner des éclairages complémentaires et convergents sur leur traduction en actes et sur leurs enjeux.

CPE[20] et assistants d'éducation peuvent apporter par leurs interventions une contribution quotidienne à la promotion de l'égalité qui nécessite que soient conjuguées et explicitées l'égalité des droits et l'égalité de traitement des élèves. Vouloir développer la conscience morale des élèves réclame aussi et surtout de multiplier les études de cas de dilemmes moraux que rencontrent les élèves au quotidien afin de les aider à mettre en perspectives les enjeux moraux des comportements à l'œuvre. Dans bien des situations, la mise en œuvre de la médiation par les pairs ou la pratique de la justice restaurative engagent les élèves à la fois dans l'appropriation des valeurs et l'exercice de responsabilités. Enfin, une large part des débats offerts aux élèves doit être accordée pour aborder les problématiques de liberté, de justice, d'identité et de discrimination incontournables dans la construction psychologique et identitaire de tout adolescent. La mise en œuvre du programme de l'enseignement moral et civique ouvre la voie à une pédagogie active qui contribue à faire partager les valeurs.

Le groupe EVS doit inviter à l'inscription, dans les plans académiques de formation, des actions allant dans ce sens pour mieux professionnaliser les acteurs sur ce champ.

Les divers rapports sur la vie lycéenne[21] ont montré que peu de disciplines ont investi la responsabilisation des élèves comme contribution à leur intelligence comme peuvent le faire l'EPS ou la spécialité établissements et vie scolaire. Les conseils de vie lycéenne, les maisons des lycéens et les foyers socio-éducatifs, les espaces de dialogue, les ateliers « laïcité », l'association sportive dans une

---

[18] *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* – rapport conjoint IGEN-IGAENR, n° 2013-059 - juin 2013.

[19] Rapport n° 2011-049, mai 2011, inspection générale de l'éducation nationale. *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement0.*

[20] Berard, Marianne et Belin, Alexandra. *Comment faire vivre dans un établissement scolaire une valeur républicaine souvent maltraitée : la fraternité ?* Les cahiers de l'éducation, n° 106, juin 2011, p. 12-14.

[21] *Pour un acte 2 de la vie lycéenne*, Rapport remis à la ministre de la réussite éducative, Septembre 2010 mais aussi *synthèse de la consultation nationale pour un acte II de la vie lycéenne et note intermédiaire.*

moindre mesure, voire les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ont trop longtemps été considérés comme des gadgets. « *Quand on s'occupera de la vie lycéenne c'est qu'on aura tout régler avant* » dit un proviseur. Le partage des valeurs de la République dépasse la seule transmission pour rencontrer la mise en action. De l'organisation de l'établissement et du type de pilotage mis en œuvre va dépendre l'étendue du champ de ce partage et la facilité d'appropriation par les élèves eux-mêmes. En développant un mode de management participatif et collaboratif, en donnant de la place à l'échange et au dialogue, en mettant effectivement au cœur des pratiques pédagogiques les principes énoncés dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (agir en éducateur responsables et selon des principes éthiques), les valeurs de la République se vivent et s'approprient. Elles s'ancrent dans des compétences acquises.

Le rôle du groupe EVS est donc de s'adresser aux équipes de direction des établissements mais aussi aux cadres pédagogiques pour renforcer cette dimension. Il le fait déjà, en formation initiale à l'ESEN, il doit pouvoir le faire également en formation continue dans les académies, en relation avec les délégués académiques à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE) et les IA-IPR EVS placés sous l'autorité des recteurs. Le fait que chaque membre du groupe soit le correspondant pour la spécialité d'au plus deux académies facilite ces interventions.

Plusieurs pistes sont possibles pour la formation des personnels. Devant l'impact que peut avoir l'engagement des personnels de direction sur des problématiques éducatives, il nous semble fondamental de proposer des actions de formation visant à les éclairer sur les stratégies de pilotage leur permettant d'agir avec efficacité pour la promotion des valeurs. La conférence que plusieurs membres du groupe assurent à l'ESEN pour les nouveaux personnels de direction sur les questions d'éthique et de déontologie pourrait servir de base à ces interventions. Un membre du groupe, membre du conseil scientifique sur la laïcité, a également conçu un diaporama qui redonne du sens aux valeurs républicaines, aux devoirs des personnels, et propose des modes d'action. Une approche de l'école ou de l'établissement comme espace républicain a également été réalisé dans la même forme. Ces outils pourraient être proposés pour réaliser des animations ou des séances de formation dans les académies. Le fascicule « Pour une pédagogie de la laïcité à l'école » d'Abdennour Bidar[22], auquel l'inspection générale a apporté sa contribution, contient également des pistes de travail intéressantes pour les ESPE, mais aussi pour les responsables de formation continue.

Dans les établissements, il faut d'ores et déjà réfléchir aux fondements d'une autorité juste et comprise. Les élèves rejettent l'injustice. S'il faut être ferme sur les principes et le respect des valeurs qui fondent notre République et notre système éducatif, nous devons aussi insister pour que l'attitude des personnels et le fonctionnement des collèges et lycées soient exemplaires dans le respect des libertés individuelles définies par la loi. Il en est ainsi de l'égalité de traitement des élèves (égalité de droits et de dignité), de l'installation dans les classes et dans les établissements d'un climat scolaire marqué par la fraternité par exemple en favorisant la coopération entre élèves (travail de groupe ou autre) introduite expressément dans la loi d'orientation de 2013, dans le strict respect de la neutralité, de la mise en œuvre des mesures disciplinaires qui depuis 2000 prennent appui sur les principes fondamentaux du Droit (voir par exemple le principe du contradictoire, celui de la proportionnalité de la sanction). Cela demande que les enseignants et les autres personnels soient formés à l'écoute active, à l'empathie, à la communication bienveillante.

[22] Bidar Abdennour - *Pour une pédagogie de la laïcité* - Haut Conseil à l'intégration - ministère de l'éducation nationale. Paris, La Documentation Française, 2012. p. 141. ISBN : 978-2-11-009215-1.

Des membres du groupe sont tout à fait en mesure de développer des compétences en ce domaine et le texte[23] sur la vie scolaire que le groupe vient de valider en porte témoignage. Cette formation initiale doit être mise en œuvre à l'ESPE mais aussi dans les établissements de stages ou d'affectation Cela suppose que les académies forment les tuteurs et les chefs d'établissement à cette mise en pratique (et en scène) des valeurs de notre République. La participation de membres du groupe aux interacadémiques « 1 000 formateurs » va dans ce sens.

Des préconisations pourraient être adressées aux responsables académiques en charge de la formation des personnels pour accompagner la suite de ces interacadémiques et en assurer le suivi.

Par ailleurs les services médicaux sociaux comme les services de psychologie scolaire et d'orientation témoignent d'une augmentation significative du nombre de jeunes présentant un profil comportemental d'un nouveau genre – notamment dans leur rapport à l'autorité – et ceci, qu'ils adhèrent ou non à de quelconques dogmes religieux et quelle que soit leur origine sociale ou ethnique. À les entendre, ces comportements s'accompagnent de troubles psychopathologiques habituellement moins repérables en cours de scolarité : recrudescence d'épisodes dépressifs lourds, addictions nouvelles, crises paranoïaque aigues parfois, syndromes mythomaniaques et mégalomaniaques, passages à l'acte imprévisibles, dénis de toute nature, etc. Il serait nécessaire de demander aux IEN-IO d'enquêter plus précisément sur ces manifestations auprès du réseau des CIO et de construire avec eux un constat et des préconisations.

Enfin, il est indispensable que les inspecteurs territoriaux s'emparent de cette question dans le quotidien de leurs activités professionnelles (reprenant ici une des préconisations du rapport OBIN de 2004) : interroger systématiquement les documentalistes, les CPE sur les questions relatives au partage des valeurs de la République, sur les problèmes rencontrés dans leur établissement, leur nature, les réponses apportées en termes de stratégies collectives, sur la mise en œuvre concrète d'une citoyenneté scolaire, etc. Conformément au texte dit « de Metz » sur les missions d'IGEN EVS, les membres du groupe ont la responsabilité d'animer les réseaux des inspecteurs territoriaux de la spécialité dans ce sens.

Dans un esprit d'interdisciplinarité, cette animation peut être étendue, sur ces questions, aux inspecteurs disciplinaires. Il s'agit par-là de faire entrer dans le champ ordinaire et quotidien de la professionnalité des inspecteurs territoriaux la question de la transmission et du partage des valeurs qui fondent notre république, au même titre que la question des savoirs scolaires à transmettre ou de l'évaluation des pratiques pédagogiques. C'est une des conditions qui peut permettre que les enseignants, les CPE, etc. investissent aussi ce champ.

À plus long terme et comme l'ont affirmé nombre de responsables politiques mais aussi des chercheurs[24], il faut lutter contre la ségrégation scolaire. Si cette ségrégation repose en partie sur des phénomènes urbains ou sur le comportement de certaines familles, il n'en reste pas moins vrai que l'institution porte une responsabilité dans la répartition des élèves dans les établissements et dans les classes, par le jeu des options et donc des dérogations dans leur affectation.

---

[23] *La vie scolaire, terrain d'action privilégié pour les politiques éducatives d'établissements*, groupe EVS de l'inspection générale de l'éducation nationale. Paris, IGEN. Avril 2015.

[24] Jean-Christophe Francois et Franck Poupeau, *Le social et le spatial,* Espace populations sociétés, 2005/3 | 2005, 367-384.

Selon certains chercheurs[25,] elle pourrait être responsable de 10 % en moyenne du phénomène d'évitement ce qui peut représenter beaucoup plus dans certains établissements concernés. Peut-être avons-nous là aussi un rôle à jouer en travaillant à convaincre les acteurs que nous rencontrons de cette nécessité vitale ?

Si le principe d'une recherche de mixité sociale doit rester un horizon, il ne faut cependant pas être dupe : la « ségrégation » sociale et parfois ethnique est déjà à l'œuvre ; dans certains quartiers, dans certaines zones (par exemple toute la moitié nord-ouest de la Seine-Saint-Denis) il n'y a plus de mixité. Ailleurs (Le Vésinet, certains quartiers de Vaucresson, d'autres de Marseille où l'on va même jusqu'à ériger des murs pour éviter les mélanges), on a laissé se créer des zones soit peuplées de classes très favorisées, soit de classes moyennes qui cherchent à la fois à se distinguer des plus précaires, et à protéger leurs enfants.

Dans ces lieux, où la mixité n'existe plus la question est donc de savoir comment, on transmet malgré tout, à l'école, avec les élèves tels qu'ils sont, les valeurs telles que la liberté, l'égalité, la fraternité et le principe de laïcité. Peut-être ne peut-il y avoir un modèle unique de transmission ; peut-être faut-il trouver les voies d'une adaptation à partir d'une analyse très précise des représentations des élèves, des parents, des enseignants, à partir d'actions solidaires locales, à travers aussi la multiplication de rencontres et, bien sûr, à travers des politiques pédagogiques et éducatives d'établissement.

Pour le groupe établissements et vie scolaire, Didier Vin-Datiche

[25] Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perroton, *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, 2005.

Groupe enseignement primaire

Plan :

Introduction : quelle pédagogie des valeurs à l'école primaire ?

1. Quelles valeurs républicaines enseigner ?

2. Comment enseigner les valeurs de la République ?

3. Des démarches et des méthodes pour faire vivre et partager les valeurs de la République à l'école primaire

3.1. L'enseignement de l'histoire

3.2. L'enseignement du français

3.3. D'autres disciplines pour construire et faire vivre les valeurs

3.4. La question du contexte éducatif

4. Former et accompagner les professeurs des écoles

Introduction : quelle pédagogie des valeurs à l'école primaire ?

À l'école primaire, sur le plan des valeurs, l'objectif consiste à former le futur citoyen. Les valeurs de la République relèvent d'une approche pédagogique dédiée mais elles s'inscrivent aussi dans le cadre plus large des valeurs, en relation avec le futur enseignement moral et civique.

L'école primaire doit installer le cadre dans lequel s'insèrent ces valeurs mais elle doit aussi s'appliquer à les faire vivre par les élèves eux-mêmes. Si la dimension d'enseignement (les contenus et les démarches adéquates) importe au premier chef, l'implication de l'élève au sein de la classe et de l'école compte tout autant, en ce sens qu'on attend qu'ils y développent des comportements et des pratiques manifestant les valeurs que nous souhaitons leur transmettre.

Les valeurs ne peuvent pas être seulement des mots ou des principes détachés de la réalité : l'école ne peut, par exemple, prôner l'égalité comme valeur si elle ne se soucie pas en premier lieu de l'égalité des droits des élèves face à la scolarité en général et à la réussite scolaire en particulier.

1. Quelles valeurs républicaines enseigner ?

Sa Constitution fait de la France une République, indivisible, laïque, démocratique et sociale. Ces quatre qualificatifs s'adossent à un ensemble de valeurs qui sont les valeurs constitutionnelles de la République française, inscrites dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et dans le préambule de la Constitution de 1946 auquel renvoie notre actuelle Constitution.

Ces valeurs communes qui comprennent la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discrimination sont aussi le socle d'un humanisme moderne.

Si la France est une République laïque, c'est une garantie de la liberté de conscience et de libre exercice des cultes associés à la non-discrimination et à l'égalité des citoyens devant la loi quelles que soient leurs religions. Pour atteindre cet objectif, la loi énonce que la religion n'est pas une affaire d'État ; celui-ci est neutre. Et cette neutralité ne s'applique qu'aux représentants de l'État, notamment aux fonctionnaires dans l'exercice de leur mission, mais pas aux citoyens.

Dans la perspective d'un enseignement des valeurs de la République, il convient donc, d'une part, d'élargir le socle des valeurs à l'ensemble des valeurs constitutionnelles, d'autre part, de réarticuler la personne et le citoyen par une ambition de formation morale et civique. Une authentique pédagogie des valeurs doit enfin prévoir des méthodes cohérentes avec l'esprit même de ces valeurs : par exemple, proscrire l'imposition ou l'endoctrinement pour favoriser l'implication des élèves dans des pratiques langagières diversifiées (échanges, dialogue, débat…).

2. Comment enseigner les valeurs de la République ?

Ces valeurs communes sont inscrites dans un héritage et une tradition ; elles font l'objet d'une transmission mais elles sont aussi inscrites dans une dynamique évolutive, celle de la démocratie ; à ce titre, elles doivent faire l'objet de méthodes d'appropriation actives et vivantes. C'est l'objet de l'histoire que de montrer qu'elles sont des conquêtes du passé ; c'est l'objet de l'éducation de la

personne et du citoyen que de montrer qu'elles continuent d'évoluer sous l'influence des évolutions sociétales et du droit (cet objectif de formation, sans doute prématuré à l'école primaire, relève davantage de l'enseignement secondaire).

Les valeurs personnelles ou communes portent en elles trois dimensions qui doivent être prises en compte dans la classe : une dimension intellectuelle (la valeur a un contenu cognitif), une dimension psycho-affective (elle vaut quelque chose pour celui qui s'en réclame), une dimension conative (elle oriente les conduites et les engagements).

C'est dans ces trois directions qu'il faut conduire la transmission des valeurs à l'École. La première engage des contenus intellectuels qui trouveront à s'alimenter, par exemple, dans des enseignements disciplinaires, dans l'étude de textes, mais aussi dans des échanges et des discussions ; la deuxième doit permettre aux élèves de mettre à distance leurs propres valeurs, croyances et préjugés et rendre désirables les valeurs communes, par la lecture d'ouvrages choisis à cette fin par exemple ; la troisième dimension qui concerne l'action suppose des situations de coopération, de participation, d'autonomie et de responsabilité qui poussent à l'expérience de comportements en accord avec les valeurs. Il s'agit de valoriser l'engagement des élèves. Dans ces trois dimensions, on cherche à favoriser chez l'élève le raisonnement, le traitement de l'information, la mémoire et l'expression ainsi que la communication, éléments intrinsèques de tout apprentissage.

3. Des démarches et des méthodes pour faire vivre et partager les valeurs de la République à l'école primaire

La pédagogie des valeurs relève des champs disciplinaires eux-mêmes mais aussi du choix des démarches pratiquées au sein de leur enseignement. Chaque discipline apporte une contribution à l'enseignement des valeurs. La manière dont chaque domaine est sollicité plaide en faveur d'un regroupement en trois ensembles : les disciplines spécifiquement identifiées (l'histoire, la géographie et l'actuelle instruction civique et morale) ; le français, objet d'apprentissage de la langue de la République, outil pour tous les autres apprentissages et instrument de communication ; les disciplines qui, au titre des compétences générales auxquelles elles se réfèrent, « entrent en dialogue » avec les valeurs.

3.1. L'enseignement de l'histoire

À l'école élémentaire, l'enseignement de l'histoire permet d'expliciter l'origine des principaux symboles de la République. Deux dimensions sont à prendre en compte : le contexte de leur adoption et le sens de leur symbolique. Porteurs d'un sens précis, enracinés progressivement dans l'histoire de la France, ils témoignent aujourd'hui d'une identité républicaine commune.

La devise de la République

Les droits et les devoirs des citoyens s'expriment dans la devise de la République inscrite à l'article 2 de la Constitution : « Liberté, Égalité, Fraternité ». Cette devise est inscrite au fronton des bâtiments publics, dont les écoles de façon relativement fréquente. Sa composition a été fixée en 1848 (2ème république) après des hésitations et des formules. La liberté (individuelle) est le premier des acquis de 1789 ; l'égalité, c'est l'égalité juridique voulue par l'assemblée constituante ; quant à la fraternité, c'est la composante la moins référée explicitement, et donc la plus difficile à expliquer

sinon que « tous les hommes sont frères », expression très utilisée sous la Révolution (« salut et fraternité »).

Le drapeau tricolore

Sous l'Ancien Régime, la France ne disposait pas d'un drapeau national mais de plusieurs oriflammes, drapeaux déployés en fonction des circonstances. Chaque régiment disposait de ses propres couleurs (avec quelques marques distinctives de la France néanmoins). C'est la Révolution qui instaure le choix du drapeau tricolore bleu, blanc, rouge (décret de la Convention de 1794). C'est le drapeau français depuis cette date, à l'exception de la période 1815-1830.

La signification des couleurs, leur organisation sur le drapeau ne varieront plus, sinon sur les drapeaux de l'armée française à certaines périodes. Son usage est codifié sur les bâtiments publics et en matière de pavoisement.

Le symbole et le caractère sacré du drapeau sont liés à l'histoire de la France et plus particulièrement aux actes d'héroïsme des guerres des XIXème et XXème siècles. Les trois couleurs s'utilisent également sous forme de blasons, de cocardes et d'écharpes (élus).

L'hymne national : la Marseillaise

Le chant de guerre pour l'armée du Rhin a été composé à Strasbourg, le 25 avril 1792, par Joseph Rouget de Lisle, capitaine du génie, au lendemain de la déclaration de guerre par la France révolutionnaire à l'Autriche. Ce chant connaît un grand succès au service de la Révolution, dans les armées de celle-ci où elle est popularisée par les volontaires marseillais, d'où le nom d'Hymne des Marseillais devenu La Marseillaise. Elle devient « chant national » en 1795. Longtemps interdite au XIXème siècle, elle est le chant des républicains qui l'imposent comme hymne national en 1879. Désormais elle est l'emblème de la France dans de nombreuses manifestations et commémorations, y compris sportives : à ce titre, un comportement respectueux est attendu lorsqu'elle retentit.

La représentation de la République : les bustes de Marianne et les statues de la République

Les représentations de la Révolution favorisent d'abord la Liberté, sous les traits d'une « déesse ». Puis progressivement c'est la République qui est symbolisée sous la forme d'une femme du peuple coiffée d'un bonnet (phrygien ?) ou d'épis de blé, plus tard de lauriers. D'où sans doute le choix de Marianne**,** prénom simple et populaire, qui lui aussi se généralise. Sa place dans toutes les mairies, mais aussi sur les places et les frontons, en fait un choix de représentation symbolique et paradoxal : une femme choisie dans un monde dominé par les « grands hommes ».

Le 14-juillet, fête nationale

L'instauration d'une fête nationale par la loi date de 1880. Le choix de la date du 14 juillet tient à deux commémorations potentielles dans l'esprit des législateurs : le 14 juillet 1789, jour de la prise de la Bastille qui fut la première étape de la fin de l'Ancien Régime et/ou le 14 juillet 1790, jour de la fête de la Fédération qui commémorait elle-même, dans une unanimité provisoire, la prise de la Bastille. C'est l'occasion d'un défilé militaire généralement très populaire auprès des français.

3.2. L'enseignement du français

La contribution de l'enseignement du français à la construction des valeurs repose, en premier lieu, sur la manière dont elle va déterminer la maîtrise de la langue de la République française et de comportements associés aux activités langagières.

À l'école, le français (la langue française) est à la fois un objet d'apprentissage, un outil pour tous les autres apprentissages et, bien sûr, un instrument de communication.

Dans *l'enseignement du français* (langue française et ses usages considérés alors comme objets d'apprentissage), deux aspects sont à distinguer :

- la matière-français, ses constituants : d'une part, le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe ; d'autre part, les activités langagières auxquelles les élèves doivent être formés : production orale et écrite, réception-compréhension de discours oraux et écrits, interactions à l'oral et à l'écrit, ces diverses compétences incluant une adéquation aux situations, aux contextes, aux enjeux, aux interlocuteurs ;
- les modalités de mise en œuvre de son enseignement : nature et pilotage des activités, nature et usages des supports choisis.

Dans tous les cas, l'examen des pratiques du professeur est aussi important que celui des pratiques des élèves car il existe un effet modélisant du langage de l'adulte sur de jeunes élèves (rigueur ou laisser-aller, justesse ou approximation, respect de la parole des autres ou absence d'écoute réelle…).

Le français à l'école primaire : un enseignement qui irrigue tous les domaines disciplinaires

Le texte sur *l'enseignement moral et civique* associe aux quatre grandes composantes de cet enseignement des compétences qui renvoient à la dimension de maîtrise de leur langage par les élèves.

Composantes de l'EMC	La sensibilité (…)	La règle et le droit (…)	Le jugement (…)	L'engagement (…)
Compétences	* Exprimer…. * S'exprimer … * Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude	* Comprendre… * Adapter …, son langage, … aux différents contextes de vie et aux différents interlocuteurs	* Exposer une courte argumentation… * S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres * Confronter ses jugements…	* Expliquer en mots simples… *Travailler en autonomie et en coopération * Savoir participer et prendre sa place dans un groupe

Liens avec l'enseignement du français	Vocabulaire étendu, diversifié ; sens des nuances et usages choisis des mots	* Ecouter pour comprendre * Lire pour comprendre * Distinguer entre les finalités et les supports de lecture	* Vocabulaire * Syntaxe, notamment maîtrise d'organisateurs textuels	*Pas de coopération et d'implication sans échanges oraux et/ou écrits*

Le français : une mise en œuvre de son enseignement pour contribuer à la construction des valeurs

Si l'on se place du côté des évolutions de pratiques à provoquer chez les enseignant(e)s pour mieux lier enseignement du français et pédagogie des valeurs, on peut préciser quelques éléments déterminants qui touchent de fait tous les domaines d'activités. On n'en donnera ici que quelques exemples.

Dans la pédagogie de l'oral, il conviendrait de :

- dépasser la forme pédagogique la plus répandue « questions du professeur / réponses des élèves » pour impliquer ces derniers dans des propos plus développés (cf. « parler en continu ») et des propos qui les engagent (ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils savent…) ;
- maîtriser le pilotage d'activités complexes (débats ; discussions à visée philosophique) ; on voit se développer des incitations à cette pratique, bien reçues chez beaucoup de professeurs mais il y a beaucoup à craindre de ce qu'une absence de bonne connaissance et une juste compréhension de cet objet peut produire ;
- rendre les élèves conscients des efforts à faire pour écouter et s'exprimer, conscients de leur responsabilité quand ils parlent et quand ils écoutent, de la manière de le signifier par la langue et par les attitudes (approche pratique d'une forme d'éthique de l'expression et de la discussion : respect des valeurs et de la personne des autres ; rapport à la vérité ; etc.) ; les rendre conscients de la portée des mots qu'ils utilisent pour parler de leurs pairs, du retentissement que ces mots peuvent avoir pour eux ;
- organiser la classe pour amener les élèves à résoudre ensemble des situations-problèmes complexes et inductrices d'échanges, pour montrer qu'on apprend ensemble ; les mettre en situation d'endosser des rôles variés (questionnant, répondant, modérateur…) et les associer à l'évaluation ;
- faire mémoriser des textes dans l'ensemble des champs disciplinaires (poèmes, extraits de textes en prose, articles de la Constitution…).

Dans la pédagogie de la lecture, trois dimensions semblent déterminantes :

- enseigner la compréhension d'un point de vue technique (inférences notamment, interprétation) et d'un point de vue éthique (prise de conscience des limites du droit à l'interprétation et des variations de ces marges de liberté selon la nature des textes ; posture de récepteur des textes à travailler) ;
- varier les supports de lecture : textes littéraires (œuvres entières ; morceaux choisis) ; textes didactiques ; textes fonctionnels (visant à faire agir) dont des textes normatifs ; articles de presse ; messages personnels ; textes produits par des pairs ; etc. ;

- pratiquer des formes de lecture comparée (tris, appariements de textes à partir d'une thématique) pour apprendre à catégoriser et/ou à nuancer des points de vue.

En matière de production d'écrits :

- enseigner une méthodologie de la production d'écrits en intégrant la variété des formes d'écrits en interaction avec la lecture de textes variés ;
- travailler davantage la relation entre production de texte et effet(s) sur le(s) lecteur(s) visé(s), pour faire accéder à la prise de conscience puis à l'intégration « automatique » de cet aspect ;
- élaborer un « recueil de traces » qui suivrait chaque élève durant sa scolarité avec, pour chaque mot désignant une valeur, des définitions évolutives du cycle 2 au cycle 3, des illustrations (articles de presse, films, images…), des synthèses d'activités en classe (débats, exposés, interviewes…).

En interaction avec l'oral, la lecture et la production d'écrit, l'étude explicite de la langue doit pouvoir conduire :

- s'agissant du vocabulaire, à travailler à la fois l'extension et la structuration (synonymes, nuances, …) ; faire prendre conscience de l'importance de la justesse en situation et des impacts du choix des mots (intentionnalité des usages) selon les situations discursives ;
- en matière de syntaxe, à travailler l'organisation de la langue en relation avec l'organisation de la pensée ; faire prendre conscience tôt de l'importance des « mots grammaticaux » (donc, parce que, pour que, malgré, …).

Globalement, les usages du langage à l'oral et les pratiques de l'écrit (lecture, production de textes y compris sous les aspects pratiques de l'écriture et de la présentation) gagneraient à être – davantage que ce n'est le cas aujourd'hui – mis en relation avec une forme de responsabilité et de respect d'autrui et de soi mais aussi avec la distinction entre croyances, hypothèses (ou conjectures) et vérité. C'est en effet la relation entre langage et pensée qui est en jeu dans l'éducation au/du jugement indissociable de la transmission des valeurs communes (la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discrimination).

3.3. D'autres disciplines pour construire et faire vivre les valeurs

Les enseignements artistiques

Dans la tradition de l'école primaire et dès la fin du XIXème siècle, les enseignements artistiques à l'école primaire ont été compris comme contribuant puissamment à la formation morale des élèves et plus largement à celle de l'Homme.

Si aujourd'hui, on ne peut assigner une telle finalité à l'enseignement des arts visuels, de l'éducation musicale ou à celui d'histoire des arts, existe néanmoins un consensus à l'école et parmi les partenaires de l'école dans le cadre plus spécial de l'éducation artistique et culturelle, sur le bénéfice socio-moral des enseignements et de l'éducation artistique : confiance en soi, autonomie, participation, coopération, respect des autres, insertion dans le groupe, telles sont les vertus qu'on attribue communément aux enseignements artistiques, non sans raisons.

Mais c'est aussi dans leurs contenus, dans les rencontres qu'ils rendent possible et les savoirs qu'ils engagent que les enseignements artistiques entretiennent un lien privilégié avec les valeurs communes : liberté, égalité, laïcité, solidarité… Ainsi que l'illustrent les quatre composantes du projet d'enseignement moral et civique et les valeurs qu'elles supposent :

Composantes de l'EMC	La sensibilité	La règle et le droit	Le jugement	L'engagement
Compétences	Exprimer….	* Comprendre… * Conformer …, son langage, … aux différents contextes de vie * Connaître la diversité des textes normatifs	* Argumenter… * Confronter ses jugements…	* Travailler en autonomie et en coopération * S'impliquer…
Liens avec les enseignements artistiques	Les rencontres avec les œuvres plastiques, musicales éveillent et exercent la sensibilité tout en ouvrant sur une meilleure compréhension du monde.	Les pratiques artistiques supposent l'exercice d'une liberté cadrée par des règles contraignantes ; exemple : la résistance de la matière en arts plastiques, l'exercice de la voix dans le chant choral…	Par la méthode qu'ils mettent en œuvre : formulation d'hypothèses en vue de résoudre des problèmes, explicitation et justification de ses choix, argumentation, les enseignements artistiques sont propices à la formation du jugement, mais particulièrement à la formation du jugement moral en ce qu'ils mettent en œuvre le jugement esthétique (le jugement de goût)	Dans les enseignements artistiques, les élèves font l'expérience de l'autonomie, mais en même temps, les productions sont toujours tournées vers le groupe ; dans les productions collectives qui mettent en œuvre la démarche de projet, les élèves sont amenés à coopérer.

Les enseignements scientifiques

L'enseignement des sciences et de la technologie partage avec celui des mathématiques des objets (ex : la plupart des grandeurs comme la longueur, la masse, la durée, l'aire, le volume), des outils (ex : la proportionnalité) et des objectifs pédagogiques (ex : le débat scientifique) qui les rapprochent naturellement.

Interroger le réel et chercher à comprendre les lois qui le régissent, comprendre et appliquer des théories mathématiques davantage adossées au rationnel qu'au subjectif, appréhender ce qui relève du possible, du probable, du certain, mener une démarche d'investigation, développer une argumentation, conduire une démonstration, conduisent l'élève à percevoir la différence entre une opinion personnelle ou collective et un fait établi.

Dès l'école primaire, il est possible d'amener les élèves à raisonner en identifiant et en séparant les paramètres en jeu. Les enseignements scientifiques leur permettent aussi de distinguer le principe de causalité de celui de concomitance.

L'enseignement de la technologie présente, plus électivement, une dimension sociale et culturelle qui permet à l'élève de s'extraire d'appréciations sommaires ou parfois même insensées à l'égard des nouvelles technologies.

L'éducation physique et sportive

Les programmes d'enseignement de l'EPS visent explicitement une éducation à la responsabilité et à l'autonomie en faisant accéder des élèves à des valeurs morales et sociales (respect des règles, respect de soi-même et d'autrui).

L'EPS représente un domaine disciplinaire caractérisé par l'authenticité des situations qu'il propose et la construction de compétences fondées sur un vécu.

Assurer sa sécurité et celle des autres constitue le premier des impératifs de cet enseignement mais la sécurité, conçue comme une valeur de respect, doit aussi être appréhendée dans sa dimension de « prise de risque mesurée », ouverture possible vers une culture de l'engagement.

La pratique de jeux de coopération et d'opposition permet aux élèves de découvrir la nécessité du recours à l'autre en même temps qu'elle les amène à se décentrer en leur confiant différentes fonctions (attaquant, défenseur, arbitre), à apprendre à s'opposer dans le respect de règles en jugulant son agressivité. Le mode de constitution des équipes sensibilise les élèves à des questions comme la mixité et la lutte contre les stéréotypes. Des activités physiques et sportives telles que le rugby font prendre conscience que le non-respect des règles conduit à une sanction immédiate.

L'engagement du corps dans l'espace collectif permet l'expression de sentiments et la communication d'émotions, favorisant ainsi l'estime de soi et la confiance en soi.

Rappelons aussi qu'en EPS la réussite des élèves est, socialement et culturellement, moins connotée que dans d'autres domaines. Notons enfin que, même de façon aléatoire et balbutiante, l'EPS est pionnière en matière de sensibilisation des élèves à la question du handicap.

3.4. La question du contexte éducatif

Les valeurs de la République présentes dans les enseignements s'inscrivent aussi dans la vie des élèves, notamment en classe ; elles impliquent la participation des parents et de la communauté éducative au fonctionnement de l'école. Ainsi, la prise en compte de la parole de l'élève dans les enseignements, son investissement dans les travaux conduits, sa capacité à participer à un groupe dont il respecte les règles de vie, à développer des coopérations avec ses pairs et à participer à des débats en vue de décisions contribuent à préparer à l'exercice de sa responsabilité dans une société portée par les valeurs républicaines. De même, la participation des parents à la vie de l'école, individuellement ou par des instances où ils sont représentés, l'intégration de la communauté éducative et de partenaires, notamment pour contribuer à des projets constituent des pratiques où les valeurs républicaines, peuvent être mises en œuvre. La vie en classe et dans l'école doit permettre aussi bien de réunir les meilleures conditions de vie et d'apprentissage pour chaque élève au sein de la collectivité que de préparer à une vie adulte respectueuse de chacun.

4. Former et accompagner les professeurs des écoles

L'enseignement des valeurs, celui des valeurs de la République notamment, requiert de la part des enseignants une légitimité aujourd'hui souvent contestée. Cette légitimité suppose de réaffirmer sans ambiguïté leur droit à éduquer et à transmettre ces valeurs. Les enseignants n'osent pas aborder certaines questions en classe, par manque de compétences, par peur de dégrader le climat, de générer des conflits avec les parents, alors même que la circulaire du 18 mai 2004 affirme qu'il « convient d'être ferme sur le principe selon lequel aucune question n'est exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique ».

La formation initiale et continue des professeurs des écoles devrait ainsi, d'une part, leur offrir des outils en termes de démarches et de méthodes et, d'autre part, leur rappeler la signification des principes de laïcité et de neutralité. La neutralité auxquels sont ainsi soumis tous les personnels de l'éducation a pour finalité d'assurer le respect de la liberté de conscience des usagers du service public, de leurs croyances ou incroyances. Leur liberté n'a de limites que dans les obligations inhérentes au fonctionnement du service public, du respect des programmes, des horaires ou des obligations impliquées par des enseignements particuliers, aux exigences de l'ordre public et de la santé publique. À ces limites s'ajoute l'interdit posé par le législateur, en ce qui concerne les élèves, du port de tout signe religieux ostensible visant à prohiber toute forme de pression ou de prosélytisme au sein des écoles et des classes.

L'enseignement des valeurs de la République est aussi l'occasion de rappeler en formation le principe de la liberté de conscience. Mais le respect de toutes les convictions ne peut, par exemple, conduire à transiger sur les principes de l'égalité entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations ou la dignité de toute personne.

L'enseignant est ainsi confronté à une éthique : son métier l'immerge dans le relationnel et son expertise didactique ne peut être féconde que s'il maîtrise un certain savoir-faire relationnel. Or, sur le plan des compétences psychosociales, le professeur se forme souvent seul, au gré de ses expériences.

La formation institutionnelle devrait donc comporter aussi une dimension d'« éthique professionnelle », susceptible de l'aider à mesurer l'impact de ses pratiques (manifester sa bienveillance sans céder sur ses exigences) sur la construction des valeurs chez ses élèves, impact qui se traduit dans des sentiments de sécurité et d'estime de soi, dans la motivation et l'autonomie.

Pour le groupe enseignement primaire, Christian Loarer.

Annexe : Bibliographie

- Ouvrages de référence (philosophie, histoire, sociologie)

Sur la fondation de la République, ses symboles, sa devise, son enracinement par l'École de la IIIème République :

- OZOUF Mona, De Révolution en République, les chemins de la France, Paris, Gallimard, 2015.

Sur son installation dans le cadre de la démocratie moderne :

- REMOND René, *La République souveraine*, Paris, Fayard, 2002

Sur la laïcité jusqu'à nos jours :

- BAUBEROT Jean, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 6e édition, 2013.

Un abécédaire des mots de la république complété d'un recueil de textes de référence :

- Collectif, Guide Républicain, l'idée républicaine en France aujourd'hui, Paris, Sceren-Delagrave, Paris 2004.

Sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen :

- MORANGE Jean, La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2002.

Sur la Constitution :

- MARTINETTI Françoise, *La Constitution de la Vème République*, Paris, Librio, 2003.

Sur la Nation

- SCHNAPPER Dominique, La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation, Paris, Gallimard, 1994

- Ouvrages à caractère pédagogique

- BOUCHARD Nancy (dir.), Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines pour éduquer autrement, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- CHIROUTER Edwige, Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques, Paris, Hachette Éducation, col. « Pédagogie pratique », 2007.
- DESQUESNES Jacky, De l'élève au citoyen : les enjeux du parcours civique, école, collège, lycée, Scéren, ressources formation, 2011.

- LELEUX Claudine (dir.), La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- LELEUX Claudine avec Jan Lantier, Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5-14 ans, Bruxelles, De Boeck, col. « Apprentis philosophes », 2010.
- LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents…, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- LELEUX Claudine, Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans, Bruxelles, De Boeck, col. « Apprentis citoyens », 2014.
- LELEUX Claudine, Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans, Bruxelles, De Boeck, col. « Apprentis citoyens », 2014.
- LOEFFEL Laurence, Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis, Paris, Armand Colin, 2009.
- PRAIRAT Eirick, Les mots pour penser l'éthique, Presses universitaires de Nancy, col. « Questions d'éducation et de formation », 2014.

Groupe Lettres

Plan :

Introduction

1. Une discipline de culture

2. Une discipline d'interprétation

3. Une discipline de transmission

Conclusion

Introduction

Examinons la possible contribution de la discipline « lettres » à la construction des valeurs de la République. Cette question des valeurs n'est pas nouvelle, mais les circonstances de ce début d'année lui ont donné une sorte d'actualité dramatique et d'urgence institutionnelle, puisque le refus de certains élèves de respecter la minute de silence organisée dans les établissements à la suite des attentats des 7 et 8 janvier a révélé que ces valeurs ne faisaient pas consensus parmi eux, ce qui a troublé beaucoup de nos compatriotes.

On peut toutefois penser que ces manifestations ont pu être irréfléchies, immatures, adolescentes ; qu'elles témoignaient aussi de révoltes trouvant dans le discours radical une structure d'expression et des arguments tout prêts pour manifester un sentiment de non appartenance à la collectivité nationale, par laquelle ces jeunes gens se sentent ostracisés ou rejetés, et marquant une sorte de crispation réactive sur une identité largement fantasmée. C'est Olivier Roy qui, à l'occasion d'un entretien, analysait d'ailleurs l'engagement dans les mouvements djihadistes comme l'expression d'une violence et d'une révolte tenant à la jeunesse, bien davantage que comme l'expression de convictions religieuses véritables, comme si cette violence empruntait aujourd'hui dans nos sociétés ces habits-là, cette forme-là, plutôt que celle de la lutte armée marxiste-léniniste révolutionnaire comme dans les années 70. Peut-être eût-il mieux valu un temps d'échanges qu'une minute de silence dans les collèges et les lycées, la minute de silence apparaissant comme une obligation de se taire, alors même que nos sociétés perdent l'habitude et le sens des cérémonies, et de la contrainte collective s'imposant à l'expression individuelle.

Pour ce qui est des ressources disponibles afin de venir en aide aux enseignants de français qui se trouveraient démunis, signalons que l'ouvrage publié en 2004 par le SCEREN / CNDP et les éditions Delagrave, intitulé *Guide républicain*, se trouve encore dans certains centres de documentation. Il s'agit d'une anthologie très riche sur les valeurs de la République, comportant des textes de référence philosophiques, littéraires, historiques ou sociologiques, mais dont la version en ligne a malheureusement été fort réduite, la plupart des textes qui ne relevaient pas de l'histoire et de l'instruction civique s'étant perdus en route. Le doyen de l'inspection générale a demandé au directeur de Canopé (l'ancien CNDP) de retrouver l'ensemble des fichiers de la version originale, ce qui a été fait. On peut espérer que ces textes seront remis à disposition des enseignants de toutes les disciplines sur un site national dédié à cette question de la transmission des valeurs de la République.

Le groupe des lettres a par ailleurs envoyé aux IEN lettres-histoire-géographie et aux IA-IPR de lettres un courrier leur demandant de lui adresser des textes qui pourraient trouver place sur ce site, ou dans une banque de ressources. Notre objectif était que leurs propositions permettent de répondre à la commande selon la discipline lettres, qui favorise assurément la construction d'une culture commune et de références partagées, mais qui a également une forte composante éthique et contribue de manière essentielle, dans les activités de lecture et d'interprétation des textes, à construire chez les élèves un certain nombre de représentations et de valeurs morales. Il ne s'agit pas de forcer les consciences, ni de donner des leçons de morale : ce qui est en jeu, c'est une *appropriation* effective, qui passe par l'expérience singulière dont la lecture, la réflexion et l'interprétation des textes doivent offrir l'occasion, mais aussi par le débat qu'ouvrent, sur les questions vives que chacun peut y retrouver, les œuvres littéraires.

C'est donc au-delà de cette affaire de ressources qu'il faudrait mobiliser pour répondre aux urgences, sur cette question que nous souhaitons aujourd'hui apporter quelques éléments de réflexion : que

pouvons-nous faire, comme littéraires, pour répondre à cette demande de renforcement des valeurs de la République ?

Si on se demande d'abord ce que sont ces « valeurs de la République », on voit bien que la réponse n'est pas simple. Les principes qui figurent au fronton des édifices publics – liberté, égalité, fraternité ? Les valeurs civiques, par exemple le respect de la loi, celui des devoirs du citoyen, le dévouement au bien public ? Plus généralement les valeurs morales d'honnêteté, de rectitude, de tolérance, de solidarité ? Tout laisse à penser que les valeurs de la République, qui s'est construite en référence à l'universalité des droits et à la trinité des principes de sa devise, ne sont pas, dans les faits, très éloignés de ceux que prône la morale commune.

Il faut bien se rappeler par ailleurs que ces valeurs sont à considérer non pas dans l'absolu ou abstraitement, mais dans le cadre de l'École, c'est-à-dire dans la perspective d'une éducation commune, telle que dispensée dans l'institution scolaire. C'est donc, comme le rappelle le préambule du programme d'éducation morale et civique, un enseignement qui a lieu dans un cadre laïque, et dont les valeurs doivent pouvoir être acceptées par tous, étant impliquées par l'acte même d'éduquer. Il a pour but de « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une société démocratique », ce qui implique :

- un principe d'autonomie (aptitude à penser et à agir par soi-même et avec les autres, et à répondre de ses pensées et de ses choix) ;
- un principe de discipline (comprendre la règle et s'y soumettre) ;
- un principe de coexistence des libertés (reconnaissance et respect de la diversité des opinions et des convictions) ;
- un principe de communauté des citoyens (construire du lien social et politique).

Ce préambule définit ainsi, à partir de ces quatre principes et de leur association, un certain nombre de valeurs qui en découlent et renvoient toutes à la formation de la personne et à celle de l'aptitude à vivre et à agir avec autrui en société ; et il présente et articule quatre dimensions différentes de la culture que doit développer l'enseignement moral et civique :

- culture de la sensibilité ;
- culture de la règle et du droit ;
- culture du jugement ;
- culture de l'engagement.

Cet enseignement doit certes avoir un horaire dédié, mais suppose aussi une contribution de l'ensemble des disciplines. Il a bien pour objet de développer des connaissances – qui relèvent pour l'essentiel de l'instruction civique –, mais aussi des compétences et une culture, ce qui suppose en effet la contribution des autres disciplines, et on voit assez facilement que la dimension sensible, mais aussi la dimension cognitive (jugement) et même la dimension normative (la règle et le droit) peuvent concerner, doivent concerner la nôtre.

À quel titre et de quelle manière l'enseignement de notre discipline a-t-il un rôle à jouer dans cette construction des valeurs ?

1. Une discipline de culture

Au titre d'abord de la dimension culturelle des lettres : la construction et l'appropriation de ces valeurs ne peut *avoir lieu et sens* que dans un ensemble de références et de représentations qui permettent aux élèves de prendre conscience qu'elles sont des réponses ou des guides dans certaines situations vécues ou à vivre. Cette prise de conscience passe essentiellement par la représentation de ces situations et par la formulation des analyses, des enjeux, des débats qui forment la matière ou le sujet de bien des textes. De la sagesse antique, qui se pose la question de la vie bonne, à Montaigne qui se peint tout entier et tout vif, et qui s'interroge sur soi-même au miroir des Anciens ; des *Trois Discours sur la condition des Grands* de Pascal ou du *Sermon du mauvais riche* de Bossuet aux *Fables* de La Fontaine ; de La Rochefoucauld aux philosophes du XVIIIème siècle ou aux romans de Balzac ou de Zola ; de *L'Homme révolté* de Camus à *W* de Perec, ou aux *Années* d'Annie Ernaux : les œuvres littéraires parlent de la vie, des sociétés, des questions morales au sens large, elles proposent des représentations du monde et sont l'espace de discours sur le monde ; il n'y a pas de corpus plus riche ni plus varié et plus accessible que celui qu'offre la littérature, au sens large, pour aborder les questions d'ordre éthique de manière vivante et parfois même plaisante. Nous savons tous ce que notre connaissance de nous-mêmes et d'autrui doit à la littérature. Passons rapidement sur cette évidence partagée que nous accédons à cette compréhension par le détour de ce que Paul Ricoeur appelle « *les signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture* ». La réflexion des élèves sur les valeurs, sur les conditions de la vie commune, sur la relation aux autres, passe donc par cette culture qui, à proprement parler, ouvre et nourrit l'esprit, et offre aux valeurs l'espace ou le volume d'une résonance émotive mais aussi d'une réflexion sans lesquelles on ne voit pas que la construction et l'appropriation des valeurs puissent se faire : cette culture est en quelque sorte le milieu dans lequel ces valeurs peuvent prendre corps et se développer, se structurer, se construire intellectuellement, mais aussi s'incarner et se nourrir des exemples, des représentations et des débats dont elle vit. On peut bien parler de culture, au sens où ces œuvres forment une bonne part de cet ensemble de représentations et de références au sein duquel se forme et se déploie le commerce des hommes, et où se joue la possibilité d'une transmission : « *Pas de société qui ne soit confrontée à un problème d'éducation, en ce qu'elle repose sur une culture dotée d'une certaine stabilité et qu'elle est faite de vivants qui naissent et meurent. Il lui faut donc assurer sa reproduction culturelle en procurant aux nouveaux venus les clés et les codes de cet univers dont ils vont un temps endosser la responsabilité.* » (Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Stock, coll. Les essais, 2014)

En tant que discipline de culture, les lettres proposent donc sur le sujet des valeurs une matière très abondante. Mais elles proposent aussi une réflexion très riche et articulée : la question éthique est inscrite dans une longue tradition, non pas seulement dans les textes d'idées, mais aussi dans la poésie, au théâtre ou dans les romans, où elle est intimement liée à la question esthétique. La question de l'alliance du doux et de l'utile formulée chez Horace rejoint chez Quintilien ou Cicéron celle des buts assignés à l'éloquence – *docere*, *movere*, *placere* – et celle de la valeur morale de l'œuvre qui, associée à celle de sa dignité et de la hauteur du style, se retrouve à propos de la comédie ou au sujet du roman. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans des considérations beaucoup plus précises, mais on voit que la relation entre le beau et le bien est, sinon constante, du moins fort ancienne dans les Lettres, sous des formes et avec des équilibres divers. La prise en compte des effets que produit la lecture ou le spectacle ne se borne pas à la sphère esthétique et la question de la valeur de l'œuvre est très étroitement associée à celles des valeurs qu'elle enseigne ou qu'elle porte, ou plutôt des conséquences morales que peut avoir sa lecture. Dans une tradition classique, le plaisir de la fable, de l'histoire facilite en quelque sorte l'enseignement, et la relation entre plaisir

esthétique et profit moral relève alors d'un modèle rhétorique : on persuade, on argumente de manière indirecte et la leçon passe plus facilement, avec le plaisir. Chez l'abbé Prévost, l'*Histoire du Chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut* est présentée comme « un traité de morale, réduit agréablement en exercice », qui dissuaderait ses lecteurs de céder à des passions dont l'effet est, comme nous le savons, très funeste, et qui serait d'autant plus efficace que le roman propose à chaque lecteur de faire l'expérience fictive de ces ravages, et de s'en prémunir par l'exemple. Il semble donc qu'il s'agisse toujours, d'« instruire en amusant » et, puisque tous ne peuvent s'instruire par l'expérience des ravages de la passion, de proposer dans le roman un exemple dont la peinture soit suffisamment vive et la leçon suffisamment nette pour persuader le lecteur. Mais qui ne comprend, en lisant *Manon Lescaut*, que la passion a bien des attraits, et que les leçons de morale n'y peuvent rien ? La littérature ne donne pas des leçons de morale, elle en interroge les limites, les met en débat, les confronte à la vie et permet ainsi au lecteur d'expérimenter dans la fiction des situations complexes, des tensions, des risques : c'est parce qu'elle est l'occasion de cette expérience intime qu'elle propose, bien au-delà des exemples, les éléments d'une réflexion morale dont les conclusions ne sont pas tranchées. Le recyclage de la tradition des exemples que propose dans sa préface l'abbé Prévost, avec une mauvaise foi assez manifeste pour qui la lit avec un peu d'attention, doit ainsi nous amener à nous interroger sur la manière spécifique dont la littérature peut contribuer à la construction des valeurs, non par un enseignement direct, ni même comme moyen de faire passer une leçon, mais comme expérience fictive. C'est ce que souligne Vincent Jouve, dans *Poétique des valeurs* (PUF, col. Écritures, 2001) :

> *« Faire de la littérature un simple instrument d'édification au service de la morale collective, c'est méconnaître la spécificité de l'objet littéraire comme celle de la relation artistique. Non seulement la raison d'être du texte littéraire n'est pas la finalité morale pratique ; mais notre rapport aux univers de fiction est filtré par divers contrats qui interdisent de les considérer comme de simples répliques de l'univers réel. La force de la littérature est, au contraire, de susciter une expérience originale en nous confrontant ludiquement à l'altérité. Ne pas jouer le jeu, c'est renoncer à l'une des conquêtes intellectuelles majeures (et le plus chèrement payées) de la civilisation européenne : sa capacité à se remettre en question. »*

Si l'on considère que la littérature contribue de manière déterminante à créer une culture qui pose de manière très riche et diverse les questions éthiques, il y a deux conséquences à en tirer pour notre discipline : se soucier d'abord de faire lire aux élèves des œuvres et des textes, et veiller à ce qu'ils puissent se construire et s'approprier une culture littéraire, plutôt que faire une priorité de l'équipement technique de la lecture expliquée ; considérer que les compétences d'interprétation sont au centre de la discipline et que leur exercice – qui ne doit pas être coupé de la lecture vivante, mais la prolonger, la cultiver et la rendre à mesure mieux capable de prendre en compte la complexité des textes – est le meilleur antidote au littéralisme, qui fait le lit de tous les fondamentalismes.

2. Une discipline d'interprétation

On voit bien que le fait de prendre en compte la dimension éthique des textes littéraires ne signifie pas que les professeurs de français doivent se transformer en professeurs de morale, ni que l'efficacité morale de la lecture et de l'étude des textes littéraires soit simple et directe. Au-delà de la dimension culturelle de notre discipline, nous devons en effet réfléchir au caractère indirect, et par là-même déterminant, de la contribution que peuvent apporter les lettres à la construction des

valeurs et nous pencher, même rapidement, sur ce qui se passe de ce point de vue ou sur ce plan quand nous lisons.

Les romans à thèse ou les livres bien-pensants ne sont ni les plus intéressants, ni les plus lus, ni ceux qui passent à la postérité. Il n'en reste pas moins que pour lire un livre, nous devons supposer qu'il dit quelque chose, qu'il a quelque chose à dire. Vincent Jouve fait observer dans *Poétique des valeurs* que le repérage des valeurs est un des moteurs de l'investissement du sujet et donne l'exemple des enfants qui « ont besoin, pour trouver leur place dans un conte, de savoir qui sont "les bons" et "les méchants" », précisant d'ailleurs que « les lecteurs adultes cherchent (eux aussi) à situer le plus vite possible les différents personnages d'un récit ». La lecture ordinaire suit le fil du texte, mais reconstruit aussi, au fur et à mesure, des caractères, des relations, des évaluations qui portent sur les situations, sur les protagonistes : elle procède ainsi à un travail qui s'exhausse de la linéarité et relève de l'interprétation, extrayant et classant des idées et des valeurs. La postulation de l'existence d'un sens de l'œuvre et de valeurs mises en jeu, puis la construction progressive d'une représentation de ces valeurs, est donc fondamentale dans la lecture. Comme lecteurs, nous cherchons ces valeurs et notre lecture les suppose, peut-être même les *invente*-t-elle. Si on parle volontiers de l'identification aux personnages dans la lecture, on est souvent moins attentif à cette *évaluation*, laquelle est pourtant tout à fait nécessaire pour que nous comprenions ce qui est en jeu dans une histoire. Le travail de déconstruction et de reconstruction qu'implique l'interprétation semble ainsi être à l'œuvre dès la lecture dite naïve, et s'il se fait surtout dans la *relecture* des textes, qui prépare à l'étude, il est déjà présent dans la première lecture, de sorte qu'il n'y a pas seulement implication du lecteur ou identification à tel ou tel personnage. Il y a, tout de suite, un mouvement qui conjoint implication et explication, émotion et exercice de l'intelligence, impliquant une véritable variation de la distance par rapport au texte : la lecture ne se résume pas à une sorte de course en avant au fil du texte. Pour dire les choses autrement, si l'on admet que pour lire on se plonge dans le livre et dans l'histoire, c'est aussi qu'on accueille le livre en soi et qu'on devient soi-même non pas seulement le sujet, mais aussi l'espace de la lecture, espace dans lequel se construit une expérience où les valeurs sont pleinement en jeu et perçues comme telles. Et cette expérience ne se limite pas à l'adhésion : elle comporte aussi la distance, l'identification des valeurs, leur mise en débat, l'intelligence d'un système axiologique. La lecture en somme n'est pas une hantise subie, personne ne s'y perd sans en revenir, et la suspension d'incrédulité que suppose l'entrée dans la fiction relève bien de l'illusion consentie. On peut donc dire que la lecture des œuvres littéraires engage profondément le lecteur, qu'elle fait de lui l'instrument et le lieu de la réalisation du texte et de sa compréhension, laquelle suppose toutefois qu'il ait conscience des valeurs qui sont en jeu, qu'il postule un sens et le construise, et conserve par conséquent un sorte de liberté de mouvement. Toute lecture est une *interprétation* – au double sens de réalisation, d'effectuation, et d'élaboration du sens. Les textes littéraires n'imposent pas de valeurs, ils ne les inculquent pas : ils permettent au lecteur à la fois de les éprouver et de les comprendre, de les incarner et de les construire, c'est-à-dire de faire la double expérience de l'engagement et de la liberté.

C'est ainsi que les lettres, comme discipline d'interprétation, peuvent contribuer de manière très complète à une institution des valeurs. Dans la mesure où la lecture est une expérience de vie, dans des univers de fiction, mais avec une profondeur qui tient à ce que c'est bien le sujet tout entier qui s'y engage, avec son *vécu* comme on dit, ses émotions, son intelligence, et ce à un moment singulier de son histoire, elle lui permet de faire l'expérience du sens et de ses figurations dans le récit ; mais dans la mesure où cette expérience reste consciente et volontaire et implique la compréhension, le jugement, la lecture est aussi une interprétation : elle soumet ainsi les valeurs portées par le texte à une évaluation, et elle ne les impose pas. Elle est en quelque sorte, comme interprétation, l'exercice

d'une liberté, d'une intelligence du monde, et une école de complexité. C'est sur cette notion d'interprétation, centrale dans la discipline, qu'il faut s'arrêter un moment.

L'enseignement des lettres contribue en effet de manière essentielle à la construction de cette compétence, par le rapport aux œuvres, et singulièrement aux œuvres du passé, qu'elle institue. Reprenons ici, rapidement, une distinction que font Heinz Wismann et Pierre Judet de La Combe, dans *L'Avenir des Langues*, entre la notion de *patrimoine*, qui implique que les œuvres du passé soient considérées comme disponibles, accessibles, consommables en somme, et la notion de *tradition*, laquelle suppose que l'on considère le passé comme lointain, marqué par une sorte d'altérité qui appelle par conséquent un travail d'interrogation et de reconstruction. C'est cette résistance, cette distance qui rendent en effet nécessaires une étude, une méthode, un travail d'interprétation par lequel nous puissions nous réapproprier les œuvres du passé, au présent et en vue d'un avenir, d'un projet de vie et de société. C'est la raison pour laquelle ces deux auteurs font du « geste renaissant » le possible modèle d'un projet éducatif et d'un rapport autonome au savoir : il faut en quelque sorte *réinventer* ce passé, ce qui pose la culture dans un rapport toujours distant avec elle-même. Toute interprétation se jouant dans *l'entre-deux*, elle s'établit donc dans une sorte de tension entre l'exigence d'une lecture qui soit aussi proche que possible du texte ou du document analysé et celle d'un réagencement des signes ou des données qui permette de faire apparaître un sens inédit : pour dire les choses autrement, toute interprétation est *négociation du sens*, et elle suppose la prise en compte d'éléments de divers ordres, de divers niveaux et même de nature différente. C'est parce que le sens n'est pas donné qu'il faut en convenir. L'interprétation suppose donc que, entre passé et présent, entre le sujet qui lit et ce qu'il lit et qui n'est jamais tout à fait un objet, entre soi-même et ce qui est la trace d'un autre soi, mais aussi d'une tradition à l'autre, d'un savoir à un autre, d'une discipline à une autre, dans le débat interprétatif et en vue du consensus qui valide la pertinence d'une interprétation, on *s'entre-prête*.

Souligner que c'est en tant que discipline d'interprétation que les Lettres peuvent contribuer à la construction des valeurs – celles de la République, mais aussi, plus largement, des valeurs de l'homme, de l'humain en tant qu'il oriente sa vie selon des valeurs, et la postulation d'un sens privilégié – c'est donc admettre que ces valeurs ne peuvent trouver de sens, de valeur propre pourrait-on dire, qu'au risque du présent ; qu'elles ne sont pas un *patrimoine*, et qu'elles ne peuvent que s'inscrire dans une *tradition*, qui suppose un effort de réappropriation ; que leur *institution* individuelle ne va pas de soi, mais passe bien par les lectures et leurs interprétations, où elles peuvent trouver à s'intérioriser, à se nourrir des images, des histoires, des représentations qu'offrent ces lectures, mais aussi trouver à se construire, à s'éclairer et à se réinventer dans le travail et le débat de l'interprétation.

3. Une discipline de transmission

Dans l'ouvrage déjà cité plus haut, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi signalent que le modèle dominant dans la pensée pédagogique, celui de l'*apprendre*, qui veut que l'élève soit en bonne partie l'auteur de ses apprentissages, n'a manifestement pas réponse à tout, dans une situation où « la dé-traditionnalisation de la société est à peu près consommée » :

> *« Ce reste problématique se laisse repérer principalement sur trois fronts.*
>
> *Il concerne en premier lieu le domaine éthique, compris dans une acception large : tout ce qui règle les rapports à autrui, de la civilité quotidienne aux plus hautes valeurs morales. Cet enseignement a d'abord été rejeté pour des motifs*

philosophiques et politiques, portés par la vague libertaire et déconstructiviste des années 1960-1970. Et puis lorsque l'idée qu'il pouvait être de quelque utilité a fait retour, il a fallu mesurer la difficulté de le faire entrer dans le modèle pédagogique en vigueur. Manifestement, il y a là un ensemble de dispositions et, si l'on veut, de « compétences » qui doivent être acquises, dont il est vain d'attendre qu'elles se développent d'elles-mêmes, mais dont l'acquisition suppose d'autres voies et processus que la construction de ses savoirs par l'apprenant. Il y faut quelque chose comme une transmission. Mais laquelle ?

Il en est allé de même sur le front du civisme et de la citoyenneté. S'il y avait un espoir investi dans les méthodes nouvelles, c'est bien qu'elles allaient contribuer à former des générations de citoyens actifs, pensant par eux-mêmes et accoutumés à la discussion publique. Or s'il est un point sur lequel il a fallu déchanter, c'est celui-là, devant la dépolitisation massive de la jeunesse, la généralisation de l'indifférence à la chose publique, ou, plus ennuyeux encore, l'imperméabilité aux obligations envers la collectivité. Visiblement, là aussi, le sens de l'appartenance à la communauté politique et la prise en charge des affaires communes s'apprennent par d'autres canaux.

Il a fallu admettre, enfin, qu'il était un ordre de connaissances qui cadrent mal avec la volonté de se centrer sur les appropriations individuelles, celui qui regarde l'expression. Un ordre névralgique, puisque qui dit valorisation de l'activité personnelle de l'élève dit, logiquement, mise en avant de ses capacités expressives et développement de sa capacité d'apprécier la qualité de l'expression dans ses différents registres, familiers ou élaborés. En d'autres termes, l'aisance dans le maniement du langage est primordiale dans la démarche de construction des connaissances. Or force est de constater que les savoirs méthodiques ont de la peine à faire place au développement de la compétence langagière, dès son niveau élémentaire, pour ne pas parler de l'accès à ses subtilités et à ses réalisations exemplaires sous formes d'œuvres. On s'en aperçoit a contrario quand on cherche à faire entrer les enseignements littéraires dans la grille de savoirs auto-constructibles en raison. Le résultat en est un formalisme absurde, aussi rébarbatif qu'impuissant à communiquer le sens de la langue et le goût de la formulation juste, pourtant si cruciaux pour le sujet en quête de la maîtrise de sa pensée. Il suppose en réalité des capacités en matière de maniement de la signification et d'emploi des discours qu'il n'est pas dans ses moyens de développer. Leur acquisition relève d'une transmission qui échappe en grande partie à l'institution scolaire. »

Résumons cette longue citation : elle met en évidence des domaines où la logique de *l'apprendre* se trouve en échec, et qui nous concernent de très près : celui de l'éthique, celui du civisme et de la citoyenneté et celui de l'expression, dans lesquels, selon les auteurs, c'est de la transmission familiale que relève désormais l'essentiel des acquisitions. Faudrait-il s'y résoudre et considérer que l'École ne peut plus jouer un rôle majeur dans ces domaines ? Ou bien faut-il essayer de nuancer l'opposition que construit ce passage entre les deux paradigmes du *transmettre* et de l'*apprendre*, et voir à quelles conditions la transmission à l'école peut être efficace ?

Qu'entendre en somme par ce terme de transmission ? Moins en tout cas le contraire de l'apprentissage qu'une certaine attitude personnelle à l'égard des savoirs et le souci d'une véritable *appropriation* par les élèves des connaissances et des valeurs, appropriation qui suppose leur prise en charge par une parole véritable. Ce que nous enseignons, ce que nous essayons de faire passer aux élèves, c'est le goût des livres et des idées, les connaissances utiles pour que ces livres et ces

idées les nourrissent et les aident à se construire et à devenir des hommes et des femmes intelligents et libres, ouverts aux autres, curieux et tolérants. Cela nous semble d'autant plus conforme à la nature même, à l'identité de notre discipline, que celle-ci cultive des aptitudes fondamentales – par le travail sur la langue, les langages et l'expression, le français touche à une dimension fondamentale de notre être-au-monde, dont la construction commence dès la plus petite enfance –, et qu'elle s'adresse à la totalité de la personne – à son intelligence, à sa capacité d'émotion, à son imagination, à sa créativité – visant, au-delà de l'acquisition de connaissances spéciales, la formation de la personne. Il n'y a de transmission que si le lien avec le passé est vivant et s'il permet aux jeunes gens d'aujourd'hui et de demain de s'approprier – c'est-à-dire aussi de reprendre et de faire vivre en eux – des œuvres, des paroles, des valeurs qui ne nous appartiennent pas, qui viennent de plus loin que nous et passent à travers nous pour se perpétuer.

Pour cela, il faut que notre parole soit vivante elle aussi, et qu'elle soit reçue comme telle, que ces grandes œuvres, ces histoires, le sens et les valeurs qu'elles portent prennent sens pour les élèves et les aide à vivre. Il faut alors, pour reprendre une réflexion menée par Catherine Chalier dans une de ses livres – *Transmettre de génération en génération* –, que nous transmettions non seulement les textes, mais aussi leur goût, leur saveur en même temps que leur sens, ce que dit en hébreu le mot *tââm*. Et cela suppose que le professeur ne se limite pas à conforter l'esprit critique, à démontrer ou argumenter, ni même à enseigner des connaissances. Sans doute est-ce le récit, le fait de raconter qui est le plus proche du sens que peut prendre dans cette réflexion la notion de transmission. On peut penser qu'ainsi conçue, elle relève d'un modèle religieux ou s'en rapproche ; elle suppose que l'acte de transmettre soit véritablement une parole, et une parole pour ainsi dire habitée par celui qui parle. C'est peut-être ainsi que l'enseignement de notre discipline est le plus conforme à son sens même, avec ce qu'il suppose d'engagement de l'intelligence et de la sensibilité, de goût pour ce qu'on enseigne, d'engagement existentiel dans l'exercice du *magistère*. C'est ainsi en tout cas que les valeurs attachées aux textes qui sont lus et à leur interprétation paraissent le mieux susceptibles d'être transmises, reçues, vécues, parce qu'elles sont données comme telles. Catherine Chalier le rappelle à la fin de son livre : « *Les actes de transmission ont bien un contenu de sens et de connaissances, ils ne peuvent être laissés à la discrétion des sentiments et des émotions. Mais ce contenu n'a de chances de parvenir au soi d'autrui – avec, bien sûr, la charge pour lui de le recevoir et de le faire vivre de façon nouvelle et singulière, au risque de sa liberté – qu'à condition d'avoir été transmis par ceux et celles qui, un instant du moins, ont été un signe pour lui.* »

Pour que les textes parlent aux élèves, ils doivent passer par une parole vivante, ou plutôt être pris dans un échange de paroles vives : celle du professeur, et celle des élèves ; et l'appropriation par les élèves suppose que soit pour ainsi dire sensible l'appropriation par les professeurs eux-mêmes.

On voit bien que ce qui est en jeu ici n'est pas l'inculcation d'un corps de doctrine morale, et n'est d'ailleurs pas non plus en premier lieu de l'ordre des connaissances disciplinaires, mais tient essentiellement à la relation que crée la pratique de l'interprétation et aux conditions dans lesquelles elle a lieu dans la classe : de manière vivante et ouverte, attentive à la compréhension première des élèves, à leurs impressions de lecture, aux émotions et aux idées qu'elle peut susciter et qu'ils peuvent explorer, affiner, discuter, de manière que leur propre parole et les échanges qu'ils ont entre eux poursuivent l'effet de cette rencontre qu'est toute lecture véritable. C'est là qu'est la responsabilité première des professeurs en matière de transmission des œuvres, des textes et des significations qu'ils portent : permettre que les élèves les rencontrent et les reçoivent comme une parole vive, cultiver leur aptitude à les interpréter, à parler d'elles et avec elles. C'est ainsi qu'ils peuvent leur donner le sens des valeurs.

Conclusion

Voilà donc, en quelques mots, comment les lettres peuvent contribuer à redonner un sens commun aux valeurs que porte dans la République le projet éducatif qui la fonde. Non pas en répétant des injonctions dont on peut penser qu'elles ne sont guère efficaces mais, dans le cadre des activités ordinaires de la classe, dans le travail de lecture, de commentaire, d'explication des œuvres et des textes.

En tant que discipline de culture, parce que les œuvres littéraires forment depuis qu'il en existe et qu'elles se répondent, l'espace privilégié où se construisent, se figurent, se débattent les questions liées aux grandes orientations et aux choix fondamentaux auxquels se trouvent confrontés les hommes et les sociétés ; et parce que la question du beau s'y mêle depuis si longtemps à la question du bien ou du bon qu'il est presque impossible de traiter de l'une sans toucher à l'autre, au moins dans une longue tradition littéraire.

En tant que discipline d'interprétation, parce que la lecture des textes et des œuvres implique profondément le lecteur, comme sujet de sa lecture et comme espace de résonance, de *réalisation* de l'œuvre, la question des valeurs étant pleinement posée dans une lecture qui est aussi, dès le début, intelligence du texte et interprétation. L'activité même de commentaire et d'interprétation, qui est essentielle dans la discipline, poursuit cette mise à distance dans l'étude et, jouant entre la fidélité au texte et l'invention d'un sens possible et valide, permet une appropriation choisie, réfléchie du texte, de ses significations et des valeurs dont il est porteur.

En tant que discipline de transmission, enfin, dans la mesure où elle vise la formation de la personne, dans sa globalité, et cherche à faire vivre chez les élèves des œuvres, des significations et des valeurs qui les éclairent sur eux-mêmes et sur le monde. C'est peut-être cet acte de transmission qui est véritablement susceptible de faire apparaître comme telles les valeurs portées par les textes, dans la mesure où l'enseignement en témoigne, où le professeur, comme personne, s'en fait pour les élèves le *signe* davantage même que l'*enseignant* et les invite ainsi à relayer dans leur propre parole, en eux-mêmes et entre eux, celles que les œuvres offrent à tout « suffisant lecteur ».

Pour le groupe lettres, Paul Raucy.

Groupe enseignements et éducation artistique

Plan :

Introduction : de quoi parle-t-on ?

1. Et les arts

1.1. Du dialogue et de la complexité

1.2. Éduquer aux valeurs par les valeurs

1.3. L'art ou le dépassement des tensions

2. Que nous disent les textes de référence ?

2.1. Concernant les programmes d'enseignement

2.2. Concernant les programmes limitatifs du baccalauréat

2.3. Concernant l'éducation artistique et culturelle

3. L'éducation artistique aujourd'hui, entre recevoir et donner

4. Pour conclure, enseignements artistiques, éducation artistique et enseignement moral et civique

Introduction : de quoi parle-t-on ?

Les « valeurs de la République » ne se limitent pas à la devise républicaine « liberté, égalité, fraternité ». Elles comprennent un socle de valeurs étendues, traduites dans un ensemble de textes juridiques de référence à la fois nationaux et internationaux. La traduction de ces valeurs dans des normes juridiques leur confère un statut de principes organisateurs de la vie en commun. Il s'agit de :

- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ;
- la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 (liberté de conscience, respect des croyances, neutralité de l'État) ;
- la Constitution de la Vème République (1958) : art. 1 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale » ;
- la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) : art. 1 : « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. » ;*
- la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et ses douze protocoles (signée le 4 novembre 1950), complétée par la Cour européenne des droits de l'homme (1959) ;
- à quoi l'on peut ajouter la récente déclaration commune des ministres de l'Éducation de l'Union européenne sur « la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination » (17 mars 2015).

Cet ensemble de références induit plusieurs réflexions :

- valeurs constitutionnelles de la République française, la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, la tolérance, l'esprit de justice, le refus et l'absence de toute discrimination sont aussi des valeurs démocratiques et humaines formant le socle d'un humanisme au fondement du contrat social ;
- la laïcité ne figure pas nommément dans la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés mais apparait à son article 9 : « la liberté de pensée, de conscience et de religion ». Elle est donc bien considérée par la convention comme une des libertés fondamentales ;
- de la même façon, la charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000) reconnaît en son article 10 la liberté de pensée, de conscience et de religion.

La laïcité occupe néanmoins une place singulière dans l'ensemble des valeurs républicaines en France pour au moins trois raisons :

- parce qu'elle est consubstantielle de la définition et de la compréhension de la citoyenneté française (découplage de la citoyenneté et de l'appartenance confessionnelle) ;
- parce qu'elle est consubstantielle de l'identité du fonctionnaire (obligation de neutralité de tous les agents des services publics) ;

- parce qu'elle est consubstantielle du contrat éducatif qui lie l'École à ses usagers (davantage encore depuis la loi du 15 mars 2004).

La laïcité est ainsi un cadre qui oblige tous les personnels de l'Éducation nationale ainsi que les élèves. Mais elle n'est pas seulement un cadre institutionnel, elle est aussi un cadre intellectuel et éthique qui garantit les personnels et les élèves contre un double risque :

- celui de prosélytisme et de propagande aggravé par l'âge des élèves (d'où l'intérêt d'un espace scolaire neutre) ; la laïcité protège ainsi l'institution et les enseignants des groupes de pression, quels qu'ils soient ;
- le risque que pourrait faire peser sur les citoyens le pouvoir des maîtres.

C'est pourquoi la charte de la laïcité à l'École (2013) précise en son 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.*** »

La laïcité elle-même n'est pas vide de valeurs, mais suppose des valeurs : la liberté, le refus des dogmes, le droit au doute, le droit à l'erreur, le goût de la démonstration et de l'interprétation, la recherche de la preuve, l'objectivité, la tolérance, le goût de la recherche de la vérité, l'acceptation des désaccords. À ce titre, elle est une condition de l'exercice du jugement critique.

1. Et les arts

1.1. Du dialogue et de la complexité

Ces références, principes et valeurs ne cessent de dialoguer avec les enseignements et actions éducatives initiés par l'École. Parmi celles-ci, les enseignements et l'éducation artistiques occupent une place singulière par ce balancement perpétuel entre la nécessité de transmettre la richesse des héritages dont nous sommes dépositaires et celle de développer des pratiques expressives et créatives à dimensions artistiques. À travers l'éducation artistique, c'est bien une éducation à la complexité des valeurs qui est en jeu, complexité qui peut opposer patrimoine et création, théorie et pratique, culture des uns et culture des autres… D'une certaine façon, l'art limite sa portée à ce que la sensibilité de chacun veut bien en faire, se dérobant dès lors à des volontés extérieures qui pourtant n'ont jamais manqué (art dégénéré, subversif, révolutionnaire, archaïque, d'avant-garde, etc.).

À chaque instant pour les professeurs qui ont la charge de cet enseignement et de cette éducation, progressivement au fil du parcours de formation pour les élèves, surgissent plus ou moins explicitement des interrogations sous-jacentes à la polysémie de l'objet enseigné pris dans la complexité des contextes où il existe. *In fine*, pour les uns, il faut apprendre à vivre professionnellement avec cette interrogation pour mieux la faire partager, pour les autres il s'agit de découvrir par une multiplicité d'expériences que l'art n'est pas univoque, que les œuvres ne valent que par les questions qu'elles portent, *i.e.* le plaisir qu'elles procurent, que la pratique artistique ne vaut que par sa capacité, au-delà des mots, à communiquer avec le langage de la sensibilité.

1.2. Éduquer aux valeurs par les valeurs

Si le filtre du temps nous permet aujourd'hui de considérer dans un certain consensus la valeur artistique de créations passées relevant de la tradition savante occidentale, dès lors que nous repoussons les frontières spatiales, l'interrogation s'installe. Avec l'art contemporain, elle s'accuse. Pourtant, « l'artiste » est aujourd'hui une figure – souvent autoproclamée – incontestable de l'espace public ; il produit des « œuvres » dont la critique éventuelle va rarement jusqu'à remettre en cause le statut. On peut alors supposer que cela repose sur un système de valeurs relativement partagé au sein de notre culture et que, plus généralement, la qualification d'artistique, dans quelque cadre culturel que ce soit, s'adosse à un ensemble de valeurs plus ou moins explicites et reconnues par les individus relevant de cette même culture. L'éducation à l'art semblerait ainsi reposer sur la mobilisation et le partage de valeurs communes qui, bien avant de relever de l'art lui-même, sont à la source du vivre ensemble, d'une identité culturelle faisant référence.

Si la dimension artistique d'une création humaine relève de valeurs partagées pour tous ceux qui ont à dire de cette création, cela positionne de façon tout à fait singulière les enseignements et l'éducation artistiques. Certes l'éducation artistique se préoccupe de transmission patrimoniale, de repères à poser et à articuler ; certes il y a des techniques à mobiliser, des éléments de théorie des langages à maîtriser pour pratiquer, exprimer et communiquer. Mais surtout l'éducation et les enseignements artistiques visent le développement d'une capacité à se décentrer de ses propres repères, capacité à prendre quelques distances avec des valeurs propres à son environnement pour en envisager d'autres et finalement, tout en apprenant l'altérité, mieux se situer dans le système de valeurs qui, en l'espèce, est à la source du vivre ensemble républicain.

1.3. L'art ou le dépassement des tensions

L'éducation artistique (enseignements artistiques usuels, mais aussi les diverses formes appelées par le parcours d'éducation artistique et culturelle) engage la mise en mouvement par tous – élèves et professeurs –, dans le commun de l'apprentissage à l'École, de convictions artistiques et culturelles hautement personnelles, sous-tendues par divers héritages ou transmissions dans et hors l'École.

Dès lors, des tensions apparaissent dans la sphère des convictions individuelles et intimes. Et l'un des objectifs de l'éducation artistique vise justement à s'en défaire positivement – ne pas en être prisonnier – au bénéfice de la construction d'un rapport collectif et partagé aux œuvres et à la création. Il s'agit d'apprendre à relativiser les seuls repères personnels (qui s'apparentent parfois à des croyances ou des stéréotypes), de tenir à distance à la fois leur pouvoir à produire de l'exclusion de l'autre, en l'occurrence cet autre qu'incarne une œuvre dans sa singularité, et leur capacité à fermer ainsi un accès à de l'altérité.

Pour autant, dans les enseignements artistiques ou l'éducation artistique et culturelle, cette relativisation des lieux communs et de possibles conceptions identitaires dans le domaine de l'art vaut-elle éducation à l'universel à l'École ? Ancrées sur les valeurs de la République, les valeurs de l'École privilégient certaines formes de consensus entre valeurs communes et valeurs scolaires, laissant plus volontiers de côté l'acceptation de la différence, de la divergence, finalement les singularités parfois exacerbées que portent nombre de créations artistiques ; pourtant, celles-ci n'incarnent-elles pas, au prétexte de la création, la valeur cardinale de Liberté ?

Comment alors tirer profit éducatif d'indispensables débats sur ce que des créations authentiques ont notamment de trompeur ou, a priori, de décevant ? Ne correspondant pas à nos convictions de

l'œuvre d'art, elles nous invitent à élargir le « périmètre » de la notion même, nous conduisant à tirer des enseignements de l'expérience d'une divergence dans et par les œuvres.

Comme dans d'autres domaines enseignés, cette fois pour percevoir et s'approprier la dimension artistique d'une œuvre, l'effort est bien entendu nécessaire. Ce chemin en spirale autour de l'objet de l'enseignement, parfois long et semé d'embûches, est pourtant l'essentiel dans l'apport de l'éducation artistique car, justement, il mobilise les valeurs pour interroger l'œuvre et son langage, pour en décrypter les portées, les sens, les symboliques, finalement apprendre à reconnaître son statut d'œuvre d'art.

Or « l'intérêt scolaire » des savoirs définis par les programmes d'enseignement est souvent déclaré évident. Mais en art, si évidence il y a pour une éducation artistique à l'École, elle est bien ailleurs, particulièrement dans le chemin qui mène à l'art et à l'œuvre. Cette originalité peut induire trois sources principales de malentendus :

- ceux qui ne manquent pas de surgir des pratiques courantes de la relation scolaire à la culture où les œuvres sont bien souvent instrumentalisées, l'enjeu principal rappelé ci-dessus étant dès lors de fait marginalisé ;
- ceux induits par une certaine illusion scolaire de la valeur pédagogique en soi de la créativité et du « projet artistique » : un grand nombre de militants ou d'observateurs de la cause des arts à l'École fait de l'éducation artistique une singulière boîte noire – ou une boîte magique – sans autre effet visé que de développer une créativité, parfois exacerbée à l'extrême ;
- ceux qui sollicitent l'artiste, moins pour sa singularité de créateur que pour son hypothétique potentiel de médiation, considéré comme la pierre angulaire de l'éducation artistique et culturelle.

Dépasser les risques de ces malentendus nécessite de rappeler sans cesse, avec toute la force requise, que les enseignements et l'éducation artistiques, c'est d'abord apprendre :

- à mobiliser sa sensibilité puis ses compétences pour en tirer parti, celles que l'on a en soi et celles que l'on peut développer (ce qui revient à accepter de ne pas les avoir toutes, d'être positivement ignorant de ce que l'on ne sait pas encore reconnaître) ;
- à identifier les exigences et les nécessités de la perception d'une œuvre en tant qu'un processus qui engage d'y consacrer du temps et de l'espace, ainsi qu'une disponibilité à entrevoir qu'il ne faut pas se tourner seulement vers le seul genre de création auquel on prête crédit *a priori ;*
- à exercer une attention aux œuvres, ce qui demande observation et interprétation, et ainsi éviter les illusions à courte vue, imposées et provisoirement confortables, d'une connaissance portée par d'autres ;
- à être conscient qu'un objet artistique est tourné vers tous et que, de ce fait, dans une perception publique ou privée, des interférences entre ses spectateurs sont toujours présentes, indissociables de l'œuvre elle-même et faisant une grande partie de son intérêt.

2. Que nous disent les textes de référence ?

Rarement explicitées en tant que telles, les valeurs de la République forment incontestablement un arrière-fond sur lequel sont définis les objectifs, les contenus et les pédagogies des enseignements et de l'éducation artistiques. Prenons quelques exemples.

2.1. Concernant les programmes d'enseignement

Dès la deuxième phrase du préambule de l'arrêté d'organisation de 2008 de l'enseignement de **l'histoire des arts**, la référence aux valeurs s'impose : « *Son objectif* [de l'enseignement] *est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité.* » Un peu plus loin, lorsque sont abordés les objectifs de l'enseignement, il est précisé que celui-ci vise à « *amener* [les élèves] *à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence* ». Finalement, la place conférée à l'histoire des arts dans l'école obligatoire vise à la constitution d'une culture commune portée, pour une part significative, par les enseignements artistiques. Dans sa dimension patrimoniale (non exclusive), cette culture commune est propice à fédérer autour de valeurs et de références partagées, éventuellement nationales, puisées en tout cas et en partie dans l'environnement des élèves.

Sollicitant en un même mouvement l'expression personnelle de l'élève et la structuration du regard sur les faits artistiques, les **arts plastiques** travaillent la pluralité (des domaines et des langages) et la diversité (des genres, des styles, des périodes). Simultanément, ils font de l'altérité une question, car tourner une expression singulière vers autrui suscite des agissements, tant de l'auteur que des regardeurs, et recevoir des productions de diverses natures, d'élèves comme d'artistes, engage des comportements. S'agissant bien d'apprentissages dans l'École, les agissements doivent être ressaisis et des comportements construits. Puisque des émotions et des ressentis interfèrent dans la réception de propositions artistiques singulières qui sont cultivées dans le processus même de l'enseignement, il faut donc accepter d'apprendre à les dire et les expliciter pour les travailler. S'il s'agit d'apprendre à recevoir la diversité des créations dans leur altérité, il faut acquérir des compétences de spectateurs émancipés : la curiosité et le recul doivent s'exercer dans une « coopération interprétative », vis-à-vis non seulement d'une proposition artistique, mais aussi des possibles réactions de tous ses regardeurs.

Le programme de **l'éducation musicale** pour le collège utilise fréquemment le terme de « diversité ». Il y a celle des répertoires et des œuvres, celle des lieux et des élèves qu'ils accueillent. Il y a aussi la diversité des « cultures et des civilisations » comme celle des points de vue nourris par la sensibilité de chacun. Ces différentes perspectives – qui justifient la récurrence du terme – soulignent sans le dire l'importance de cette notion dans les visées de l'enseignement dispensé : diversité, altérité, identité…

Les autres enseignements artistiques peuvent également être appréciés selon la même logique. Ainsi, dans le référentiel de la **série technologique STD2A**, le travail collaboratif est privilégié et engage les élèves à comprendre et à respecter le travail des autres ; dans ce cadre, la démarche de projet fonde un savoir-être nécessaire et cela pour tous les domaines enseignés. Cette logique structure l'une des épreuves du baccalauréat, le projet interdisciplinaire de soixante-quinze heures. Il

implique un travail interdisciplinaire, collaboratif et induit une ouverture à l'autre et la capacité à construire ensemble. Plus globalement, l'éducation au design suppose une « attention à l'usager », apprend à se projeter vers l'autre et permet d'intégrer le sens et les enjeux de l'altérité.

Le programme de **l'enseignement de la danse** souligne l'importance d'investir un espace scolaire dans lequel il soit permis « d'être à soi et d'être avec les autres ». Il s'agit d'apprendre à mettre son propre corps en scène sur un registre expressif, sensible et artistique pour découvrir une autre manière de rencontrer l'autre. C'est aussi passer du « choc des cultures » à… l'ouverture vers d'autres cultures, parvenir à une interprétation personnelle permettant de témoigner de sa singularité tout en s'inscrivant dans ce qu'elle a d'universel.

En **cinéma-audiovisuel**, c'est dans les démarches recommandées que réside implicitement l'éducation aux valeurs. L'enseignement se dispense dans le cadre de **projets** et dans un va-et-vient constant entre activités **individuelles** et **collectives** des élèves. Le collectif lui-même recouvre deux perspectives différentes, les élèves entre eux d'une part, les élèves dans leur rapport avec un autre extérieur à l'École d'autre part.

En **théâtre**, au cœur de toute *démarche*, il y a d'abord l'exigence d'interprétation, aux deux sens du mot dans la langue française : jouer et mettre en scène d'une part et donner sens de l'autre. L'art théâtral est particulièrement apte à développer cette compétence interprétative vitale à la formation humaine et à l'éducation à la liberté. Le texte d'une pièce, aussi important soit-il, n'est jamais sacré, mais toujours objet de réception et d'interprétation. Le plateau l'exige. La grande aventure herméneutique qui caractérise les sociétés occidentales et fonde la démocratie (est-ce un hasard si le théâtre est né en Grèce à l'avènement de la démocratie ?) y trouve une source pluriséculaire. On y apprend en outre à « jouer », on y apprend à prendre au sérieux ce qui n'est pas sérieux et l'inverse, on y apprend à accéder au second degré, à l'humour que suppose la convention théâtrale, et on accède ainsi à la maturité existentielle de *l'homo ludens* (cf. Huizinga). On y apprend encore l'aventure collective et le prix du bien commun pour lequel on s'engage.

2.2. Concernant les programmes limitatifs du baccalauréat

Au-delà de leur rôle pour contribuer sinon garantir l'équité de traitement des candidats à l'examen, les programmes limitatifs, renouvelés pour partie chaque année, ont une portée symbolique importante, aussi bien par la nature des œuvres qui les constituent que par les démarches pédagogiques induites, démarches promues et/ou accompagnées par des documents produits par CANOPE ou par les académies. En d'autres termes, ces programmes contribuent à enrichir de nouvelles références le corpus des œuvres que doit embrasser l'éducation artistique dans chacun des domaines et il n'est pas rare de voir utiliser en collège les œuvres du baccalauréat mises au programme bien qu'elles n'y soient plus depuis plusieurs années.

Cependant, les œuvres choisies sont souvent le fruit de compromis délicats entre leur intérêt artistique intrinsèque et les « risques » d'une instrumentalisation de leurs propos, de leurs symboles, voire de la personnalité des artistes qui en sont les auteurs. Il y aurait ainsi comme une certaine hypocrisie institutionnelle – matinée d'autocensure – qui tendrait à « éviter » des objets artistiques pertinents au strict plan pédagogique au prétexte des réactions qu'ils pourraient provoquer en dehors de l'École alors même qu'ils permettent particulièrement de travailler sur les valeurs au cœur de l'action pédagogique à l'École.

Malgré les précautions prises chaque année, certaines œuvres programmées au baccalauréat ces dernières années illustrent d'elles-mêmes cette problématique. Quelques exemples :

En **arts plastiques**, « Le monde est leur atelier : Ai Weiwei, Gabriel Orozco, Pascale Marthine Tayou, trois artistes contemporains extra occidentaux », question limitative inscrite au programme d'arts plastiques en série L (2015). L'exposé même de la question dans le texte du BOEN soutient, à l'intersection des exigences du programme du lycée, la nécessité d'ouvrir le regard et la réflexion des élèves et des professeurs sur les arts plastiques de notre temps, dans des cultures non strictement occidentales, dans leurs interpellations de nos propres stéréotypes, dans l'interculturalité qu'ils convoquent et font vivre :

> *« Circulant dans le monde, ils* [Ai Weiwei, Gabriel Orozco, Pascale Marthine Tayou] *tirent parti des cultures, des lieux, des matériaux, des contextes, des arts de faire et de leurs possibles paradoxes. Ils en manipulent et confrontent à dessein les dimensions universelles et les stéréotypes, les natures savantes et populaires, les enracinements et les bouleversements.* […] *La diversité caractérise leurs créations : pluralité des codes culturels et des symboles saisis, variété des domaines artistiques associés, multiplicité des techniques et des technologies sollicitées. À l'instar de nombre de leurs contemporains, ils provoquent des mutations dans les processus artistiques, qu'ils enrichissent de l'interculturalité. Ils proposent des hybridations entre des formes d'expression artistique ou des métissages entre des cultures locales et globalisées. »*

Depuis la création de l'enseignement de **l'histoire des arts** au lycée, plusieurs questions limitatives ont poussé à une réflexion sur les rapports de l'art au politique, particulièrement sous l'angle d'une comparaison entre les politiques culturelles républicaines et celles des régimes totalitaires : « Politiques culturelles en France depuis 1945 » entre 2002 et 2012, « Art et pouvoir depuis le milieu du XIXème siècle » en 2007 et 2008, « Les années 20 en Allemagne et en Autriche : ruptures et dislocations » de 2003 à 2005, « Création et vie artistique au moment de l'exposition de 1925 » de 2006 à 2008, « La création du centre d'art Georges Pompidou et son rayonnement » de 2009 à 2011, « Berlin : destructions, reconstructions et vie artistique depuis 1945 » depuis 2012. Trois questions limitatives ont, quant à elles, invité plus particulièrement à une réflexion sur l'altérité : en 2003 et 2004, « Emprunt et référence dans les arts depuis le milieu du XIXème siècle » et, de 2009 à 2011, « De l'internationalisation de l'art à sa mondialisation ».

Depuis 2012, la troisième de ces questions, « L'Ailleurs dans l'art », s'inscrit, en série L, dans une thématique générale intitulée « Questions et enjeux esthétiques ». Cette question transversale ne se limite donc pas à une étude de l'orientalisme qui oblige déjà à connaître le rôle des colonialismes dans ce courant artistique, littéraire et scientifique. Sans limitation géographique ni chronologique, elle pose la question générale de la relativité d'un ici et d'un ailleurs, et donc de la relativité et de la complexité des identités. L'étude du rapport entre cultures dominantes et cultures dominées, par celle des œuvres et de leurs circulations, développe la conscience de l'enrichissement que représente toute connaissance de la culture de l'autre et des appétences que l'ailleurs a toujours suscitées, avec toute l'ambiguïté que comporte tout phénomène d'acculturation. La question finale posée par le programme s'avère cruciale, encore davantage aujourd'hui qu'au moment de sa publication : « Se profile, finalement, l'éventualité que cet ailleurs disparaisse : soit que les pays émergents imposent leur propre culture, soit plus probablement que triomphent, dans une économie artistique mondialisée, un métissage et une hybridation qui restent à interroger ».

En **cinéma-audiovisuel**, *Charulata* de Satyajit Ray sera au programme de la session 2016 de l'examen. Au bulletin officiel, cette œuvre est accompagnée des recommandations suivantes :

> *« La dimension politique et sociale y est essentielle et complexifiera le rapport que les élèves auront à l'œuvre. Tout au long de l'étude du film, et en particulier lors du travail sur les scènes consacrées à l'engagement de Bhupati, il s'agira d'aborder avec eux la naissance de la presse et son développement spécifique en Inde avec d'un côté la diffusion de journaux britanniques et de l'autre l'émergence d'une presse locale, d'évoquer le mouvement pour l'indépendance de l'Inde, d'aucuns ayant vu à travers le personnage de Bhupati un hommage que le réalisateur rendrait à Ram Mohan Roy, grand acteur de cette révolution, les élections en Grande-Bretagne de 1880 avec l'accession au pouvoir du Parti libéral, les premiers mouvements politiques indiens issus de l'émergence d'une classe indienne éduquée, les prémices de l'Inde moderne, la place de la femme dans cette Inde à venir. »*

En **danse**, l'inscription dans le programme limitatif de 2012 du « Sacre du printemps » et ses réinventions a été l'occasion de dépasser l'étude d'une œuvre pour questionner les formes habituelles de pensée. On peut ressentir de la « violence primitive » ou accepter le « dépaysement auditif » en écoutant la musique ; on peut crier à la provocation (ce qui a été le cas lors de la création en 1913) ou s'ouvrir à d'autres esthétiques en regardant les « formes de corps ». Enfin, la question de la désignation de l'élue interpelle sur les valeurs qui organisent les rôles masculins et féminins. Une œuvre chorégraphique est une source originale pour apprendre à se décentrer de ses propres repères et adopter d'autres points de vue.

En **musique**, la musique sacrée de culture occidentale et chrétienne est régulièrement présente au programme (*Dixit Dominus* de Haendel, *Messe en si mineur* de Bach, *Sept dernières paroles du Christ en croix* de Haydn, etc.). Elle côtoie des œuvres profanes, purement instrumentales et relevant également de la même tradition musicale, savante, écrite et occidentale. En proportion raisonnable et depuis près de quinze ans, la diversité des esthétiques, mais aussi des cultures et des références, enrichit les programmes successifs : Miles Davis, Jimi Hendrix, Astor Piazzolla, les Pink Floyd ou la musique d'Indonésie (gamelan) en sont quelques exemples. École de l'altérité, de la diversité et de la relativité des cultures : une même année, au prétexte du baccalauréat, les élèves oscillent entre sacré et profane, entre savant et populaire, entre occident et orient, entre hier et aujourd'hui…

En **théâtre**, le choix des pièces du programme au fil des années n'est de même jamais guidé par les seuls arguments esthétiques ni dramaturgiques ; ils sont aussi civiques : on étudie ainsi depuis septembre 2014 *les Bacchantes* d'Euripide, pièce majeure du théâtre grec qui interroge les surgissements de la violence dans une cité. C'est le personnage de Figaro, personnage essentiel du répertoire qui entre au programme l'an prochain : valet emblématique de la tradition théâtrale qui porte haut des valeurs de liberté, d'émancipation, de jeu, de gaieté… devenu symbole pour la liberté de la presse jusqu'à donner son nom à un quotidien.

Nous pourrions également ici évoquer les épreuves des concours de recrutement (arts plastiques, éducation musicale et arts appliqués notamment) tant ces préoccupations ont toujours été, de fort longue date, un critère implicite d'évaluation des candidats, particulièrement lors des épreuves orales. Instituée à la session 2011, l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », après avoir été mal accueillie, a été finalement reconnue comme une cristallisation bienvenue, car explicite de préoccupations anciennes, leur donnant *in fine* une place significative et visible dans le recrutement de fonctionnaire de l'État républicain. À tel point que sa (re)dilution dans

les différentes épreuves à l'occasion de la rénovation des concours pour la session 2014 n'est pas allée sans l'expression de quelques regrets…

2.3. Concernant l'éducation artistique et culturelle

Le projet de référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) présenté par le conseil supérieur des programmes (CSP) définit l'éducation artistique et culturelle comme une « éducation à l'art et par l'art » directement mise en lien avec la formation de la personne et du citoyen : « *(…) une éducation par l'art* […] *permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.* »

L'éducation artistique et culturelle devrait ainsi contribuer à l'acquisition d'une culture commune telle qu'elle est définie dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Sa contribution au domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » est ainsi explicitée et traduite en compétences dans le référentiel : « *développement de la sensibilité, de la confiance en soi et du respect des autres, formation du jugement critique et capacité à argumenter, sens de l'engagement et initiative* ». Le PEAC doit également permettre à l'élève de « *cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres ; exprimer une émotion esthétique et un jugement critique ; appréhender des œuvres et des productions artistiques ; s'intégrer dans un processus collectif* ».

On retrouve ici, autrement formalisées car détachées de considérations propres à chaque domaine enseigné, des compétences qui, sous diverses formes, sont convoquées par tous les enseignements artistiques et à tous les niveaux scolaires : respect des autres et confiance en soi (ce qui va de pair), sensibilité et esprit critique (autre couple indissociable), curiosité, plaisir, expression individuelle et collective, conduite de projet… C'est bien pour ces raisons que la loi a adossé l'obligation d'éducation artistique et culturelle pour tous les élèves aux enseignements artistiques : « *L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques.* »

3. L'éducation artistique aujourd'hui, entre recevoir et donner

D'autres couples de mots permettraient ici d'entrer dans ce chapitre : percevoir & produire comme dans les programmes de l'éducation musicale, découvrir & pratiquer, œuvres & langages, patrimoines & créations, culture & pratique, etc. La simplicité et l'évidence des deux verbes choisis soulignent cependant mieux que d'autres cette double finalité de l'éducation artistique : apprendre à regarder, entendre, ressentir, comprendre l'histoire et l'actualité du monde à travers les « traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité », apprendre à créer et donner aux autres une trace singulière elle aussi parlant du monde dans lequel nous vivons. L'ambition éducative de l'École dans le domaine des arts couvre à coup sûr cet espace dialectique où dialoguent ces deux perspectives. Cela n'est pas toujours allé de soi et un rapide balayage de l'histoire nous le rappellera opportunément tout en éclairant les débats actuels sur l'art, l'éducation artistique, ses enjeux et ses vertus.

En même temps que la République naît la notion de patrimoine. Le souci de conserver les traces artistiques de l'Histoire se double alors de la volonté de mettre à la disposition de tous, de façon encyclopédique, des œuvres du passé et du présent dans un but d'éducation du citoyen. Deux siècles

et quelques années plus tard, le rôle politique et social que joue la rencontre des œuvres dans la construction des valeurs de la République ne semble pas se poser dans des termes fondamentalement différents. Pour autant aujourd'hui, l'éducation artistique ne s'y réduit pas et les démarches qui y président oscillent entre plusieurs perspectives.

Les **approches sémiologiques** se fondent sur une **conception de l'art comme langage**, de **l'œuvre comme discours** et, partant, visent **l'éducation d'un récepteur** à décoder celui-ci. La plus élémentaire d'entre elles repose sur une éducation à la lecture d'un message moral et civique supposé être porté par une œuvre d'art. Depuis la peinture de David jusqu'à la politique de commande publique aux XIXème et XXème siècles, la République ne cesse de montrer sa foi en la vertu édifiante de la chose représentée. Certes, l'on n'étudie pas dans toutes les classes la *Symphonie funèbre et triomphale* de Berlioz, encore moins *La Victoire de l'armée d'Italie* de Beauvarlet-Charpentier ; mais *Le Serment des Horaces*, *La Liberté guidant le peuple* ou *Guernica* sont des passages quasi obligés du parcours de l'élève. Pour avoir de l'effet, cette éducation morale et civique par le déchiffrage d'un programme – iconographique ou autre – suppose toutefois que l'enseignant sache susciter chez l'élève une empathie qui, aujourd'hui, ne va pas de soi.

Une seconde approche conduit à confronter **l'élève à l'altérité** d'une œuvre produite en des temps, en des lieux ou par des cultures éloignées de la sienne. Ainsi l'étude d'œuvres religieuses hors contexte sacré – peinture d'autel accrochée dans un musée, musique sacrée entendue en concert ou au disque, édifice cultuel inscrit dans la ville d'aujourd'hui – invite-t-elle à une mise en perspective culturelle, respectueuse et laïque, du fait religieux, de ses narrations et de ses symboles.

La troisième approche, qui relève d'une analyse plus large, invite l'élève à reconnaître dans les œuvres d'art les formes, les matières, les usages qui la placent au confluent de circulations artistiques et culturelles. Certaines œuvres, certains édifices, certains objets incarnent des échanges entre aires géographiques et espaces culturels éloignés – et même entre époques, si l'on admet le « plagiat par anticipation » cher à Pierre Bayard. Qu'on pense, autour du XIIème et du XIIIème siècle, aux échanges entre cultures arabo-persane, juive et européenne. Pas de culture sans acculturations : les cultures ne sont pas isolées, elles ne cessent de correspondre, de s'interroger, de s'influencer ; l'art donne matière et forme à ce constant dialogue.

Des **approches ontologiques** proposent quant à elles une **éducation du citoyen par l'œuvre d'art**, non pas en tant que porteuse d'un message extrinsèque, mais en soi, en tant que manifestation artistique. Le patrimoine est alors considéré comme **bien commun de la nation** (cf. sa traduction anglaise, l'*héritage* du peuple). L'éducation au patrimoine et la connaissance des œuvres véhiculent donc l'acquisition d'une culture commune, celle du citoyen, à la fois artistique et politique : Fénelon faisait l'éducation du Duc de Bourgogne en lui faisant analyser les toiles des collections de son royal grand-père ; en République, le pouvoir venant du peuple, c'est le peuple tout entier qui a droit à l'éducation du prince.

La culture artistique vise parallèlement une **éducation de la sensibilité**. L'acquisition d'une familiarité avec l'art – sous toutes ses manifestations – ouvre la sensibilité de l'élève au monde et développe sa faculté de jugement : « Qu'on cherche le beau de tous les genres pour s'en faire des idées grandes et à soi », écrivait le ministre Roland en 1792. Kandinsky le dit autrement : « *Comme l'explorateur qui découvre de nouveaux pays inconnus, nous faisons des découvertes dans le quotidien et ce qui nous entoure, d'ordinaire muet, commence à nous parler une langue de plus en plus claire. Les signes morts deviennent symboles vifs* ».

Pour conclure sur ce point, ne peut-on avancer l'hypothèse que l'éducation esthétique de l'homme doit permettre de réconcilier la sensibilité et la raison pour aussitôt s'en nourrir ? C'est l'ambition que développe le dramaturge et philosophe Schiller dans une suite de vingt-sept *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, publiées en 1795. Relayé au XXème siècle par toute une école de pensée et même de didactique, il assigne à cette « éducation esthétique » le rôle d'éveiller l'homme à « *une disposition intermédiaire dans laquelle sensibilité et raison sont simultanément actives* », disposition sans laquelle il n'est pas un être humain complet. Seule l'expérience de l'art peut l'amener à cet état suprême d'autonomie « *où il n'a pas besoin de léser la liberté d'autrui pour affirmer la sienne* ». La dimension utopique des écrits de Schiller n'empêche pas l'actualité de son plaidoyer : « *on devrait pouvoir montrer que la beauté est une condition nécessaire de l'humanité* » – condition où « *l'idéal d'égalité a une existence effective* ».

Cette réconciliation nécessaire entre sensibilité et raison au bénéfice d'une éducation à la citoyenneté dont la culture esthétique serait l'un des piliers majeurs résonne particulièrement avec les différentes dimensions de l'enseignement moral et civique présentées par le projet de programme élaboré par le CSP. La sensibilité d'une part, la compréhension et le respect de la règle et du droit d'autre part ne s'opposent pas, mais sont au contraire les conditions indispensables de l'émergence de la citoyenneté. Cette complémentarité est une évidence pour tous les praticiens des arts : livré à sa seule sensibilité, l'artiste épuise rapidement ses ressources et son propos ; prisonnier de la règle (le langage) et/ou du droit (le contexte, les modes, l'économie, les outils), il relègue l'expression de sa personnalité à un enjeu subalterne pour privilégier une certaine conformité à des exigences extérieures à lui-même.

Afin d'illustrer ces réflexions, sont présentés ci-dessous quelques exemples issus de différents ordres, niveaux et domaines d'enseignement.

Pratique vocale collective en classe, chorales et orchestres : quel que soit le niveau d'excellence visé, la pratique musicale collective à l'École repose sur des valeurs intangibles. Solidarité, partage, responsabilité, respect mutuel : l'utopie fédératrice est bien de dépasser les problématiques individuelles, connues et identifiées, pour parvenir à une identité collective, artistique en l'espèce, indiscutable. Engagement d'un côté, abnégation de l'autre : le travail du professeur est d'entretenir auprès de chacun un juste équilibre entre chaque volonté individuelle (base de l'engagement de l'élève) et une exigence collective (condition de l'œuvre, de sa création ou de son interprétation) et mettre cet équilibre toujours fragile au service d'un projet artistique tributaire pour une large partie du respect des règles langagières qui l'organise.

Verbalisation, exposition et galeries d'établissement : si la pratique plastique dans la classe est souvent individuelle, elle est presque constamment coopérative (interactions entre les élèves, mutualisation des questions, des instruments, des savoir-faire…) sous l'impulsion et la régulation de l'enseignant. En outre, elle est toujours publique parce que tributaire du collectif qu'est la classe : en arts plastiques à l'École, on ne pratique pas pour soi – dans l'intimité d'un engouement personnel –, mais dans la dynamique d'un apprentissage où, précisément, la production et bien souvent son processus sont tournés de fait vers autrui. Et puisqu'il s'agit dans la dynamique des apprentissages de passer des expériences aux connaissances, la verbalisation (au sens d'expliciter les causes, les conditions, les intentions, les effets de l'agir [la pratique plastique) est un moment essentiel : prendre du recul et regarder ensemble des productions diverses sur une question commune, analyser ce qui est produit et confronter les points de vue, dégager des savoirs de diverses natures liés aux notions mises en travail… L'exercice d'une citoyenneté, dans ses débats et ses exigences, y est en quelque sorte consubstantielle aux apprentissages. La formation étant particulièrement, à ce

moment, à la fois artistique et citoyenne, sensible et sociale. Cette perspective se retrouve dans d'autres démarches, sollicitées et mises en œuvre par les professeurs : l'exposition régulière des productions des élèves, parce que l'exposition porte des questions disciplinaires (rapport de l'œuvre à l'espace, au lieu et au spectateur, notamment), mais aussi parce qu'elle donne « corps » et contexte au collectif en arts plastiques et à nombre d'apprentissages sociaux. Elle contient puissamment l'expérience encadrée de la responsabilité de tourner des quasi-« œuvres » vers le regard de tous et dans un espace public. Cette démarche est poussée à un niveau de complexité supérieure dans nombre de galeries d'établissement qui accueillent des œuvres d'artistes, et les font dialoguer avec les expérimentations plastiques des élèves.

Ateliers de création chorégraphique : les démarches qui s'y déploient traversent tous les niveaux de l'enseignement scolaire. De l'école au lycée, l'activité de création fait partie intégrante de la formation chorégraphique de l'élève. Dans le cadre scolaire, l'approche collective étant privilégiée, c'est une citoyenneté active qui se construit à travers la récurrence de moments où la confrontation doit laisser place à la coopération. Ceci suppose d'accepter le débat, la pensée divergente, l'écoute et le respect de l'autre. Il s'agit d'abord de poser les cadres – acceptés par tous – d'un véritable projet artistique avant d'en venir à la mise en œuvre. Ces situations mobilisent les énergies par le sens et les enjeux qu'elles portent : pouvoir s'exposer au regard d'autrui.

***Workshop design* :** ce dispositif pédagogique est couramment pratiqué dans les écoles de design ou d'architecture, mais également aujourd'hui dans le cycle terminal du baccalauréat STD2A. Sa traduction française est atelier, mais cet atelier est d'abord ouvert, puisqu'il consiste à mettre en présence des professionnels, des designers, des maîtres d'art, des artistes confirmés et des élèves ou des étudiants. Sa forme est très similaire à celle des master-classes que l'on retrouve dans le champ musical ou théâtral. Cette rencontre avec des personnalités confirmées donne lieu à une incitation créative, un problème à résoudre qui est ensuite réfléchi, travaillé et développé par les élèves ou les étudiants toujours constitués en équipe. Le workshop est un temps de partage et de transmission intergénérationnel de valeurs, d'expériences et de compétences qui participe à co-construire des propositions de réponses toujours questionnées et évaluées, non par un individu, mais par un groupe. Ce mode opératoire est constitutif de la recherche en design et de sa didactique.

4. Pour conclure, enseignements artistiques, éducation artistique et enseignement moral et civique

Comme l'indique le projet de programme d'enseignement moral et civique (EMC) présenté par le CSP, l'acquisition des « *connaissances et compétences* [précisées par le projet de programme] *prennent appui sur l'ensemble des activités et des domaines d'enseignement ».* Dès lors, les enseignements artistiques sont directement interpellés et il semble opportun de souligner ici les nombreuses parentés entre les objectifs de formation propres aux arts et de très nombreuses compétences qui, au sein du projet de programme EMC, déclinent les quatre dimensions de la culture morale et civique. Pour chacune de ces dimensions et après un rappel des compétences correspondantes précisées par le projet de programme, sont soulignées et illustrées les parentés qui apparaissent comme particulièrement contributives au développement de la culture morale et civique des élèves.

- **Culture de la sensibilité**
    - s'estimer. Être capable de prendre soin de soi. Avoir confiance en soi ;

- être capable d'identifier et de nommer ses émotions et ses sentiments ;
- être capable d'empathie. Savoir se mettre à la place des autres ;
- être capable d'exprimer en les contrôlant ses émotions et ses sentiments ;
- se sentir membre d'une collectivité.

La sensibilité est au cœur des enseignements et de l'éducation artistiques. Si elle toujours mobilisée comme point de départ et moteur indispensable des situations d'apprentissage, qu'il s'agisse de pratiques artistiques ou d'études des œuvres, elle est aussi enrichie par la diversité des expériences qui ne cessent de l'alimenter. Bien souvent, le point départ d'un apprentissage sur un objet artistique est le partage des émotions nécessairement subjectives qu'il suscite. Il s'agit bien alors de les accepter pour les exprimer puis de les partager avec l'empathie nécessaire à un travail collectif. La démarche pédagogique vise ensuite à passer progressivement de ce premier stade où la subjectivité à toute sa place à un autre, plus objectif, visant la connaissance d'éléments, notions, techniques caractéristiques de l'objet étudié. Et ceci, dans le respect des sensibilités particulières de chacun qui, dans tous les cas, sortent enrichies des connaissances acquises.

Ce respect et cette mobilisation du sensible, la dimension systématiquement collective des démarches d'apprentissage, l'expression des émotions et leur acceptation par le groupe : tout participe alors du développement de cette culture de la sensibilité. En outre, lorsque l'expression d'une sensibilité singulière est acceptée par chacun puis partagée respectueusement au sein du groupe classe, c'est l'estime personnelle qui s'en trouve renforcée comme la capacité à s'engager avec toute la confiance requise dans des initiatives en l'espèce artistiques.

- **Culture de la règle et du droit**
  - comprendre les principes et les valeurs d'une société humaniste et démocratique ;
  - comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique ;
  - comprendre que la règle commune peut interdire, obliger mais aussi autoriser ;
  - savoir participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat ;
  - être capable de conformer sa tenue, son langage et son attitude aux différents contextes de vie ;
  - comprendre qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation…).

Dans la perspective qui est la nôtre, permettons-nous ici d'envisager une double acception de la notion de « règle et de droit ». La première est relative à la nature particulière des pédagogies mises en œuvre, car la plupart du temps collective. La classe est une microsociété régie par des valeurs humanistes et démocratiques sans lesquelles tout apprentissage, *a fortiori* toute production artistique originale, est impossible. La seconde relève de la nature même des langages artistiques, lesquels mobilisent des techniques et des théories, certes formalisées, mais surtout sans le respect desquelles la pratique artistique atteint très vite ses limites (sanction… artistique).

Projet de création plastique, projet musical, projet chorégraphique, etc. : la place importante prise par cette démarche pédagogique illustre d'une autre façon l'importance de cette « culture de la règle et du droit » dans la mise en œuvre des enseignements artistiques. Un projet artistique, aussi modeste soit-il comme la dynamique de sa mise en œuvre, ne peuvent jamais faire l'économie de l'explicitation des règles indispensables, qui, dès lors qu'elles sont partagées, deviennent les références pour l'engagement de chacun.

- **Culture du jugement**
  - être capable de développer les aptitudes à la réflexion critique pour fonder ses jugements ;
  - être capable d'argumenter et de confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ;
  - être capable de rechercher les critères de validité des jugements moraux ;
  - être capable de remettre en cause et de modifier ses jugements initiaux après un débat argumenté ;
  - être capable de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.

Les enseignements artistiques visent à développer une autonomie de jugement des élèves vis-à-vis de la création artistique et particulièrement de la création contemporaine. Entre une « culture rétinienne » où le numérique et les réseaux sociaux véhiculent toutes sortes d'images fixes et animées et des pratiques culturelles où l'écoute de la musique occupe une place première et quotidienne, cette capacité au jugement est une nécessité. Marqués par une culture de la transmission, l'école française et, en son sein, les enseignements artistiques n'ont certainement pas encore pris suffisamment la mesure de cette révolution. Beaucoup est fait cependant aujourd'hui pour y remédier, notamment en engageant les professeurs, via les programmes, à embrasser la diversité de l'abondance « d'informations artistiques » immédiatement accessibles aujourd'hui, et en développant des pédagogies nouvelles (« pédagogies inversées ») amenant les élèves à faire un usage scolaire des ressources qu'ils côtoient au quotidien en dehors de l'École.

Juger, réfléchir, interroger, problématiser, comparer, confronter, argumenter, chercher, différencier, découvrir : autant de verbes d'action qui sont une nécessité pour pouvoir disposer d'une véritable « culture du jugement » dans une société de l'information d'ores et déjà présente dans l'environnement de chacun.

- **Culture de l'engagement**
  - être capable de respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres ;
  - être capable de prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne et écologique ;
  - être capable de travailler en autonomie et de coopérer ;
  - s'impliquer dans la vie scolaire (actions, projets, instances…) ;
  - s'impliquer progressivement dans la vie collective à différents niveaux.

La réalisation des projets – dont nous avons souligné la place importante dans la pédagogie des arts – repose sur l'engagement des élèves. Et cet engagement est d'autant plus exigeant que le projet est ambitieux, ou encore qu'il se développe sur le long cours de la scolarité (on pense ici particulièrement aux chorales et orchestres scolaires). Si, déjà, la réalisation d'un projet de création dans son seul périmètre artistique est exigeant de ce point de vue, dès lors qu'il vise, comme souvent, une présentation à des tiers (exposition, concert, spectacle théâtral ou chorégraphique, film), il devient immédiatement indispensable de mobiliser d'autres acceptions de l'engagement. Elles renvoient aux compétences associées identifiées par le projet de programme EMC : respecter les engagements pris, prendre en charge les aspects de la vie collective, être capable de coopérer, s'impliquer dans des instances (en l'espèce de production), etc.

Proposé en conclusion de cette note, ce rapide balayage des quatre dimensions de la culture morale et civique du point de vue des enseignements et de l'éducation artistiques nous semble bien montrer l'originalité, la spécificité et, dans tous les cas, l'apport des arts au défi éducatif auquel l'École doit répondre aujourd'hui. Certes, il lui faut transmettre un riche héritage qui lui a été laissé en partage. Mais, s'agissant de la création aujourd'hui, il n'y a pas – plus ? – de vérité. À chacun la sienne diront certains. Et ils se tromperont, car la puissance des industries culturelles, abritées derrière une communication affutée faisant valoir le potentiel de leur offre, imposeront des modes aussi bien esthétiques que contraignant les potentialités créatives de chacun. L'éducation aux valeurs de la République française telles que présentées en introduction ne peut se passer de cette éducation aux arts et à la création artistique, éducation dont les objectifs débordent, nous l'avons vu, très largement le périmètre qui lui est *a priori* assigné.

Pour le groupe enseignements et éducation artistiques, Vincent Maestracci.

Groupe éducation physique et sportive

Plan :

Introduction

1. Éducation physique et valeurs de la République. Un détour historique nécessaire…

2. Trajectoire d'une discipline : trois temps, trois mouvements…

2.1. « Contrôler les corps pour mieux renforcer l'esprit patriotique et républicain »

2.2. « Renforcer les corps pour une meilleure hygiène publique »

2.3. « Libérer les corps pour mieux inspirer les esprits » ou la naissance d'une éducation physique sportive (scolaire ?) jusqu'à aujourd'hui…

3. Une EPS ancrée dans les valeurs de la République

Introduction

La citoyenneté est caractérisée en France par le partage des valeurs de la République d'égalité, de fraternité et de liberté.

La laïcité « à la française » contribue à l'expression de ces valeurs : en permettant que chacun soit libre de croire et de penser tout en préservant un espace commun neutre qui respecte la diversité des croyances (notamment religieuses), en limitant tout prosélytisme. La laïcité ne place aucune opinion au-dessus des autres et vise à rassembler des individus quelles que soient leur appartenance religieuse ou philosophique.

Les valeurs républicaines, qui sont au cœur de la citoyenneté, constituent des visées ambitieuses et idéales. Elles ont évolué en fonction des périodes et des contextes donnant aujourd'hui un **caractère « dynamique » à la citoyenneté.** En effet, selon A. Amael (La citoyenneté, mai 2014, Pour l'action) trois mises en tension peuvent être identifiées au regard des valeurs républicaines : ordre / liberté, égalité / diversité et collectif / individu.

- La **liberté** ne peut advenir sans un certain ordre. La conception actuelle met en avant les notions de **responsabilité et d'autonomie** qui renvoient à la double ambition de concilier la liberté individuelle avec des règles communes et d'envisager la liberté de décision à travers un cadre.

- La recherche d'**égalité** nécessite de s'interroger sur la diversité des caractéristiques des individus. **La conception contemporaine de la citoyenneté est axée sur l'équité**, renvoyant au concept d'égalité des chances et au concept de justice qui redistribue à chacun selon ses besoins. L'équité se distingue donc de l'égalité de traitement en visant à distribuer différemment les ressources en fonction des différences initiales.

- La **fraternité ou solidarité** renvoie à la tension entre le collectif (identique) et l'individu (singulier), et **interroge aujourd'hui la notion de « vivre ensemble ».** Celle-ci peut être caractérisée par le fait de rassembler des individus différents autour d'une identité commune qui respecte les différences et refusent les préjugés et les discriminations.

Nous défendons l'idée que l'éducation à la citoyenneté, en EPS et par l'EPS, ne se décrète pas mais se vit concrètement, au quotidien, dans les pratiques pédagogiques de l'EPS (et du sport scolaire), à travers des expériences sociales en étroite relation avec les apprentissages spécifiques aux activités physiques et sportives et artistiques. C'est, par exemple, à travers la confrontation de points de vue sur l'efficacité d'une stratégie, la perception des conditions de l'équité filles - garçons ou la construction collective de règles de jeu que la citoyenneté peut être vécues. L'EPS et le sport scolaire sont souvent présentés comme des leviers susceptibles de développer des valeurs citoyennes. Toutefois ils peuvent aussi être des lieux de discrimination, d'exclusion, d'inégalités et de tricheries. Par ailleurs, la formation citoyenne est souvent abordée de manière allusive, comme s'il allait de soi que la pratique des activités physiques et sportives était en soi porteuses de valeurs, comme s'il suffisait d'y être plongé pour en ressortir citoyen. Les enseignants d'EPS ont donc intérêt à s'interroger sur les valeurs véhiculées dans leurs pratiques pédagogiques et surtout à les « intentionnaliser » ; c'est sûrement le pas à franchir le plus décisif. Il n'est pas rare de constater un décalage entre les valeurs affichées dans les projets pédagogiques et les pratiques effectives. Il convient donc d'aider les enseignants à « intentionnaliser » leurs stratégies pédagogiques au regard des valeurs citoyennes qu'ils veulent faire vivre à leurs élèves.

Nous souhaitons maintenant montrer par quelques illustrations de terrain comment cette préoccupation peut prendre sens dans l'activité quotidienne de nos équipes de professeurs d'EPS sur le terrain. Comment la discipline EPS contribue-t-elle dans le quotidien de la vie d'un établissement à promouvoir chez les élèves les valeurs de la République ? Comment l'EPS contribue-t-elle concrètement à aider les élèves à mieux cerner les enjeux liés au respect des valeurs de la République ?

Les évènements dramatiques du mois de janvier 2015 ont réactivé la nécessité d'une éducation à la citoyenneté et à la laïcité au sein de l'École. La grande mobilisation de l'État pour la laïcité et les valeurs républicaine interroge l'efficacité de notre système scolaire, qui depuis des décennies ambitionne ces objectifs mais peine dans leur mise en œuvre. Pour D. Delignières, président de la C3D Staps, « *toutes les disciplines ne s'y prêtent pas aisément, mais reconnaissons que les pratiques physiques de référence de l'EPS, parce qu'elles constituent dans la vie réelle des lieux majeurs d'expression de la citoyenneté, sont particulièrement adaptées pour servir de support à des projets dans lesquels les élèves pourront s'engager et construire ces valeurs citoyennes.* »

Si l'éducation à la citoyenneté, en EPS et par l'EPS, ne se décrète pas mais se vit concrètement, comment dépasser les discours « injonctifs » sur la morale et la laïcité, comment dépasser le niveau « incantatoire » et la prescription « descendantes » des programmes de la discipline ?

Le rapport du CNESCO (janvier 2015) regrette **que les enseignements d'éducation à la citoyenneté** soient souvent remisés au profit du suivi des programmes disciplinaires, et demeurent le plus souvent des apports de connaissances détachés de tout contexte de vie. On se trouve davantage face à un **enseignement théorique marginal qu'à l'exercice d'une citoyenneté en acte, et « les valeurs citoyennes de la République apparaissent hors sol et désincarnées. »** Le rapport insiste sur une nécessaire rénovation de cette éducation à la citoyenneté, passant d'une problématique d'information à une implication des élèves dans des actions et projets les mettant en œuvre de manière authentique.

Il nous semble incontournable de passer d'une éducation à la citoyenneté basée sur un enseignement descendant, désincarné, à une implication des élèves dans des actions et des projets les mettant en œuvre de manière authentique. Les liens entre les valeurs de la république et l'enseignement de l'EPS doivent se penser dans la durée et en actes (vers le parcours citoyen). Il s'agit donc de tisser des liens opérationnels entre les valeurs de la République présentes au fronton des écoles de la République et :

- les priorités éducatives et les objectifs présents dans les projets pédagogiques des équipes EPS, en lien avec les projets d'établissement ;
- les procédures d'enseignements et les stratégies pédagogiques mises en œuvre ;
- les contenus enseignés et la valorisation des acquisitions des élèves ;
- les types d'évaluation ; etc.

On peut schématiquement déterminer **trois axes à mettre en synergie**, qui pourraient aider les enseignants à définir leurs stratégies pédagogiques, l'éducation à la citoyenneté étant à concevoir comme un processus dynamique, conscientisé et intentionnalisé :

- **fraternité « le vivre ensemble »** => privilégier l'inclusion, apprendre ensemble, faire preuve de solidarité, coopérer, entraide, respecter l'autre et ses différences, alternance des formes de groupement, pas un élève au bord du chemin, etc. ;

- **égalité « l'équité »** => mode de traitement de la diversité, équité dans l'évaluation, pédagogie différenciée en fonction des besoins, compenser une situation de handicap, valoriser de la même manière filles et garçons, varier les modalités d'entrée dans les activités, etc. ;

- **liberté « responsabilité et autonomie »** =>type d'autorité (entre prescrire/ négocier/ dévoluer), autoévaluation, débattre, choisir, esprit critique et procédures émancipatrices, jugement et discernement, etc.

Illustrations dans six établissements : six façons de « mettre au travail » les valeurs de la République

Dans ces établissements, les équipes EPS utilisent les différents rôles sociaux, les institutionnalisent, les valorisent, les évaluent. Les compétences méthodologiques et sociales sont considérées comme des contenus d'enseignement et se construisent en lien étroit avec les progrès dans le domaine de la motricité. Pour apprendre les unes, il faut progresser dans les autres en donnant un sens global à la situation d'enseignement.

- au collège Pierre Joannon, Saint-Chamond, académie de Lyon « Un parcours citoyen pour tous les élèves » ;

- au collège Ampère d'Oyonnax, académie de Lyon « La fraternité un ciment entre liberté et égalité » ;

- au LP Jean Mermoz, Montsoult, académie de Versailles « Être acteur d'un projet collectif pour développer une attitude citoyenne » ;

- au collège Saint Joseph, BASTIA, académie de Corse « Une approche pluri disciplinaire pour mieux comprendre et se comprendre » ;

- au lycée Maine de Biran, Bergerac, académie de Bordeaux « Les stéréotypes de genre ne passeront pas » ;

- collège privé Villebois Mareuil, Montaigu, académie de Nantes « Vivre et avancer ensemble, s'enrichir de la diversité pour progresser ».

Vous pourrez ainsi constater que le point de départ de chacune de ces illustrations est une interrogation, qu'elles ont toutes des invariants parfaitement identifiables à l'analyse, mais que les propositions sont plurielles :

- des propositions qui s'inscrivent dans une démarche de projet sur le moyen voire le long terme, ne se réduisant pas à une somme d'actions ponctuelles ;

- des démarches concertées et partagées au sein d'une équipe disciplinaire en lien direct avec les axes prioritaires fixés par le projet d'établissement ;

- la préoccupation d'inscrire ces interventions dans le cadre « banal » et quotidien du fonctionnement de la classe ou de l'établissement, compris alors comme communauté éducative ;

- un travail mené sur un empan qui dépasse la classe, pour s'adresser à un niveau, voire à tous les niveaux de l'établissement ;

- un souci constant d'évaluer les effets sur les élèves en variant les indicateurs (qualitatifs, quantitatifs, chiffrées, notées, appréciées, …) ;
- la conception de nombreux outils d'accompagnement et de régulation pour guider l'activité des élèves et mettre en lien constant le comment et le pourquoi.

Questionnement et mise en perspective

Dépasser l'incantatoire et/ou l'évocation ? Valeurs de la République : quelles valeurs ? Quelles acquisitions ? L'éducation à la citoyenneté : un processus dynamique, conscientisé et intentionnalisé (enseignants et élèves) ? Pourquoi, pour qui, comment ?

- incidences sur la formation initiale ? (ESPE, MEEEF, tronc commun, etc.) ;
- incidences sur le recrutement ? (cf. feu « Épreuve agir » et lettre de la ministre aux présidents de concours externe) ;
- incidences sur la formation continue ?
- rôle des corps d'inspection :
  - dans l'accompagnement de proximité des établissements et équipes enseignantes ?
  - dans la conduite des changements attendus dans les pratiques (pédagogiques et didactiques) inhérents aux réformes en cours ?
  - dans le contrôle et la validation des acquisitions des élèves, notamment dans les domaines « méthodologique et social » (jusque-là tacites et/ou implicites) ?

1. Éducation physique et valeurs de la République. Un détour historique nécessaire…

L'éducation physique est une juxtaposition de deux concepts, le premier est une action, l'**éducation**, qui s'adresse au second, **physique,** qui signifie corps. Or, de quel corps s'agit-il ? En effet, pour comprendre les différentes méthodes d'EPS qui se sont succédées à travers l'histoire, il est indispensable de savoir quel corps était l'objet de l'attention du professeur d'EP. Que voulait-il en faire ? Que cherchait-il à développer ?

Il est possible de résumer l'histoire de l'éducation physique en soulignant comme B.DURING (La crise des pédagogies corporelles, Scarabée, 1981) qu'elle est sous-tendue par le développement de trois grands courants : militaire, médical et pédagogique.

L'éducation physique est une discipline exerçant une action normative à l'égard du corps dont les valeurs dépendent du contexte culturel, politique et idéologique. Toute approche du corps implique des enjeux philosophiques qui divisent inévitablement les différents acteurs ; cette division est une constante dans l'histoire de la discipline.

Au 19ème siècle, avant son institutionnalisation, la gymnastique cherche du soutien au sein des grandes institutions que sont l'armée, la médecine et l'école (dont les finalités sont pourtant très différentes). En entrant à l'école, à la fin du 19ème, la gymnastique, devenue éducation physique, se met au service de finalités définies par les militaires, les médecins puis l'école elle-même.

La « sportivisation » de la discipline dans la seconde moitié du 20ème siècle consacre l'autonomie des pédagogues, appelés enseignants d'éducation physique et sportive, autonomie qui n'est pourtant pas totale : la référence culturelle (sportive) appuyé par le champ politique devient prépondérante.

Enfin, l'EPS qui veut être discipline d'enseignement à part entière s'appuie aujourd'hui sur la didactique pour devenir autonome et s'éloigner du mouvement sportif : la conquête d'une place à l'école réclamerait que l'EPS soit d'avantage une éducation physique scolaire qu'une éducation physique et sportive.

2. Trajectoire d'une discipline : trois temps, trois mouvements…

2.1. « Contrôler les corps pour mieux renforcer l'esprit patriotique et républicain »

Ce sont là « les origines militaires de l'éducation physique » de la fin 19ème siècle au début 20ème siècle. Marcel Spivak (« l'école patriotique d'après 1871 » - 2007) « analyse le sursaut patriotique que déclenche la défaite française de 1870/71 et ses répercussions sur l'organisation de l'enseignement primaire. Inquiets de « l'avenir de la race », plusieurs hommes politiques de premier plan, Thiers, Jules Simon mais aussi Gambetta, voient dans la refonte de l'enseignement, la condition du renouveau national. Plaçant la morale au cœur de ce que devrait être une éducation patriotique, ils y ajoutent l'introduction de la gymnastique et d'une discipline sportive inspirée du modèle prussien, cause supposée de la suprématie allemande. Parallèlement la Troisième République s'attèle à une réorganisation de l'armée en profondeur. Ainsi voient le jour un peu partout sur le territoire des sociétés de gymnastique et de tir dispensant une instruction paramilitaire ainsi que des bataillons scolaires qui doivent être le relais de l'instituteur auprès de larges couches de la population ».

> *« […] la cause la plus immédiatement déterminante de l'ascendant pris par la Prusse à la suite des grands événements de 1866, peut être attribuée aux bienfaits de l'éducation gymnastique* [sic] *que l'on reçoit en Prusse, et qui a été jusqu'à ce jour, complètement négligée en Autriche* […] *».* Paz (note 3), notamment p. 62 du rapport de la commission chargée d'étudier l'enseignement de la gymnastique instituée par arrêté du 15 février 1868, présidée par Victor Duruy.

Tant vanté après 1871, l'exemple prusso-allemand fut finalement banni par une société française en mutation au tournant du siècle et qui développait alors une autre approche des pratiques éducatives corporelles et sportives.

2.2. « Renforcer les corps pour une meilleure hygiène publique »

La référence est « Le souci du corps, histoire de l'hygiène en Éducation Physique » d'André RAUCH. Cette tendance prime du début 20ème au milieu 20ème siècle, elle est au fondement de la contribution actuelle de l'EPS à la santé des élèves.

Les hygiénistes français de la fin du 19ème et du début du 20ème siècle affirment s'inscrire dans une audace rénovatrice à la base d'une nouvelle éthique. Le comité national de l'EP et de l'hygiène sociale (1918), les ligues pour la moralité de la rue, les ligues antialcooliques, les ligues pour le vote des femmes, la société française d'eugénisme, les amis de l'hygiène, la ligue pour la vie avec sa campagne nationale (1920) pour la remoralisation de la société qui aboutira à la création du conseil

supérieur de la natalité, feront une propagande active pour la pratique de l'EP. Dans cette perspective, l'EP participe activement à la création de l'homme nouveau.

En 1917, P. Bureau constate le retard de la France pour la culture des forces physiques et la défense des grands intérêts de la race, ce qui favorise, selon lui, l'extension des maux sociaux (Pour la vie, n° 26).

Cette question d'importance nationale implique un engagement total de tous et des jeunes en particulier. L'EP pour la santé inscrit le corps et son développement dans le respect de principes dépassant l'individu lui-même. La santé devient une valeur supérieure qui, d'une certaine façon, dépossède l'homme de son corps. Les règles d'hygiène comme les principes religieux imposent à l'homme le respect de l'entretien de son corps pour le bien de la race.

Pour ces hygiénistes, la décadence de la société est liée à l'affaiblissement de la race et à la dénatalité. C'est donc une campagne permanente qui est menée en France pour justifier un lien moral, social et urgent, entre la gymnastique, les sports et le sauvetage du pays.

Ce slogan va perdre de son intensité avec la période des trente glorieuses et l'émergence d'une société du loisir qui va accorder une place de plus en plus importante au bien-être, à la subjectivisation du rapport à soi et à la reconnaissance d'un statut de l'enfant dans l'enceinte de l'institution éducative.

2.3. « Libérer les corps pour mieux inspirer les esprits » ou la naissance d'une éducation physique sportive (scolaire ?) jusqu'à aujourd'hui…

Justin Teissie en poste à l'ENSEP formule une tentative d'élaboration de pédagogie sportive adaptée au cadre scolaire qui tente de dépasser l'éclectisme ambiant (J. Teissie, *Éducation physique et sportive. Essai d'une systématique*, Revue EPS n° 37 à 44, novembre 57 à mars 59). Selon lui, l'enseignement doit viser grâce à « *l'adaptation des réactions motrices, viscérales, affectives et verbales aux situations les plus diverses dans lesquelles l'individu se trouve volontairement ou accidentellement engagé* », l'acquisition de quatre formes d'expression de la maîtrise corporelle : maîtrise des déplacements, du corps propre, des engins, et de l'opposition. Ces quatre formes d'expression permettent d'organiser la séance d'EP : les différentes activités sportives sont analysées pour trouver en chacune d'elles ce qui permet de développer ces maîtrises. L'EP si elle est basée sur une éducation sportive doit selon TEISSIE être centrée sur les conduites de l'enfant et sa maîtrise corporelle, solliciter ses capacités adaptatives. « *L'EP ne doit pas se confondre avec des apprentissages aussi culturels soient-ils* ».

Les instructions du 16 juillet 1985 (collèges) et celles du 14 mars 1986 pour les lycées officialisent la nette séparation avec le sport. Finalités et objectifs de l'EPS sont redéfinis et mis en accord avec les missions du système scolaire : « *l'EPS ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise* » (IO de 1985). Même idée pour les instructions de 1986 qui s'appuient sur 3 objectifs généraux : se connaître, connaître les autres, connaître les APS ainsi que sur des objectifs plus spécifiques de maîtrise, d'attitude et de méthode. Ces deux textes adoptent un recentrage sur l'action éducative. Les notions de contrats, d'auto-organisation et d'auto-évaluation apparaissent centrales, le rôle de l'enseignant se doit d'évoluer : il ne se contente plus de transmettre des connaissances, il guide l'appropriation active des apprentissages par les élèves et propose des situations basés sur la résolution de problème. Le projet pédagogique, avec ses priorités éducatives, apparaît comme la pièce maîtresse de la mise en œuvre de l'EPS qui doit être adaptée à la réalité locale.

Nous en sommes là aujourd'hui, la discipline est présente sur l'ensemble du parcours de l'élève, de la maternelle au lycée et propose de prendre en compte la totalité agissante des individus qui lui sont confiés. Cela lui permet de trouver sens à une approche curriculaire telle qu'envisager par le nouveau socle commun de compétences de connaissances et de culture. On passe donc d'un curriculum disciplinaire à un curriculum interdisciplinaire pour une école du socle.

3. Une EPS ancrée dans les valeurs de la République

Si l'on fait débuter notre tour d'horizon historique de la discipline au lendemain de la seconde guerre mondiale jusqu'à aujourd'hui, force est de constater que ce qui a été sa préoccupation essentielle coïncide parfaitement avec le thème de notre présentation, puisqu'il s'est agi avant tout de répondre aux impératifs d'une « orthodoxie scolaire ». Or comment définir cette orthodoxie scolaire sinon par ce qu'elle incarne en premier lieu, à savoir les valeurs de la République. Ainsi que le rappelle Pierre Arnaud une discipline d'enseignement est « *l'ensemble des savoirs, connaissances, savoir-faire dont l'acquisition est jugée utile pour la formation et l'instruction de la personne et son insertion dans la société* ». À ce titre elle doit construire sa légitimité autour de trois conquêtes : l'intégration dans les programmes scolaires, la représentativité culturelle, l'utilité des savoirs dispensés.

Or pour chacune d'entre elle, il est possible d'imaginer une corrélation assez forte avec l'une des trois valeurs, affichées au fronton des écoles de la République. En effet, l'intégration dans les programmes scolaires relève d'un souci de traitement égalitaire de la discipline vis-à-vis des autres disciplines. Or on sait combien le dialogue entre les disciplines est parfois délicat, concurrentiel et fondé sur une hiérarchie certes implicite mais qui organise nos rapports. Le programme national permet un traitement plus égalitaire en principe.

La **représentativité culturelle** est directement en lien avec l'émergence d'une société du loisir, bâtie sur une reconnaissance renouvelée de l'individu, compris ici comme l'expression première d'une liberté assumée. Quant à l'utilité sociale on peut aisément la comprendre comme l'expression d'un besoin de faire sens, en dépassant ce qui nous différencie pour privilégier ce qui nous unit, ce qui permet la rencontre, en un mot nous lie les uns aux autres au cœur d'un réseau fraternel.

Pour clarifier notre propos, sans trop caricaturer l'histoire de notre discipline ; nous tenterons de présenter à grands traits ses trois périodes, même si une analyse plus fine nous inviterait à reconnaître certaines permanences d'hier à aujourd'hui. L'histoire d'une discipline n'est pas sérielle et ne peut se comprendre selon une succession d'étapes entrecoupées de ruptures, mais il nous faut aller à l'essentiel.

3.1. De 1945 à 1975 : vers une conception unifiée de notre enseignement pour une meilleure égalité de traitement des élèves

Cette période riche en bouleversements et en débats internes à la discipline va permettre de mettre à l'épreuve des faits des conceptions et des méthodes d'éducation physique dans une école qui se massifie avec une augmentation de la scolarité obligatoire et la naissance d'un nouvel échelon le collège unique. La recherche d'unité très présente dans les années 50 aboutit avec les JO de 1959 basées sur un contenu hétéroclite : l'EP demeure l'addition d'une gymnastique construite et d'une gymnastique d'application fondée sur l'association de différentes méthodes (suédoise, naturelle et sportive) à partir de données scientifiques physiologiques et mécaniques. Le sport est introduit dans la leçon d'EP sans que celle-ci soit bouleversée. La fin des années 50 et plus encore les années 60

sont une période de grande transformation : **à partir de cette date, l'éducation physique est sous la responsabilité des pédagogues qui prennent en charge la discipline**. L'hygiénisme passe au second plan, l'époque est à la modernisation et à la prise en compte des nouveaux publics qui affluent dans les collèges et pour lesquels il s'agira (peut-être pour la première fois) rechercher le meilleur équilibre possible **pour répondre aux défis de l'unification au sein de classes désormais hétérogènes. Les professeurs d'EPS vont vite prendre conscience que le sport, dans son expression première la compétition, renforce les inégalités et les rendent lisibles et visibles de tous**. **Les débats vont faire rage autour de la légitimité d'un sport éducatif qui s'inviterait « naturellement » dans la salle de classe**. Mais l'EP était devenue sportive et elle tenait enfin son identité, les JO de 67 l'institutionnalise. En effet, le sport se prête facilement aux impératifs d'un programme disciplinaire scolaire :

- un objectif : la performance mesurée, contrôlée (plus tard évaluée) ;
- un contenu : les activités sportives ;
- une démarche : l'alternance de phases d'entraînements et de moments de compétition ;
- **une doctrine : le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent.**

C'est à ces conditions d'objectivation et de rationalisation de l'acte d'enseignement que la discipline devait favoriser une égalité de traitement.

3.2. De 1975 à 1990 : de l'unité disciplinaire à la prise en compte de l'enfant et de l'adolescent par une plus grande différenciation des contenus

La critique va prendre corps au sein même des militants qui ont imposé le sport comme moyen d'une éducation physique moderne et progressiste. L'enfant, acteur de ses apprentissages, selon les thèses d'une psychologie constructiviste en plein essor ; va avoir raison des modèles techniques et figés qui valorisent une pédagogie du modèle. En effet, dans la classe le modèle dominant reste pour chaque activité proposée, celui de progressions technico-pédagogiques élaborées indépendamment des productions motrices des élèves, sur des bases théoriques de l'associationnisme et du béhaviorisme. La démonstration du professeur sert de référence à l'élève (acquérir un bagage technique encyclopédique juxtaposé). **L'innovation pédagogique va se répandre dans les gymnases et les stades, et cette période sera certainement l'une des plus fécondes, tant dans le domaine de la didactique que dans celui de la pédagogie.** On assistera à une explosion de la littérature spécialisée où les disputes sur la question du statut de l'élève sont riches et permettent de **redéfinir le projet éducatif de la discipline**. En effet, on ne cherchera dorénavant plus à imposer un modèle sportif universel, **mais bien à discuter la légitimité de telle ou telle activité sportive au regard des enjeux éducatifs poursuivis et qui ne réduisent plus la discipline à ce qu'elle enseigne.**

C'est ainsi que l'on voit émerger tout au long de cette période une lente conversion qui va produire une succession de classification des activités physiques et sportives en fonction du type de maitrise qu'elles développent : maitrise du milieu (athlétisme, natation, activités de pleine nature, éducation physique utilitaire et professionnelle), maitrise du corps (sports gymniques, danse et activités d'expression, culture physique, gymnastique volontaire, haltérophilie), amélioration des qualités psychologiques et des rapports à autrui (jeux, sports collectifs, sports de combat…). À partir de cette classification est proposée une programmation construite selon deux axes : un classement des activités ou des sports (3 grandes familles sont distinguées : exercices d'adaptation au milieu naturel et sports individuels qui en découlent, exercices à caractère gymnique ou expressif et formes sportives qui en découlent, jeux et sports reposant sur la coopération et l'opposition) et un

classement des objectifs ou « intention éducatives » (3 objectifs sont dégagés : contribution au développement organique et foncier, action sur les facteurs physiologiques et psychologiques de la conduite motrice, éducation des éléments psychologiques et sociologiques de la conduite).

Sur ces bases l'enseignant peut choisir à partir de ses objectifs éducatifs les activités permettant de les atteindre : des objectifs découlent la programmation des APS, conçues comme des moyens permettant d'atteindre des finalités qui les dépassent, un programme détaillé des différentes APS est ensuite proposé. **L'enjeu est ici clairement identifié, c'est d'affirmer la spontanéité, l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent qui par son activité volontaire va mettre à l'épreuve des faits ses ressources et construire de nouvelles adaptations motrices, perceptives, cognitives afin d'enrichir ses pouvoirs sur l'environnement.** L'activité de l'élève est au cœur du processus pédagogique et les modèles théoriques s'attachent à en saisir la complexité pour mieux guider le travail de l'enseignant compris comme une ressource au service d'une activité auto adaptative de l'élève. **L'EPS ne se confondra plus jamais avec les activités physiques et sportives qu'elle enseigne, mais s'attachera à les interroger sans cesse pour permettre à chacun de construire son propre rapport au monde, à soi et aux autres.** Les démarches vont se diversifier, les programmations s'ouvrir sur des pratiques motrices « exotiques » qui répondent au projet pédagogique de l'équipe d'EPS dans l'établissement, **les modalités d'évaluation se diversifier pour mieux prendre en compte et valoriser les ressources mobilisées par les élèves pour résoudre un problème dans une situation adaptée à ses caractéristiques, l'EP va sortir de son isolement pour devenir non plus une discipline entièrement à part, mais à part entière,** pour emprunter la formule à Alain Hébrard.

3.3. De 1990 à aujourd'hui : une différenciation qui ne répond plus à toutes les formes d'hétérogénéité dans la classe et qui implique un pilotage par les valeurs. Assiste-t-on au retour de l'éducation ?

À force de le prévoir et de l'annoncer la prophétie s'est réalisée ; **l'École de la République a changé.** Une école en miettes, fortement critiquée à l'intérieur comme à l'extérieur, impactée par une série continuelle d'injonctions paradoxales, **suspectée de ne plus exercer son pouvoir d'émancipation et de justice sociale. Les disciplines scolaires sont directement interrogées sur leur rôle dans cette crise des valeurs de la République qui touchent l'école supposée non seulement les incarner mais les défendre**. Dans une société où le relativisme culturel remet en cause la hiérarchie classique des normes scolaires et questionne le sens des choix curriculaires institutionnels, on assiste à une triple crise : celle des finalités, celle des ambitions, celle des conditions et cette crise s'invite au sein même de nos champs disciplinaires.

Comment permettre à la fois la promotion de chacun des élèves dont on a la charge et la réussite de tous ces élèves qui représentent un groupe social conséquent ? Cette contradiction fondamentale réside dans une autre contradiction toute aussi fondamentale et que nous emprunterons à Olivier Reboul. L'auteur discute la validité de l'universalité de nos valeurs ; ce faisant il conclut que cette relativité – si elle existe – ne permet pour autant pas d'en nier le caractère universel. Il va alors illustrer son propos en prenant pour exemple l'éducation. « Ses savoirs et ses valeurs varient d'une culture à l'autre ; mais on peut dire pourtant deux choses. D'une part, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation (« l'homme n'est ce qu'il est que par l'éducation » E Kant). Et, d'autre part, les savoirs et les valeurs de celle-ci sont toujours compréhensibles, sinon admissibles » (O.Reboul). L'irréductibilité de l'éducation s'impose et affirme son utilité sociale, sans pour autant nier les contradictions et les tensions qu'elle génère. **On peut alors résumer ce que notre culture scolaire comporte d'universel : la rencontre, la possibilité d'entrer en contact avec l'autre nous rappelle O. Reboul. Et c'est cela qu'il a fallu admettre au cours de ces dernières décennies. La**

rencontre met en jeu d'autres valeurs que celles que chacun doit à sa tradition, d'autres valeurs comme l'honnêteté envers quiconque. On admettra surtout que **la rencontre elle-même est une valeur car, par elle, la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel**. Or cette rencontre est médiée par un corpus de connaissances, de techniques, de compétences, … qui donne corps à une discipline mais pas son sens qui implique autre chose de plus total, de plus radical, de plus vital et auquel tout enseignant se doit de se confronter s'il ne veut pas sombrer dans une démarche fractionnelle, désincarnée, factuelle.

En EPS, notre médiation fondamentale est le CORPS ou plus exactement les phénomènes qui lui sont liés et qui sont autant de conditions favorables à la rencontre de l'autre mais aussi de soi et du monde. Peu importe alors le support, ce qui compte le plus aujourd'hui c'est ce qu'on vise, c'est ce qui est mis en jeu et ce qu'on met en jeu ; ce que C. Castoriadis nomme le projet-visée en opposition au projet programmatique qui contraint l'espace et le temps dans des dimensions normatives, conventionnelles et réversibles.

C'est d'une certaine façon ce qui nous a amenés en 2008 à dépasser l'approche programmatique annuelle, pour lui préférer une approche plus curriculaire et intégrée autour d'une matrice disciplinaire qui unit pour mieux nous libérer des contraintes. **C'est aussi la raison pour laquelle nous avons une finalité forte et assumée : « *former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* », laissant ainsi le soin de traduire l'universalité des valeurs qu'elle porte dans les contingences du local** sans jamais perdre de vue que c'est de cet ensemble que doit naître la rencontre entre des individus supposés libres et non contraints. **La motricité est un vecteur essentiel qui permet l'émergence d'une relation fonctionnelle entre l'individu et son environnement** sans présager des ressources mobilisées par chacun mais qui se nourrit nécessairement de ceux que les autres donnent à voir au travers de leurs actions simultanées. Cette présence phénoménologique de l'autre au travers de son expression corporelle est une donnée fondatrice pour envisager une co-construction de sa propre motricité. La discipline a su répondre à ce défi en renouvelant en profondeur les différents modes opératoires mis à disposition des enfants pour élaborer leurs conduites d'apprentissage.

La dimension performative, productive du corps soumis aux contraintes réglementaires des activités sportives, cède petit à petit sa place à une dimension plus intégrative, inclusive, qui accepte la diversité des engagements dès lors qu'ils respectent les différences dans ce qu'elles sont des potentialités.

En choisissant délibérément de faire acquérir des compétences méthodologiques et sociales tout au long du parcours scolaire, la discipline affronte la démarche inclusive des apprentissages et tourne définitivement le dos à une conception sérielle et analytique qui distingue savoir, savoir-faire et savoir-être. Ce changement de paradigme va plus loin en référant notre programmation non plus à une succession d'activités physiques et sportives, mais en référant le travail de l'enseignant à une classe d'expériences motrices qui permettent d'interroger la pertinence des activités supports des apprentissages.

Ici encore, elle permet de faire dialoguer des activités physiques et sportives ordinairement comprises comme distinctes autour d'un point de rencontre, l'expérience corporelle. La question n'est donc plus de savoir *ce qu'il faut apprendre* – car, après tout, cela peut se concevoir tout au long de la vie et ne pas être juste réservé à l'école – mais de savoir *ce qui fait apprendre*.

Or, ce qui fait apprendre en EPS, c'est en première analyse la présence physique de l'autre et sa médiation permanente dans l'activité qu'il déploie. C'est certainement la raison pour laquelle l'EPS

fait de la fraternité non pas un but à atteindre mais bien un moyen à utiliser dans le quotidien de la classe, de l'établissement. La fraternité étant ici comprise comme un moment – pour paraphraser l'essai de Régis Debray – où le mouvement de chacun prend sens par rapport à celui des autres, non pas pour la poursuite d'un idéal lointain ou sacré, mais juste pour la nécessité de faire ensemble pour mieux apprendre chacun.

La chance unique que nous avons en EPS, c'est que le langage corporel n'a pas de structure grammaticale, de syntaxe, d'orthographe, d'universaux qui s'imposeraient ; il est universel de par le fait même que chacun d'entre nous en dispose et qu'il nous permet d'être au monde, d'être dans le monde. Le véritable invariant, c'est le langage corporel lui-même car, d'une part, il est propre à toutes les sociétés humaines et à elles seules et, d'autre part, il n'y a pas de langage corporel qui soit intraduisible puisqu'il se donne à voir et donc à dire dans toutes les langues.

C'est ce moment-là que le professeur d'EPS doit aujourd'hui construire en renouvelant en profondeur son questionnement sur les enfants et les adolescents, en ne les assujettissant pas à une référence externe dogmatique (le modèle du sportif de haut niveau), mais en interrogeant sans cesse la question du « pourquoi ? » qui doit permettre de faire émerger le sens et construire la rencontre. **Quand on prend le parti d'engager son corps dans une action, on construit du sens (dans sa triple acception : sensoriel, fonctionnel, « volitionnel ») et on donne à l'autre le moyen de le percevoir et de l'interpréter. C'est là que se joue dorénavant le processus pédagogique.**

Cette évolution n'est pas radicale, elle s'inscrit dans le temps long de l'histoire et continue de cohabiter avec les modèles antérieurs ; rien de plus normal. **Pour autant l'enjeu à venir se joue là dans cet équilibre précaire mais dynamique entre une école égalitaire, libérale et fraternelle. C'est un enjeu éminemment politique bien entendu, mais c'est aussi un enjeu pédagogique et disciplinaire qui trouve sa raison d'être dans le quotidien des classes, dans les replis des établissements, dans cette énigme qui s'offre chaque jour à nous quand nous prenons le temps d'observer un enfant en train de produire une activité et qu'il s'agit d'en décrypter le sens pour partager ce moment avec lui.**

Après avoir posé la question du **quoi,** l'EPS a prolongé sa réflexion sur le **comment** et la voilà maintenant intéressée par le **pourquoi**. Si l'EPS ne peut et ne doit pas être une science, elle se doit d'être en interrogation permanente.

Pour le groupe éducation physique et sportive, Valérie Debuchy.

Groupe Langues vivantes

Plan :

1. L’enseignement des langues vivantes, la laïcité et les valeurs de la République

2. Comment l’enseignement de langues vivantes participe en soi à l’éducation à la citoyenneté ?

2.1. Dans ses contenus

2.2. À travers ses démarches

1. L'enseignement des langues vivantes, la laïcité et les valeurs de la République

En ces temps troublés où il est demandé à l'École de contribuer légitimement à conforter la laïcité et à transmettre les valeurs de notre modèle républicain, l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il existe dans notre système éducatif, a un rôle spécifique à jouer. Pourtant, dès que la communauté nationale se sent menacée dans son unité, il devient suspect. Resurgit l'idée qu'il pourrait être un obstacle à la cohésion nationale. Il n'est qu'à voir les questions parlementaires récurrentes depuis le mois de janvier et largement relayées dans les medias sur les ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) ou dans une moindre mesure, la tenue à l'écart des langues vivantes dans les réflexions académiques sur les valeurs de la République, ressentie unanimement par les inspecteurs pédagogiques régionaux.

Cette mise à l'écart s'explique sans doute parce que, comme il y a presque exactement cent ans, c'est la laïcité et la maîtrise du français qui sont exaltées concomitamment comme les deux piliers scolaires de notre modèle républicain. Au début du 20ème siècle, au même moment où était votée la loi de 1905 instituant la laïcité comme principe républicain qui sépare les Églises et l'État, l'École tentait d'éradiquer l'usage des langues régionales au profit d'un usage exclusif du français. Aujourd'hui, se retrouvent imbriquées de la même façon la volonté de contenir la religion dans la sphère privée et celle de privilégier l'apprentissage du français sur celui des langues d'origine. Là s'arrête le parallélisme bien entendu, car il y aurait bien des nuances à apporter sur la similitude des situations, sur le statut des langues en question et sur le traitement proposé aux religions en question. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales semble à certains une menace pour la cohésion nationale.

Ce préjugé trouve son fondement dans la naissance même de la République. Dans le *Rapport du comité de Salut Public sur les idiomes* de Bertrand Barère de Vieuzac (cf. annexe 1), l'enseignement du français à l'exclusion de toute autre langue (régionale comme étrangère) est justifié par une exaltation de la langue des Droits de l'Homme et des lois de la République contre les langues sur lesquelles l'Église s'appuient pour exercer son pouvoir. Maîtrise du français et laïcité sont ainsi intimement liées : « *Vous avez ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République ; ôtez-leur l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française.* » Le dernier paragraphe du rapport résume l'objectif du Comité de Salut Public : « *Pour nous, nous devons à nos concitoyens, nous devons à l'affermissement de la République de faire parler sur tout son territoire la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des droits de l'Homme* ». Sans ambigüité, Bertrand Barère fait de l'usage exclusif de la langue française un outil politique : « *Nous avons révolutionné le gouvernement, les lois, les usages, les langues, les mœurs, les costumes, le commerce et la pensée même ; révolutionnons donc aussi la langue, qui est leur instrument journalier* ». Quand le français est par excellence la langue des Droits de l'homme et donc des principes fondamentaux de la République, par effet de contraste, les autres langues sont au service de l'obscurantisme et du fanatisme: « *le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle basque.* » Le même discours est tenu aujourd'hui sur les ELCO, les mêmes reproches leur sont adressés, le même sentiment qu'ils mettent la République en danger est éprouvé par ceux qui ne se reconnaîtraient pourtant sans doute pas dans la filiation du Comité de Salut Public.

Ce détour par l'histoire de notre République vient exposer les racines d'un discours opposé à la pluralité des langues – d'origine ou non – et qui voit dans l'enseignement de celles-ci, un risque de déstabilisation du régime, discours conquérant au moment de sa naissance, défensif aujourd'hui, discours de repli sur soi et de crainte de l'autre (le fameux « ennemi de l'intérieur ») qui s'inverse en accusant l'enseignement de langues vivantes de repli identitaire, de communautarisme et de multiculturalisme, discours d'une République autoritaire plus que démocratique. Or, l'éducation nationale, à l'inverse peut-être de l'Instruction Publique dans un contexte certes très différent, peut se prévaloir de ne pas avoir cédé à cette crainte, d'avoir au contraire proposé un enseignement plurilingue aux élèves et surtout d'avoir refusé d'entrer dans la confrontation français / langues vivantes qui n'a pas lieu d'être.

On peut trouver dans les programmes ce qui aujourd'hui alimente à tort ces craintes de communautarisme, de repli identitaire et de multiculturalisme. L'enseignement des langues vivantes repose en effet sur les deux concepts de l'altérité et de la diversité culturelle (cf. annexe 2 tableau 1 : altérité et diversité dans les programmes scolaires) qui eux-mêmes, en induisant la notion de « décentrement », semblent inciter au relativisme et donc à la remise en question des principes de la République et des valeurs de notre pays. Mais il convient de noter au contraire que les programmes, quels qu'ils soient, et d'autant plus qu'ils ont été récemment rédigés (cf. les préambules du palier 2 du collège et du programme de seconde dans le tableau 2), mettent l'accent sur ce que le décentrement a pour objectif en réalité une meilleure connaissance de soi-même. L'enseignement des langues vivantes est en effet indissociable de trois objectifs tout aussi explicites dans les programmes (cf. tableau 2) qui sont d'améliorer la maîtrise du français, de prendre conscience de sa propre identité, éventuellement multiple, et de favoriser la tolérance, la lutte contre les stéréotypes et les préjugés, le « vivre-ensemble » en quelque sorte. L'aspect particulier de chacune des civilisations portées par les langues étudiées est perçu dans ce qu'il est un tremplin vers ce qui est universel, vers ce que nous partageons au-delà de ce qui nous sépare. La preuve en est dans nos programmes interlangues qui indiquent s'il en était besoin que l'enseignement d'une langue, s'il doit être profondément ancré dans la spécificité de la civilisation étudiée, ne conduit en aucune manière à une dérive de type communautariste qui mettrait l'accent sur ce qui sépare ces civilisations mais bien au contraire, sur ce qui les rapproche. De même que l'enseignement de langues vivantes, loin d'être incompatible, voire contradictoire avec la maîtrise du français, sert celle-ci par la comparaison de deux systèmes et l'éclairage de l'un par l'autre. Cette convergence, on l'a dit souvent, mériterait d'ailleurs d'être plus explicite et mieux évaluée par le corps enseignant.

C'est ainsi qu'au lieu d'être dénoncé ou craint, l'enseignement de langues vivantes – d'origine ou non –, dans notre système éducatif doit être pris pour ce qu'il est, sans préjugés et sans *a priori*, c'est-à-dire comme un soutien à la maîtrise du langage quel qu'il soit et une ouverture à l'autre qui permet d'approfondir sa propre identité à travers la comparaison. En effet, l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, présuppose la reconnaissance de l'identité de l'autre, de sa liberté de conscience, de conviction, de croyances et de modes de vie. Il conduit au respect de tous en pointant la similitude humaine au-delà des différences de chacun et construit le sentiment d'appartenance à la communauté nationale en démontrant la spécificité de notre culture, en indiquant en quoi elle se nourrit ou se distingue de celle des autres. Et ce parce qu'il met en regard, à travers la découverte de langues inconnues, des modes de vie et d'organisation sociale, des systèmes politiques, des modèles de citoyenneté différents. Il ne se contente pas d'apporter la connaissance de nos propres principes fondamentaux mais contribue à leur meilleure compréhension et à leur appropriation par le biais de la confrontation avec d'autres.

Reste que parmi les principes républicains, réside aussi celui de laïcité et que dans le faux procès fait à l'enseignement de langues vivantes, est souvent mis en cause le respect de celle-ci sous prétexte que ce concept est essentiellement, et sous sa forme la plus aboutie, français. Or, si le respect de la laïcité à l'école n'est pas autre chose que le respect de la liberté de croyance de chaque élève conditionné à l'obligation de neutralité dans ses propos, dans ses écrits, voire dans ses pratiques scolaires, l'enseignement de langues vivantes n'est pas plus naturellement enclin à l'enfreindre que toute autre discipline d'enseignement. Si certains enseignants – peu ou mal formés – profitent de la classe pour faire du prosélytisme religieux, ils sont condamnables au regard de la loi, qu'ils soient enseignants de langues ou de toute autre discipline. Pour autant, la laïcité ne doit pas être comprise comme une évacuation absolue du fait religieux de la sphère scolaire, car alors seulement, l'enseignement de langues vivantes comme bien d'autres disciplines – lettres, arts, histoire-géographie –, se trouverait en porte-à-faux. En effet, bien des documents textuels ou iconographiques font mention pour les premiers, ou sont le reflet pour les seconds, d'un ancrage religieux qu'il ne convient pas d'occulter si l'on veut justement en comprendre finement le sens et ne pas donner prise à des stéréotypes voire à des contresens nuisibles. Et cela tout d'abord, parce que le fond culturel, et souvent même linguistique, de bien des civilisations étrangères étudiées en classe repose sur un substrat biblique, et ensuite, parce que celles-ci ne donnent pas la même définition de la laïcité ; c'est d'ailleurs dans cette différence que s'enracine l'accusation portée aux langues vivantes par ceux qui revendiquent la définition française comme universelle. De cette différence expliquée aux élèves naît la crainte de la remise en cause généralisée de la laïcité. Or, c'est avant tout la mise en œuvre de la laïcité qui peut différer d'une civilisation à l'autre et non le concept de séparation des Églises et de l'État, une caractéristique commune à bien des systèmes politiques des civilisations étudiées, éventuellement sous des formes un peu différentes.

On ne peut nier pour autant que les fondements de notre laïcité sont spécifiques à notre République et trouvent leur ancrage dans l'histoire particulière de la France. Il suffit de prendre l'exemple des sociétés anglo-saxonnes pour lesquelles la laïcité – qui n'a pas de traduction si ce n'est celle de *secularism* dont l'étymologie ne déclare que la séparation de l'Église et de l'État – est avant tout une protection de la liberté religieuse de tous les citoyens. Jean Bauberot[26], comparant ainsi laïcité à la française et *secularism* à l'américaine, ancre la différence sur deux points, un premier historique et un second institutionnel, l'un dérivant de l'autre. Pour lui, la société américaine se serait construite sur le mythe du *Mayflower*, donc avec l'arrivée d'immigrants venant chercher sur le continent américain la liberté de culte et a traduit cela institutionnellement dans une démocratie placée sous la protection divine (d'un Dieu reconnaissable par toutes les religions qui, pour les Pères Fondateurs, seraient nécessairement amenées à se retrouver sur le continent américain). La République française se serait construite, elle, sur l'héritage de la révolution française pour donner lieu à un État libéré de la religion. La société américaine serait saturée de références religieuses et tirerait de la multiplicité d'églises protestantes une grande tolérance pour la liberté de culte quand la république française multiplierait les signes d'émancipation religieuse par rapport à une église catholique puissamment hiérarchisée. En d'autres termes, en France on tient l'église à l'écart de l'État quant aux États-Unis, on tient l'État fédéral à l'écart des églises. Dire cela, l'expliquer ne doit pas faire redouter pour autant une forme de relativisme qui ne vaut que pour l'individu mais doit conduire au contraire à une forme de perspectivisme formateur qui permet de mieux comprendre ce qui fait notre identité, notre ciment national et ce qui dans notre histoire, explique ce que nous sommes aujourd'hui : « *je donne à mon ame tantost un visage, tantost un autre, selon le costé où je la couche. Si je parle diversement de moy, c'est que je me regarde diversement* »[27].

[26] Jean Baubérot, *Church and state in France and the United States*, traduit par Jean Berlinerblau, http://www.faithstreet.com/onfaith/2013/02/21/church-and-state-in-france-and-the-united-states/11415

[27] Michel de Montaigne, Les Essais, livre I, *De l'inconstance de nos actions*, ed. P.Villey, Paris, PUF, 1924, p.335.

C'est pourquoi il faut se méfier d'une forme d'autocensure des enseignants qui se refuseraient aujourd'hui à utiliser certains documents sous prétexte qu'ils battraient en brèche une idée radicale de la laïcité comprise comme l'exclusion du fait religieux de la sphère scolaire alors qu'au contraire, leur exploitation avec les élèves permettrait de réaffirmer la spécificité de la laïcité dans le contexte français dans lequel ils vivent. Il ne s'agit pas d'attendre de nos enseignants qu'ils soient des spécialistes des religions mais ils ne doivent pas craindre de repérer et d'expliquer la présence du fait religieux dans la culture qu'ils transmettent – et qui ne l'évacue pas forcément avec la même intensité – et plus encore dans la langue qu'ils enseignent. L'enseignement de l'hébreu comme de l'arabe dans notre système public d'éducation montre aujourd'hui combien des langues qui portent en elles-mêmes la trace d'une forte imprégnation religieuse, la marque des textes sacrés jusque dans leur lexique quotidien, peuvent être enseignées en mettant à distance les mots, leur origine et leur signification actuelle. Il n'est pas plus imaginable d'enseigner l'anglais sans évoquer les églises protestantes et le serment des présidents américains sur la bible, l'allemand sans Luther et la Réforme, l'espagnol ou le portugais sans les Rois Catholiques et la cohabitation des trois religions, l'italien sans la papauté, le russe ou le grec sans l'orthodoxie. Et ce, non seulement parce que ce sont des faits de civilisation mais surtout parce qu'ils ont laissé des traces dans la langue elle-même. L'allemand est ainsi né de la traduction de la bible. Craindre d'enfreindre un quelconque dogme laïc à la simple évocation d'une religion conduirait dans nombre de cas à dénaturer la langue comme la culture enseignée. Comme le soulignait le même Jean Baubérot : « *notre pays ne doit pas céder à la tentation de la religion laïque* »[28].

2. Comment l'enseignement de langues vivantes participe en soi à l'éducation à la citoyenneté ?

2.1. Dans ses contenus

Une fois levée – espère-t-on – la suspicion sur la menace que l'enseignement des langues vivantes pourrait faire peser sur les valeurs de la République et la laïcité en en explicitant les ressorts, il convient d'identifier comment il contribue à l'éducation à la citoyenneté et met les principes de la République en pratique sans se contenter de les déclarer.

Comme l'exemple de la laïcité vient de le souligner, l'enseignement des langues vivantes invite à la comparaison, à la mise en perspective de points de vue différents sur une réalité que les adolescents perçoivent souvent comme trop monolithique et participent ainsi à la reconnaissance du pluralisme et à la lutte contre les stéréotypes.

Tout d'abord, les programmes construits sur les mêmes thématiques pour toutes les langues vivantes permettent de conduire les élèves à envisager une même thématique sous des angles et dans des contextes différents, pour peu que les enseignants ne perdent pas de vue l'ancrage fort dans l'aire linguistique qui est la leur. En effet, tous les élèves de séries générales, technologiques et professionnelles (pour les filières tertiaires) apprenant aujourd'hui simultanément deux langues au moins, peuvent ainsi être amenés à rencontrer la même thématique dans deux aires linguistiques et géographiques et à en percevoir les enjeux pour chacune d'entre elles. Cette double perspective a un double effet. Elle peut mettre en lumière des invariants qui s'imposent au-delà des contextes particuliers – la thématique du cycle terminal « Mythes et Héros » permet ainsi souvent de définir les caractéristiques récurrentes du mythe quelle que soit la civilisation évoquée –. Elle peut au contraire,

[28] Jean Baubérot, *Morale et religion laïque* in Le Monde du 31 janvier 2015.

révéler l'importance du point de vue et du contexte dans la perception d'une réalité – l'exemple de la notion de frontière souvent choisie par les enseignants dans le cadre de la thématique « Espaces et Échanges » du même cycle terminal diffère selon qu'elle prend la forme du mur de Berlin, de la conquête de l'Ouest américain ou de l'île de Lampedusa –. Dans tous les cas, la mise en regard ne peut qu'éveiller l'esprit critique, combattre préjugés et stéréotypes et éviter ainsi les discriminations. La différence n'est pas seulement prônée comme un droit mais expérimentée comme un fait. Elle l'est même au sein d'une même langue parlée dans des aires linguistiques très larges ; l'anglais n'est pas seulement la langue de la *City*, c'est aussi celle de l'Australie, de l'Afrique du sud ou des États-Unis et elle porte en elle-même des variations internes, reflet de cultures éloignées, qui mettent à bas une vision schématique ou systématique de l'autre. Le même constat peut être fait pour l'arabe dont la multiplicité des formes linguistiques ne peut que conduire l'élève à sortir d'une vision globalisante et parfois stigmatisante.

Par ailleurs, si les programmes sont semblables pour toutes les langues et permettent par la mise en regard d'expérimenter le pluralisme de points de vue, objectif explicite de l'enseignement moral et civique récemment redéfini, ils montrent également dans l'ensemble de leurs thématiques, une préoccupation pour la formation générale de l'élève et l'éducation du citoyen (cf. tableau 3 en annexe). L'évocation de ces contenus laisse clairement apparaître qu'ils sont à même de servir, au-delà de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère qui reste et doit rester son objectif premier, à une forme d'enseignement civique et de participer à la formation du futur citoyen. On nous rétorquera avec raison qu'à ce niveau de généralités, on peut tout faire dire à des titres et que tout peut être vu dans tout. Il suffirait de prendre quelques exemples néanmoins pour emporter la conviction. On l'a montré avec l'exemple de la frontière mais « l'idée de progrès » qui permet d'évoquer les nouvelles formes de décryptages de l'information qu'impose une société numérique ou encore « le sentiment d'appartenance » qui permet de mettre en lumière comment se construit le lien social en sont d'autres illustrations. Sans que l'objectif indirect d'éducation à la citoyenneté devienne nécessairement une obsession des enseignants au point de les éloigner de thématiques moins explicitement morales et civiques mais tout aussi formatrices, il peut être utile dans le contexte actuel d'aider nos enseignants à identifier et exploiter en ce sens les éléments propres à leur spécialité qui le permettent. En effet, ils ont parfois intériorisé l'image d'une discipline techniciste, utilitaire, et perdu de vue leur contribution à la formation générale et humaine des élèves. Une page Eduscol a été réalisée dans cette perspective qui réunit les exemples de séquences dont le contenu permet de former les élèves aux valeurs de la République, à la réflexion sur les systèmes politiques, quelle que soit la langue utilisée. Le recensement des ressources européennes a également été mené et se trouve en annexe de cette contribution (Annexe 3).

Enfin, l'enseignement de langues vivantes repose sur une multiplicité de supports authentiques qui permettent d'inscrire le contenu présenté dans un contexte particulier. De tous ordres, textuels, iconographiques, audiovisuels, sonores, ces documents qui sont la base du cours de langue vivante sont par ailleurs systématiquement croisés. À l'instar de ce qui est proposé aux épreuves du baccalauréat, l'étude de chaque thématique se fait en confrontant des documents de natures, de genres, d'époques différents qui portent sur un fait culturel un regard contradictoire. Là encore, la confrontation permet de mettre à distance les faits de société ou les faits historiques, de distinguer les points de vue de ceux qui s'expriment, de faire la part entre ce qui est document d'information et récit littéraire, de décrypter l'implicite culturel, la connotation. En effet, les démarches elles-mêmes de l'enseignement de langues participent aussi de la formation de l'élève comme futur citoyen.

2.2. À travers ses démarches

Si l'on considère que la mise en application des valeurs de la République se traduit dans les objectifs du nouveau programme d'éducation morale et civique, on peut les résumer au façonnement de l'esprit critique, à la reconnaissance du pluralisme et à la construction de la cohésion sociale. La mise en place de ces compétences transversales doit être portée par l'ensemble des disciplines au nombre desquelles les langues vivantes. Avant même d'entrer dans le détail des démarches au service de ces trois objectifs, il convient de s'arrêter un instant sur la forme que prend le cours de langues vivantes depuis l'introduction de la pédagogie actionnelle en 2005 qui consiste à mettre la langue en situation et instaure une circulation de la parole dans la classe très éloignée du cours magistral et du rapport frontal entre l'enseignant et l'élève. Par ailleurs, l'objectif premier qui est d'instaurer la communication dans un nouveau système linguistique, en codifiant les règles de la prise de parole, de l'écoute de l'autre et de l'interaction contribue par essence à mettre en pratique les règles de la vie en société, le respect de soi et de l'autre, les espaces et les limites de la liberté. Les règles de la classe initient ainsi aux règles de la société.

Par ailleurs, aux injonctions de l'éducation à la citoyenneté formulées selon les trois objectifs cités correspondent des démarches spécifiques ou non au cours de langues vivantes. Nous les avons ordonnées dans le tableau suivant afin de montrer comment les pratiques de classe répondent déjà sans que cela soit toujours bien identifié à ces objectifs repris littéralement dans les titres des colonnes en gras.

Apprendre à lire et à décrypter un message, à aiguiser son esprit critique et à se forger une opinion	Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie	Construire du lien social
Éduquer au décryptage du sens de l'image (fixe ou mobile). Apprendre à se documenter, vérifier les informations, confronter des documents	Former à la prise de parole argumentée (prise de parole en continu) et à l'expression de la contradiction (débats citoyens). Construire la situation d'apprentissage sur l'échange, la réciprocité dans des activités d'expression comme de compréhension	Consolider la formation plurilingue et interculturelle de l'élève pour lui apprendre à percevoir ce qui rassemble, à distinguer l'universel à partir du particulier porté par chaque langue et culture
Éduquer à la perception de l'implicite, de l'humour, du double sens, de la distinction réalité/fiction dans les documents étudiés.	Lutter contre les stéréotypes associés aux cultures étudiées en montrant les variations culturelles au sein d'une même aire linguistique	Encourager les projets collectifs, les démarches partenariales, les échanges : voyages scolaires, réception de correspondants, organisation d'exposition, de manifestations, *etwinning*, etc.
Éduquer à l'appréhension distanciée de	Exposer à la diversité des cultures à travers celle des langues (enseignées ou d'origine) et lutter	Développer une culture européenne et une ouverture à l'international sans méfiance et

l'information (tous medias confondus). Distinguer faits, croyances et opinions. Percevoir le point de vue.	contre les déterminismes scolaires et sociaux. Construire une culture totalement nouvelle pour l'élève, indépendante de toute base préalable acquise dans son milieu familial ou dans son environnement direct.	sans préjugés

Dans l'ensemble des situations et des démarches pédagogiques énumérées dans le tableau, certaines sont communes à de nombreuses disciplines, d'autres sont plus directement liées à la spécificité des langues vivantes, celles qui touchent à la citoyenneté européenne et à l'ouverture à l'international, aux échanges dont la langue est la porte d'entrée, celles qui se fondent sur l'appréhension de documents authentiques étrangers qui permettent d'apporter aux élèves un point de vue nouveau sur une réalité qui peut être la leur. Les attentats de janvier ont ainsi pu donner lieu dans les classes à une étude de leur impact à l'étranger à travers articles et dessins. Apporter aux élèves sur des événements douloureux un regard légèrement décalé leur permet d'exprimer leurs émotions avec la distance provoquée par le changement de langue. Or, il n'est pas innocent qu'encore une fois, nous revenions – et finissions – sur l'importance du truchement de la langue car si chaque discipline doit participer à la transmission des valeurs de la République, aucune ne doit s'exempter de ce qui reste son objectif premier, la transmission de sa discipline. En effet, c'est bien au cœur de celle-ci que l'enseignant peut mettre en application ces principes et c'est parce qu'il est expert de celle-ci qu'il se sentira légitime pour le faire. Mettre en application les principes de la république dans la classe, autrement dit ne pas faire de discrimination entre les élèves, reconnaître la spécificité de chacun, faire respecter la neutralité, associer forts et faibles dans des tâches collectives, respecter l'équité dans l'évaluation, sont autant d'exemples pour l'élève de ce que sont réellement et dans la pratique les valeurs de la République. C'est ainsi seulement que les élèves, en les expérimentant, pourront se les approprier. De la même manière, c'est parce que l'enseignant s'appuiera sur son savoir disciplinaire et didactique, sur son expérience pédagogique qu'il se sentira légitime dans la transmission de ces valeurs. C'est ainsi qu'en langues vivantes, dont on a rappelé combien l'enseignement pouvait être l'objet de préjugés tenaces, les enseignants ne peuvent que s'appuyer sur un ancrage culturel fort, une contextualisation systématique qui supposent un haut niveau de maîtrise disciplinaire. En effet, en abordant avec leurs élèves des thématiques qu'ils maîtrisent bien, en leur donnant les clés de compréhension d'une civilisation qu'ils connaissent précisément, en expliquant la langue par des éléments d'évolution clairs et incontestables, ils éviteront tout risque de procès d'intention. Or, c'est une inquiétude qu'on voit aujourd'hui poindre chez nombre d'entre eux et qui pour certains, paralysent leur pratique pédagogique. Revendiquer pour les enseignants aussi les principes fondamentaux de la République que sont la liberté de conscience et d'expression dans un contexte professionnel de neutralité irréprochable, réaffirmer le soutien de l'Institution et la confiance dans leur esprit de responsabilité et dans leur loyauté à la République n'est sans doute pas inutile.

Pour le groupe langues vivantes, Caroline Pascal.

ANNEXES

Annexe 1

Rapport du Comité de salut public sur les idiomes, 8 pluviôse an II (27 janvier 1794), Bertrand Barère de Vieuzac, (1755-1841), membre du Comité de salut public

Citoyens, les tyrans coalisés ont dit : l'ignorance fut toujours notre auxiliaire le plus puissant ; maintenons l'ignorance ; elle fait les fanatiques, elle multiplie les contre-révolutionnaires ; faisons rétrograder les Français vers la barbarie : servons-nous des peuples mal instruits ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique.

Le comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme.

Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui, la première, a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique.

Longtemps elle fut esclave, elle flatta les rois, corrompit les cours et asservit les peuples ; longtemps elle fut déshonorée dans les écoles, et mensongère dans les livres de l'éducation publique ; astucieuse dans les tribunaux, fanatique dans les temples, barbare dans les diplômes, amollie par les poètes, corruptrice sur les théâtres, elle semblait attendre ou plutôt désirer une plus belle destinée.

Épurée enfin, et adoucie par quelques auteurs dramatiques, ennoblie et brillante dans les discours de quelques orateurs, elle venait de reprendre de l'énergie, de la raison et de la liberté sous la plume de quelques philosophes que la persécution avait honorés avant la révolution de 1789.

Mais elle paraissait encore n'appartenir qu'à certaines classes de la société; elle avait pris la teinte des distinctions nobiliaires ; et le courtisan, non content d'être distingué par ses vices et ses dépravations, cherchait encore à se distinguer dans le même pays par un autre langage. On eût dit qu'il y avait plusieurs nations dans une seule.

Cela devait exister dans un gouvernement monarchique, où l'on faisait ses preuves pour entrer dans une maison d'éducation, dans un pays où il fallait un certain ramage pour être de ce qu'on appelait la bonne compagnie, et où il fallait siffler la langue d'une manière particulière pour être un homme comme il faut.

Ces puériles distinctions ont disparu avec les grimaces des courtisans ridicules et les hochets d'une cour perverse. L'orgueil même de l'accent plus ou moins pur ou sonore n'existe plus, depuis que des citoyens rassemblés de toutes les parties de la République ont exprimé dans les assemblées nationales leurs vœux pour la liberté et leurs pensées pour la législation commune. Auparavant, c'étaient des esclaves brillants de diverses nuances ; ils se disputaient la primauté de mode et de langage. Les hommes libres se ressemblent tous ; et l'accent vigoureux de la liberté et de l'égalité est le même, soit qu'il sorte de la bouche d'un habitant des Alpes ou des Vosges, des Pyrénées ou du

Cantal, du Mont-Blanc ou du Mont-Terrible, soit qu'il devienne l'expression des hommes dans des contrées centrales, dans des contrées maritimes ou sur les frontières.

Quatre points du territoire de la République méritent seuls de fixer l'attention du législateur révolutionnaire sous le rapport des idiomes qui paraissent les plus contraires à la propagation de l'esprit public et présentent des obstacles à la connaissance des lois de la République et à leur exécution.

Parmi les idiomes anciens, welches, gascons, celtiques, wisigoths, phocéens ou orientaux, qui forment quelques nuances dans les communications des divers citoyens et des pays formant le territoire de la République, nous avons observé (et les rapports des représentants se réunissent sur ce point avec ceux des divers agents envoyés dans les départements) que l'idiome appelé bas-breton, l'idiome basque, les langues allemande et italienne ont perpétué le règne du fanatisme et de la superstition, assuré la domination des prêtres, des nobles et des praticiens, empêché la révolution de pénétrer dans neuf départements importants, et peuvent favoriser les ennemis de la France.

Je commence par le bas-breton. Il est parlé exclusivement dans la presque totalité des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, d'Île-et-Vilaine, et dans une grande partie de la Loire-Inférieure. Là l'ignorance perpétue le joug imposé par les prêtres et les nobles ; là les citoyens naissent et meurent dans l'erreur : ils ignorent s'il existe encore des lois nouvelles.

Les habitants des campagnes n'entendent que le bas-breton ; c'est avec cet instrument barbare de leurs pensées superstitieuses que les prêtres et les intrigants les tiennent sous leur empire, dirigent leurs consciences et empêchent les citoyens de connaître les lois et d'aimer la République. Vos travaux leur sont inconnus, vos efforts pour leur affranchissement sont ignorés. L'éducation publique ne peut s'y établir, la régénération nationale y est impossible. C'est un fédéralisme indestructible que celui qui est fondé sur le défaut de communication des pensées ; et si les divers départements, seulement dans les campagnes, parlaient divers idiomes, de tels fédéralistes ne pourraient être corrigés qu'avec des instituteurs et des maîtres d'école dans plusieurs années seulement.

Les conséquences de cet idiome, trop longtemps perpétué et trop généralement parlé dans les cinq départements de l'Ouest, sont si sensibles que les paysans (au rapport de gens qui y ont été envoyés) confondent le mot loi et celui de religion, à un tel point que, lorsque les fonctionnaires publics leur parlent des lois de la République et des décrets de la Convention, ils s'écrient dans leur langage vulgaire : Est-ce qu'on veut nous faire sans cesse changer de religion ?

Quel machiavélisme dans les prêtres d'avoir fait confondre la loi et la religion dans la pensée de ces bons habitants des campagnes ! Jugez, par ce trait particulier, s'il est instant de s'occuper de cet objet. Vous avez ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République ; ôtez-leur l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française.

Dans les départements du Haut et du Bas-Rhin, qui a donc appelé, de concert avec les traîtres, le Prussien et l'Autrichien sur nos frontières envahies ? L'habitant des campagnes qui parle la même langue que nos ennemis, et qui se croit ainsi bien plus leur frère et leur concitoyen que le frère et le concitoyen des Français qui lui parlent une autre langue et ont d'autres habitudes.

Le pouvoir de l'identité du langage a été si grand qu'à la retraite des Allemands plus de vingt mille hommes des campagnes du Bas-Rhin sont émigrés. L'empire du langage et l'intelligence qui régnait entre nos ennemis d'Allemagne et nos concitoyens du département du Bas-Rhin est si incontestable qu'ils n'ont pas été arrêtés dans leur émigration par tout ce que les hommes ont de plus cher, le sol

qui les a vus naître, les dieux pénates et les terres qu'ils avaient fertilisées. La différence des conditions, l'orgueil, ont produit la première émigration qui a donné à la France des milliards ; la différence du langage, le défaut d'éducation, l'ignorance ont produit la seconde émigration qui laisse presque tout un département sans cultivateurs. C'est ainsi que la contre-révolution s'est établie sur quelques frontières en se réfugiant dans les idiomes celtiques ou barbares que nous aurions dû faire disparaître.

Vers une autre extrémité de la République est un peuple neuf, quoique antique, un peuple pasteur et navigateur, qui ne fut jamais ni esclave ni maître, que César ne put vaincre au milieu de sa course triomphante dans les Gaules, que l'Espagne ne put atteindre au milieu de ses révolutions, et que le despotisme de nos despotes ne put soumettre au joug des intendants : je veux parler du peuple basque. Il occupe l'extrémité des Pyrénées-Occidentales qui se jette dans l'Océan. Une langue sonore et imagée est regardée comme le sceau de leur origine et l'héritage transmis par leurs ancêtres. Mais ils ont des prêtres, et les prêtres se servent de leur idiome pour les fanatiser ; mais ils ignorent la langue française et la langue des lois de la République. Il faut donc qu'ils l'apprennent, car, malgré la différence du langage et malgré leurs prêtres, ils sont dévoués à la République qu'ils ont déjà défendue avec valeur le long de la Bidassoa et sur nos escadres.

Un autre département mérite d'attirer vos regards : c'est le département de Corse. Amis ardents de la liberté, quand un perfide Paoli et des administrateurs fédéralistes ligués avec des prêtres ne les égarent pas, les Corses sont des citoyens français ; mais, depuis quatre ans de révolution, ils ignorent nos lois, ils ne connaissent pas les événements et les crises de notre liberté.

Trop voisins de l'Italie, que pouvaient-ils en recevoir ? Des prêtres, des indulgences, des adresses séditieuses, des mouvements fanatiques. Pascal Paoli, anglais par reconnaissance, dissimulé par habitude, faible par son âge, Italien par principe, sacerdotal par besoin, se sert puissamment de la langue italienne pour pervertir l'esprit public, pour égarer le peuple, pour grossir son parti ; il se sert surtout de l'ignorance des habitants de Corse, qui ne soupçonnent pas même l'existence des lois françaises, parce qu'elles sont dans une langue qu'ils n'entendent pas.

Il est vrai qu'on traduit depuis quelques mois notre législation en italien ; mais ne vaut-il pas mieux y établir des instituteurs de notre langue que des traducteurs d'une langue étrangère ?

Citoyens, c'est ainsi que naquit la Vendée ; son berceau fut l'ignorance des lois ; son accroissement fut dans les moyens employés pour empêcher la révolution d'y pénétrer, et alors les dieux de l'ignorance, les prêtres réfractaires, les nobles conspirateurs, les praticiens avides et les administrateurs faibles ou complices ouvrirent une plaie hideuse dans le sein de la France : écrasons donc l'ignorance, établissons des instituteurs de langue française dans les campagnes !

Depuis trois ans les assemblées nationales parlent et discutent sur l'éducation publique ; depuis longtemps le besoin des écoles primaires se fait sentir ; ce sont des subsistances morales de première nécessité que les campagnes vous demandent ; mais peut-être sommes-nous encore trop académiques et trop loin du peuple pour lui donner les institutions les plus adaptées à ses plus pressants besoins.

Les lois de l'éducation préparent à être artisan, artiste, savant, littérateur, législateur et fonctionnaire public ; mais les premières lois de l'éducation doivent préparer à être citoyens ; or, pour être citoyen, il faut obéir aux lois, et, pour leur obéir, il faut les connaître. Vous devez donc au peuple l'éducation première qui le met à portée d'entendre la voix du législateur. Quelle contradiction présentent à tous les esprits les départements du Haut et du Bas-Rhin, ceux du Morbihan, du Finistère, d'Île-et-Vilaine,

de la Loire-Inférieure, des Côtes-du-Nord, des Basses-Pyrénées et de la Corse ? Le législateur parle une langue que ceux qui doivent exécuter et obéir n'entendent pas. Les anciens ne connurent jamais des contrastes aussi frappants et aussi dangereux.

Il faut populariser la langue, il faut détruire cette aristocratie de langage qui semble établir une nation polie au milieu d'une nation barbare.

Nous avons révolutionné le gouvernement, les lois, les usages, les mœurs, les costumes, le commerce et la pensée même ; révolutionnons donc aussi la langue, qui est leur instrument journalier.

Vous avez décrété l'envoi des lois à toutes les communes de la République ; mais ce bienfait est perdu pour celles des départements que j'ai déjà indiqués. Les lumières portées à grands frais aux extrémités de la France s'éteignent en y arrivant, puisque les lois n'y sont pas entendues.

Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur.

Le comité a pensé qu'il devait vous proposer, comme mesure urgente et révolutionnaire, de donner à chaque commune de campagne des départements désignés un instituteur de langue française, chargé d'enseigner aux jeunes personnes des deux sexes, et de lire, chaque décade, à tous les autres citoyens de la commune, les lois, les décrets et les instructions envoyés de la Convention. Ce sera à ces instituteurs de traduire vocalement ces lois pour une intelligence plus facile dans les premiers temps. Rome instruisait la jeunesse en lui apprenant à lire dans la loi des douze tables. La France apprendra à une partie des citoyens la langue française dans le livre de la Déclaration des Droits.

Ce n'est pas qu'il n'existe d'autres idiomes plus ou moins grossiers dans d'autres départements ; mais ils ne sont pas exclusifs, mais ils n'ont pas empêché de connaître la langue nationale. Si elle n'est pas également bien parlée partout, elle est du moins facilement entendue. Les clubs, les sociétés patriotiques, sont des écoles primaires pour la langue et pour la liberté ; elles suffiront pour la faire connaître dans les départements où il reste encore trop de vestiges de ces patois, de ces jargons maintenus par l'habitude et propagés par une éducation négligée ou nulle. Le législateur doit voir d'en haut, et ne doit ainsi apercevoir que les nuances très prononcées, que les différences énormes ; il ne doit des instituteurs de langue qu'au pays, qui, habitué exclusivement à un idiome, est pour ainsi dire isolé et séparé de la grande famille.

Ces instituteurs n'appartiendront à aucune fonction de culte quelconque ; point de sacerdoce dans l'enseignement public ; de bons patriotes, des hommes éclairés, voilà les premières qualités nécessaires pour se mêler d'éducation.

Les Sociétés populaires indiqueront des candidats : c'est de leur sein, c'est des villes que doivent sortir ces instituteurs ; c'est par les représentants du peuple, envoyés pour établir le gouvernement révolutionnaire, qu'ils seront choisis.

Leur traitement sera payé par le trésor public. La République doit l'instruction élémentaire à tous les citoyens ; leur traitement n'éveillera pas la cupidité ; il doit satisfaire aux besoins d'un homme dans les campagnes ; il sera de 100 frs par mois. L'assiduité prouvée par des autorités constituées sera la caution de la République dans le paiement qu'elle fera à ces instituteurs, qui vont remplir une mission plus importante qu'elle ne paraît d'abord. Ils vont créer des hommes à la liberté, attacher des citoyens à la patrie, et préparer l'exécution des lois en les faisant connaître.

Cette proposition du comité aura peut-être une apparence frivole aux yeux des hommes ordinaires, mais je parle à des législateurs populaires, chargés de présider à la plus belle des révolutions que la politique et l'esprit humain aient encore éprouvées.

Si je parlais à un despote, il me blâmerait ; dans la monarchie même chaque maison, chaque commune, chaque province, était en quelque sorte un empire séparé de mœurs, d'usages, de lois, de coutumes et de langage. Le despote avait besoin d'isoler les peuples, de séparer les pays, de diviser les intérêts, d'empêcher les communications, d'arrêter la simultanéité des pensées et l'identité des mouvements. Le despotisme maintenait la variété des idiomes : une monarchie doit ressembler à la tour de Babel ; il n'y a qu'une langue universelle pour le tyran : celle de la force pour avoir l'obéissance, et celle des impôts pour avoir de l'argent.

Dans la démocratie, au contraire, la surveillance du gouvernement est confiée à chaque citoyen ; pour le surveiller il faut le connaître, il faut surtout en connaître la langue.

Les lois d'une République supposent une attention singulière de tous les citoyens les uns sur les autres, et une surveillance constante sur l'observation des lois et sur la conduite des fonctionnaires publics. Peut-on se la promettre dans la confusion des langues, dans la négligence de la première éducation du peuple, dans l'ignorance des citoyens ?

D'ailleurs, combien de dépenses n'avons-nous pas faites pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes parlés en France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires !

Laisser les citoyens dans l'ignorance de la langue nationale, c'est trahir la patrie ; c'est laisser le torrent des lumières empoisonné ou obstrué dans son cours ; c'est méconnaître les bienfaits de l'imprimerie, car chaque imprimeur est un instituteur public de langue et de législation.

Laisserez-vous sans fruit sur quelque partie du territoire, cette belle invention qui multiplie les pensées et propage les lumières, qui reproduit les lois et les décrets, et les étend dans huit jours sur toute la surface de la République ; une invention qui rend la Convention nationale présente à toutes les communes, et qui seule peut assurer les lumières, l'éducation, l'esprit public et le gouvernement démocratique d'une grande nation ?

Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous.

Dès que les hommes pensent, dès qu'ils peuvent coaliser leurs pensées, l'empire des prêtres, des despotes et des intrigants touche à sa ruine.

Donnons donc aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la révolution, le même langage.

Eh quoi ! tandis que les peuples étrangers apprennent sur tout le globe la langue française ; tandis que nos papiers publics circulent dans toutes les régions ; tandis que le Journal Universel et le Journal des Hommes Libres sont lus chez toutes les nations d'un pôle à l'autre, on dirait qu'il existe en France six cent mille Français qui ignorent absolument la langue de leur nation et qui ne connaissent ni les lois, ni la révolution qui se font au milieu d'eux !

Ayons l'orgueil que doit donner la prééminence de la langue française depuis qu'elle est républicaine, et remplissons un devoir.

Laissons la langue italienne consacrée aux délices de l'harmonie et aux expressions d'une poésie molle et corruptrice.

Laissons la langue allemande, peu faite pour des peuples libres jusqu'à ce que le gouvernement féodal et militaire, dont elle est le plus digne organe, soit anéanti.

Laissons la langue espagnole pour son inquisition et ses universités jusqu'à ce qu'elle exprime l'expulsion des Bourbons qui ont détrôné les peuples de toutes les Espagnes.

Quant à la langue anglaise, qui fut grande et libre le jour qu'elle s'enrichit de ces mots, la majesté du peuple, elle n'est plus que l'idiome d'un gouvernement tyrannique et exécrable, de la banque et des lettres-de-change.

Nos ennemis avaient fait de la langue française la langue des cours ; ils l'avaient avilie. C'est à nous d'en faire la langue des peuples, et elle sera honorée.

Il n'appartient qu'à une langue qui a prêté ses accents à la liberté et à l'égalité ; à une langue qui a une tribune législative et deux mille tribunes populaires, qui a de grandes enceintes pour agiter de vastes assemblées, et des théâtres pour célébrer le patriotisme ; il n'appartient qu'à la langue française qui depuis quatre ans se fait lire par tous les peuples, qui décrit à toute l'Europe la valeur de quatorze armées, qui sert d'instrument à la gloire de la reprise de Toulon, de Landau, du Fort Vauban et à l'anéantissement des armées royales ; il n'appartient qu'à elle de devenir la langue universelle.

Mais cette ambition est celle du génie de la liberté ; il la remplira. Pour nous, nous devons à nos concitoyens, nous devons à l'affermissement de la République de faire parler sur tout son territoire la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des droits de l'Homme.

Voici le projet :

La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son comité de salut public, décrète :

Art. I. Il sera établi dans dix jours, à compter du jour de la publication du présent décret, un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord et dans la partie de la Loire-Inférieure dont les habitants parlent l'idiome appelé bas-breton.

Art. II. Il sera procédé à la même nomination d'un instituteur de la langue française dans chaque commune des campagnes des départements du Haut et Bas-Rhin, dans le département de la Corse, dans la partie du département de la Moselle, du département du Nord, du Mont-Terrible, des Alpes maritimes, et de la partie des Basses-Pyrénées dont les habitants parlent un idiome étranger.

Art. III. Il ne pourra être choisi un instituteur parmi les ministres d'un culte quelconque, ni parmi ceux qui auront appartenu à des castes ci-devant privilégiées ; ils seront nommés par les représentants du peuple, sur l'indication faîte par les sociétés populaires.

Art. IV. Les instituteurs seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la Déclaration des Droits de l'Homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes que les pères, mères et tuteurs seront tenus d'envoyer dans les écoles publiques ; les jours de décade ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la république en préférant celles relatives à l'agriculture et aux droits des citoyens.

Art. V. Les instituteurs recevront du trésor public un traitement de 1 500 livres par an, payables à la fin de chaque mois, à la caisse du district, sur le certificat de résidence donné par les municipalités, d'assiduité et de zèle à leurs fonctions donné par l'agent national près chaque commune. Les sociétés populaires sont invitées à propager l'établissement des clubs pour la traduction vocale des décrets et des lois de la république, et à multiplier les moyens de faire connaître la langue française dans les campagnes les plus reculées.

Le Comité de salut public est chargé de prendre à ce sujet toutes les mesures qu'il croira nécessaires. (Projet décrété)

Annexe 2

Tableau 1 : Altérité et diversité dans les programmes de langues vivantes –Exemples

ALTERITE	**Préambule du Palier 1 du collège (BO H-S n°6 du 6 août 2005)** : « Apprendre une langue étrangère, c'est aller à la rencontre de modes d'appréhension du monde et de l'autre qui peuvent tout d'abord paraître déroutants » « L'objectif est autant que possible de donner accès à la réalité authentique d'un adolescent du même âge du ou des pays où la langue étudiée est en usage, afin d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre à connaître et à comprendre l'autre. » **Préambule au programme de seconde générale et technologique (BO spécial n°4-29 avril 2010)** : « La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. Ils prennent leur sens dans un va-et-vient entre nécessité de communiquer et désir de comprendre l'autre dans toutes ses dimensions personnelles, sociales et culturelles. »
DIVERSITE	**Préambule du Palier 1 du collège (BO H-S n°6 du 6 août 2005)** : « Il s'agit de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue. On encourage une démarche de réflexion, on commence à structurer et à mettre modestement en réseau quelques éléments pertinents, de façon à aider les élèves à se décentrer et à s'approprier quelques clés d'interprétation. »

Tableau 2 : Meilleure maîtrise du français, mieux se connaître, mieux vivre ensemble – Exemples

PARTICIPER À UNE MEILLEURE MAÎTRISE DU FRANCAIS	**Préambule du Palier 1 du collège (BO H-S n°6 du 6 août 2005)** : « De plus, la réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers. »
MIEUX SE CONNAÎTRE	**Préambule du Palier 2 du collège (BO H-S n°7 du 26 avril 2007)** : « Au Palier 1, le thème « modernité et tradition » visait à sensibiliser les élèves à la question de l'identité culturelle par-delà les stéréotypes, afin de leur faire prendre conscience de leur propre patrimoine tout en s'ouvrant à celui d'un ou de plusieurs autres pays dont ils apprennent la langue. »

	« Les spécificités de l'autre culture seront, bien sûr, observées sur le territoire du ou des pays cible(s), mais il sera également intéressant pour des adolescents de découvrir les traces tangibles laissées par la culture de l'autre dans leur environnement, en France, dans leur propre ville ou près du lieu où ils habitent. » **Préambule au programme de seconde générale et technologique (BO spécial n°4-29 avril 2010)** : « La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif. » « La connaissance et l'analyse des sociétés dans leur diversité et leur complexité, leurs systèmes de normes et de valeurs, favorisent la prise de distance, et permettent en retour de renouveler le regard et d'approfondir la réflexion sur sa propre culture. » **Préambule au programme de la voie professionnelle (BO spécial n°2 du 19 février 2009) :** « Dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, les savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension des cultures étrangères. Les savoir-être permettent l'ouverture à d'autres cultures, c'est-à-dire l'établissement de relations de comparaison, de rapprochement et de contraste. »
MIEUX VIVRE ENSEMBLE	**Préambule du Palier 1 du collège (BO H-S n°6 du 6 août 2005)** : « L'apprentissage des langues vivantes joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues. » « La réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, arts, traditions et légendes, sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables. » « Les éléments proposés doivent leur permettre de percevoir les spécificités culturelles tout en dépassant la vision figée et schématique véhiculée par les stéréotypes et les clichés. Ils doivent également prendre en compte le caractère dynamique et varié de la réalité culturelle. » « L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient…, permet à l'élève de prendre conscience que les différences sont le signe d'une altérité mais aussi qu'elles ne peuvent masquer une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de

	tout être humain. » « Il s'agit de dépasser les préjugés, de surmonter les difficultés liées à la rencontre et de faire face aux malentendus. » **Préambule au programme du cycle terminal (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) :** « Le caractère universel du mythe permet de mettre en évidence la façon particulière dont chaque aire culturelle interprète l'expérience humaine et construit des œuvres pour l'exprimer. » « Les échanges de toutes sortes, les « emprunts » de langue à langue, de culture à culture en littérature, dans les arts, les sciences, les techniques, la philosophie, la religion, les institutions politiques et sociales et plus généralement dans les usages quotidiens, ont pris une nouvelle ampleur dans l'unification des espaces et des peuples, des langues et visions du monde. Chaque société est ainsi travaillée par des conflits entre particulier et universel, que recoupent souvent des oppositions entre tradition et modernité. » **Préambule au programme de littérature étrangère en langue étrangère du cycle terminal (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) :** « Les grands mouvements littéraires, parce qu'ils rejoignent les moments esthétiques, philosophiques et politiques, inscrivent la littérature dans le cours général de l'Histoire. Ils permettent de situer les œuvres et les auteurs dans une société vivante, et dans une chronologie porteuse de sens. Dès lors qu'ils traversent les cultures, ils offrent la possibilité de croiser les regards, les œuvres et les langues. » **Préambule au programme de la voie professionnelle (BO spécial n°2 du 19 février 2009) :** « Indissociables de l'exploration des cultures étrangères, les apprentissages de langues vivantes définis par ce programme sont également ancrés dans la réalité des différents environnements professionnels. Ils préparent ainsi à la mobilité dans un espace européen et international élargi. »

Tableau 3 : les thématiques des programmes de langues vivantes

Palier 1	Palier 2	Classe de seconde : L'art de vivre ensemble	Cycle terminal
Modernité et Tradition	L'ici et l'ailleurs	Mémoire : héritages et ruptures	Mythes et héros
		Sentiment d'appartenance : Singularités et solidarités	Lieux et formes du pouvoir
		Visions d'avenir : créations et adaptations	Idée de progrès
			Espaces et échanges

Annexe 3

Les ressources en ligne pour la formation aux valeurs de la République

Préambule : cette annexe est constituée d'une présentation des ressources accessibles aux enseignants lors des journées de réunion des corps d'inspection (30 mars - 1er avril 2015) motivée par les observations de classe effectuées les jours qui ont suivi les attentats et qui ont montré que nombre d'enseignants se sentaient assez démunis pour aborder en classe les questions de citoyenneté et de valeurs républicaines au sens large.

1 - En toile de fond :

Rapport d'Eurydice publié en 2012 :L'éducation à la citoyenneté en Europe

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139FR.pdf

Publiées par le CNESCO :

Deux notes suite aux attentats de janvier 2015 : l'une dès le 13 janvier intitulée « Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française », qui situe la France dans l'ensemble des pays européens et souligne la contradiction entre l'engagement fort de la France au niveau institutionnel et le décalage observé dans les pratiques réelles de terrain.

La seconde, datée du 22 janvier, intitulée « École, immigration et mixités sociale et ethnique » qui pose un constat assez alarmant sur le différentiel de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et ceux du pays.

http://www.cnesco.fr/apprentissage-de-la-citoyennete-dans-lecole-francaise/

http://www.cnesco.fr/ecole-immigration/

2 - Pages EDUSCOL :

Eduscol a mis en ligne dès le lendemain des attentats de janvier dernier une page dédiée permettant aux enseignants d'aborder plusieurs thématiques par le biais des programmes d'enseignement : liberté d'expression, liberté de la presse, pluralisme des opinions, laïcité, droits de l'homme. Les langues vivantes abordent ces thématiques par les programmes de seconde, du cycle terminal et de LELE. Les déclinaisons des programmes proposées par langue permettent d'éclairer par des problématiques précises la liberté d'expression, la liberté de la presse, le pluralisme des opinions.

http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-avec-les-eleves.html

Cinq thématiques sont proposées pour ouvrir le débat : Liberté d'expression, liberté de la presse, pluralisme des opinions, laïcité et droits de l'Homme. Pour chacune des thématiques, les ressources sont proposées dans toutes les disciplines (Lettres, HG, SES, ECJS, philosophie). Un certain nombre de conseils méthodologiques très utiles sont aussi donnés. La contribution des langues vivantes à ces pages est très importante et de nombreux exemples sont fournis, en anglais et en allemand et à

plusieurs niveaux, en lien avec les notions du programme, en LELE notamment, puisées dans les ressources pour l'enseignement des langues en cycle terminal.

3 - Spécifiquement en langues vivantes :

En complément des ressources mises en ligne sur Eduscol, la DGESCO a construit une fiche spécifiquement consacrée aux langues vivantes.

- La Lettre Tic4Edu N° : Comprendre et défendre la liberté d'expression renvoie à de nombreuses ressources en ligne qui incluent les pages Éducation aux media du portail langues

http://eduscol.education.fr/numerique/ticedu-thematique/TICEdu-thematique-04

- Allemand : un scénario pédagogique (La réconciliation) de l'académie de Nantes, avec étude d'une caricature : préparation détaillée d'une séquence qui comporte trois documents de nature (caricature, texte, extrait de film) et de difficulté différentes. Ces ressources invitent à poser la question de la fragilité de la paix en Europe. Le discours de Gerhard Schröder du 6 juin 2004 et la caricature de Hanitzsch traitent des relations franco-allemandes de la deuxième guerre mondiale à nos jours.

http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lv/index.php?commande=aper&id=1124

- Espagnol : la séquence *Estar encarcelado o ser libre* de l'académie de Poitiers aborde les thèmes du pouvoir des médias, du goût du pouvoir et de la résistance au pouvoir (association mondiale Reporters Sans Frontières) ainsi que des luttes pour la liberté de la presse.

http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lv/index.php?commande=aper&id=1208

4 - Ressources organisations internationales

Conseil de l'Europe

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Publications_FR.asp

Ensemble de publications du Conseil destiné aux décideurs, aux formateurs d'enseignants et aux enseignants eux-mêmes. Ces publications mettent toutes l'accent sur le fait que les valeurs relatives à la démocratie et aux droits de l'Homme ne s'apprennent pas seulement dans le cadre d'une enseignement formel mais bien par la pratique, en vivant et en travaillant dans une communauté où ces valeurs sont respectées.

Cet ensemble de ressources est très divers :

- mallette » ECD/EDH (Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux Droits de l'Homme) ;
- Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme adoptée en 2010 qui a valeur de texte de référence ;
- Manuels pour les enseignants « apprendre et vivre la démocratie » ;

- Recueil de bonnes pratiques sur l'EDC dans les pays d'Europe, disponible en anglais, russe et français mais qui propose des ressources dans toutes les langues.

5 - Quelques exemples de bonnes pratiques :

- Free2choose : vidéoclips pour organiser le débat sur les libertés fondamentales ; initiative proposée par la Maison d'Anne Franck, Free2choose est un DVD contenant 10 vidéoclips mettant en scène les limites de la liberté. Ces clips sont courts, vivants et centrés sur des questions intéressantes, pertinentes et d'actualité. Des cas concrets, portant sur des libertés fondamentales précises, comme la liberté d'expression et la liberté de réunion, montrent que, dans une société démocratique, des dilemmes se posent parfois lorsqu'il s'agit de défendre ces droits. Que faire si des néonazis veulent exercer leur droit de manifester ? Que se passe-t-il si des journaux soutiennent le terrorisme ? Le support comprend aussi un manuel destiné à l'enseignant. Depuis 2006, des débats sur les thèmes de Free2choose ont été organisés dans 11 pays de l'Union européenne. 5 000 DVD ont été distribués et environ 60 000 personnes ont pris part à ces débats. Ce programme existe déjà dans les langues suivantes : tchèque, danois, anglais, français, allemand, italien, letton, polonais, espagnol et suédois.

- Vidéo de présentation du programme par la Maison d'Anne Franck

https://www.youtube.com/watch?v=WhBjLeSfN7g

Groupe Sciences économiques et sociales

Plan :

Introduction

1. La formation citoyenne des élèves : un objectif prioritaire des SES depuis leur création 24

1.1. De l'origine de la discipline…

1.2. …. à aujourd'hui

2. La contribution des SES à la formation citoyenne et aux valeurs de la République

2.1. Une démarche scientifique contribuant à la formation citoyenne des élèves et à la laïcité

2.2. Des méthodes pédagogiques et didactiques qui favorisent l'apprentissage à l'exercice de la citoyenneté

2.3. Des contenus scientifiques porteurs d'une meilleure connaissance des réalités économiques, sociales et politiques des sociétés et articulés à certaines valeurs de la République

3. Débats et tensions entre l'objectif de formation à la citoyenneté et d'éveil aux valeurs de la République et sa mise en œuvre effective

3.1. Transmission des savoirs et / ou transmission des valeurs ?

3.2. Situations de conflit entre les valeurs et croyances des élèves et les savoirs transmis

Introduction

Introduites en 1966 simultanément avec la série B du lycée, devenue ES en 1993, les sciences économiques et sociales (SES) constituent une discipline scolaire, relativement récente, qui structure et donne son identité à l'une des trois filières de l'enseignement général au lycée. La finalité fondamentale de l'enseignement des SES est d'amener les élèves à mieux comprendre les grands enjeux et les mécanismes essentiels, économiques, sociaux et politiques du monde contemporain. Dès sa création, l'enseignement des SES s'est construit comme un enseignement de culture générale ayant comme principaux objectifs la formation scientifique, la formation culturelle et la formation à la citoyenneté des élèves. Ces trois objectifs, toujours au fondement de cet enseignement, sont indissociables et constituent un tout cohérent.

Cette note – qui s'appuie notamment sur les observations des inspecteurs pédagogiques régionaux – vise à exposer la contribution de l'enseignement des SES à l'éducation aux valeurs de la République. Dans un premier temps, le rappel de quelques éléments de contexte sur l'introduction de cet enseignement au lycée et sur ses finalités montrera que la formation citoyenne des élèves en constitue un socle central. Dans un deuxième temps, nous montrerons selon quelles modalités les SES contribuent à l'éducation aux valeurs de la République et plus largement à la formation citoyenne des élèves. Enfin, nous mettrons en évidence les débats et les tensions qui existent aujourd'hui entre cet objectif de formation à la citoyenneté et d'éveil aux valeurs de la République et sa mise en œuvre effective.

1. La formation citoyenne des élèves : un objectif prioritaire des SES depuis leur création

1.1. De l'origine de la discipline…

L'introduction consécutive à la réforme Fouchet, d'un enseignement optionnel intitulé « Initiation à la vie économique et sociale » en classe de seconde a marqué une profonde évolution de l'enseignement secondaire puisqu'il s'agit, à côté de la séparation traditionnelle entre les lettres et les sciences, d'introduire une « troisième voie ». Cette évolution est le fruit d'une demande sociale portée dès la fin des années 1950 par le monde économique visant à renforcer l'information économique et s'inscrit dans le contexte de la forte croissance des Trente glorieuses et des mutations sociales, culturelles et politiques qu'elle a engagées (élévation des niveaux de vie, consommation de masse, accès de plus en plus large à l'éducation, mouvement d'homogénéisation des modes de vie, extension du champ d'intervention de l'État…). Dans ce contexte, il a paru nécessaire que les enjeux de ces évolutions soient rendus intelligibles de façon à ce que les individus puissent se comporter en citoyens éclairés face à tous ces changements.

Cet enseignement sera successivement mis en place dans les classes de première B (1967) et de terminale B (1968). Le CAPES externe de sciences économiques et sociales sera créé en 1969 et l'agrégation de sciences sociales en 1977.

De leur création à aujourd'hui, la formation citoyenne est un objectif explicite des programmes de sciences économiques et sociales. Par exemple, le programme de première B (1967) précise que

l'instruction civique sera donnée dans le cadre de l'enseignement d'initiation aux faits économiques et sociaux.

L'identité des SES s'est construite sur trois piliers principaux relatifs à :

- la définition même de la discipline : l'unité des sciences sociales, conformément à la conception de l'école des Annales ;
- la pédagogie mise en œuvre : une pédagogie active se distinguant du modèle transmissif ;
- la formation à la citoyenneté : l'objectif est notamment de développer l'esprit critique des élèves, d'où l'importance des débats dans l'enseignement des SES.

1.2. …. à aujourd'hui

Depuis la fin des années soixante, la discipline a évolué. L'unité des sciences sociales dans la définition des sciences économiques et sociales a notamment été mise en cause par la *Mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée* présidée par le professeur Guesnerie (2008) qui affirme que *« les sciences économiques et sociales reposent sur la mobilisation de deux disciplines constituées et autonomes – l'économie et la sociologie »*. Mais même si la pédagogie active n'est pas le monopole de l'enseignement des SES, et si son efficacité a pu être parfois questionnée, les professeurs continuent à y être fortement attachés. Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté demeure un objectif central largement revendiqué par les professeurs. Cette ambition est d'ailleurs confortée par la place croissante que prend l'une de ses trois composantes : la science politique[29].

La formation citoyenne des élèves est inscrite dans les programmes officiels de sciences économiques et sociales ; en effet, l'un des trois objectifs du programme officiel du cycle terminal est de : « *contribuer à [la] formation citoyenne [des élèves] grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques. »*[30]

2. La contribution des SES à la formation citoyenne et aux valeurs de la République

L'enseignement des sciences économiques et sociales contribue à la formation citoyenne et aux valeurs de la République par l'adoption d'une démarche scientifique et de méthodes pédagogiques et didactiques et par la définition de contenus d'enseignement centrés sur la compréhension des

[29] Les interventions des professeurs de SES suite aux événements de janvier ont surtout eu lieu en ECJS (pour ceux qui ont en charge cet enseignement), dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et lorsqu'elles avaient lieu dans le cadre des cours, en science politique.

[30] « *L'enseignement des sciences économiques et sociales dans le cycle terminal se fixe trois objectifs essentiels :*
- *permettre aux élèves de s'approprier progressivement les concepts, méthodes et problématiques essentiels de trois sciences sociales (la science économique, la sociologie et la science politique). Il s'agit donc ici de contribuer à la formation intellectuelle des élèves en développant l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires qui sont, pour l'essentiel, nouveaux pour eux ;*
- *préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat et leur permettre de faire des choix éclairés d'orientation dans l'enseignement supérieur. […] ;*
- *contribuer à leur formation citoyenne grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques.* » Arrêté du 03 avril 2013, publié au Journal officiel du 04 mai 2013.

réalités économiques, sociales et politiques des sociétés contemporaines et articulées à certaines valeurs de la République.

2.1. Une démarche scientifique contribuant à la formation citoyenne des élèves et à la laïcité

À l'instar de l'ensemble des disciplines du cycle général, les SES ont pour objectif de contribuer à la formation citoyenne des élèves et de les préparer à l'enseignement supérieur. Mais la spécificité des SES est d'être une discipline scolaire qui *« sollicite non pas une mais plusieurs disciplines académiques – à titre principal l'économie et la sociologie mais aussi la science politique – et qu'elle part de l'étude "d'objets" du monde économique et social, sur lesquels les regards disciplinaires sont croisés ».* Dès lors, il existe *« une tension immédiatement évidente entre les visées de formation générale, d'une part, et de formation intellectuelle, d'autre part. Le premier objectif suggère plutôt une couverture large et tire vers une sorte de voyage rapide mais le plus exhaustif possible dans les grandes questions du monde contemporain. Le second objectif appelle l'apprentissage de démarches intellectuelles, dont certaines sont communes aux sciences sociales (le statut de la preuve, l'interprétation probabiliste des faits), quand d'autres sont spécifiques aux disciplines. Cet apprentissage – et, en ce sens, les sciences économiques et sociales ne sont pas différentes des autres savoirs scientifiques – repose sur l'acquisition de méthodes, d'outils conceptuels et analytiques. L'étude doit conduire* in fine *à l'assimilation des raisonnements disciplinaires, ici du raisonnement sociologique et du raisonnement économique* »[31]. Construits dans la continuité du Rapport Guesnerie, les programmes de sciences économiques et sociales, mis en place dans le cadre de la réforme des lycées généraux et technologiques de 2010, privilégient une *« approche scientifique du monde social »* et visent *« à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et par là de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun »*[32].

La contribution de l'enseignement des sciences économiques et sociales à l'apprentissage de la citoyenneté et des valeurs de la République ne procède pas d'une forme de « catéchisme républicain », mais relève d'une approche scientifique du monde social fondée sur les acquis des trois sciences sur lesquelles il repose. C'est donc par la compréhension rationnelle des réalités économiques et sociales, l'articulation entre faits et théories, que les sciences économiques et sociales participent à la formation citoyenne des élèves en leur donnant les moyens de construire leurs propres opinions, de participer ainsi au débat public et de forger leur esprit critique. Il s'agit de favoriser une posture intellectuelle montrant, que face à une question donnée, il convient d'établir une ou des réponses rigoureuses, argumentées, en s'assurant à chaque étape de la validité du raisonnement. Ce faisant, et comme Jules Ferry y invitait, les élèves sont amenés à distinguer « *deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous* »[33]. Comme les sciences expérimentales, les SES, par une démarche scientifique, aident les élèves à distinguer ce qui est scientifique de ce qui relève de la croyance ou du dogme et contribuent ainsi à forger une conception du monde compatible avec la laïcité.

[31] Roger Guesnerie, Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée, juin 2008.

[32] Arrêté du 03 avril 2013, publié au Journal officiel du 04 mai 2013.

[33] Jules Ferry, « Lettre aux instituteurs », 1883.

Cette démarche est difficile et source de tensions (voir *infra*), mais ô combien nécessaire, car les sciences économiques et sociales traitent de « questions socialement vives » en relation directe avec la vie des élèves et pour lesquelles leurs représentations sont évidemment nombreuses et diverses (travail, production, consommation, famille, école, inégalités…).

Ces questions socialement vives portent sur des valeurs éthiques et politiques et peuvent donc être distinguées des questions scientifiques qui visent à produire des énoncés vrais (même si cette vérité peut être provisoire). Il n'en demeure pas moins que pour éclairer ces débats de société, il faut mobiliser des savoirs et une argumentation scientifique valides, même lorsque ces savoirs ne conduisent pas à trancher définitivement la question[34].

C'est donc à l'aune de cette ambition que les SES contribuent à la formation citoyenne des élèves.

2.2. Des méthodes pédagogiques et didactiques qui favorisent l'apprentissage à l'exercice de la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la République ne prend pas uniquement appui sur des connaissances liées aux droits et devoirs des citoyens, elle nécessite également de développer chez les élèves des « compétences sociales » liées à des capacités à coopérer, à résoudre des conflits, à intervenir dans le débat public, etc. L'acquisition de ce type de compétences suppose l'adoption de démarches pédagogiques plaçant les élèves dans des contextes d'apprentissage dans lesquels ils pourront exprimer et exercer des dispositions à la délibération collective, à la prise d'initiative, à la tolérance et à l'écoute de l'autre. C'est en ce sens que les SES privilégient des démarches pédagogiques et didactiques engageant les élèves dans une authentique activité intellectuelle pour les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages, l'objectif étant qu'ils participent à la construction de leurs savoirs, et cela dans l'exercice de leur jugement au sein d'un groupe. Divers dispositifs pédagogiques y contribuent : débats argumentés, recherches documentaires, enquêtes, analyses de données statistiques et documents variés (textes, iconographies, extraits de films…), etc.

Les démarches pédagogiques et didactiques les plus souvent adoptées en SES sont en étroite relation avec les compétences méthodologiques visées et dont la maîtrise est utile à la vie citoyenne : collecte et traitement de l'information, analyse de données diverses, rédaction de synthèses, formulation de problématiques, construction d'argumentations. Une attention particulière est aussi apportée à une analyse critique de l'information dans un contexte de surmédiatisation : comment est-elle construite ? Comment peut-on l'exploiter ? Quelles en sont les limites éventuelles ?

2.3. Des contenus scientifiques porteurs d'une meilleure connaissance des réalités économiques, sociales et politiques des sociétés et articulés à certaines valeurs de la République

Dans le second degré, les SES sont un des deux enseignements d'exploration obligatoires en classe de seconde et sont enseignées dans le cycle terminal de la série ES. En classe de terminale ES, les élèves peuvent choisir un enseignement de spécialité « sciences sociales et politiques » ou « économie approfondie » parmi les trois qui leur sont proposés[35].

[34] Ainsi, une question du programme de terminale porte sur la justice sociale. Il s'agit de présenter les différentes conceptions de la justice sociale, de montrer qu'elles répondent toutes à la question « l'égalité de quoi ? », mais de ne pas trancher un débat qui porte ici sur des valeurs éthiques, sur la définition d'une société idéale.

[35] Le troisième enseignement de spécialité proposé étant les mathématiques.

- **La maîtrise des apports de la science économique, enseignés en sciences économiques et sociales, contribue à la participation à la vie collective et au débat public**

Dès la classe de seconde, les élèves suivant l'enseignement d'exploration de sciences économiques et sociales sont initiés à une réflexion sur les modalités de la production de richesses, en identifiant les agents économiques producteurs de richesses et en s'interrogeant sur les modalités de cette production (comment produire et combien produire ?) et sur les mécanismes du marché et ses limites, notamment environnementales.

En classe de première ES, les élèves sont sensibilisés à un questionnement central de la science économique « *dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix ?* » et aux démarches et modes de raisonnement de l'économiste. Sur cette base, la diversité des modes de production, les modalités de répartition de la richesse sont débattues. Un chapitre est aussi dédié à la compréhension du rôle de la monnaie et des mécanismes de sa création ainsi qu'aux modalités de financement de l'activité économique.

En classe de terminale ES, l'analyse se place davantage selon une logique macroéconomique à travers l'étude des facteurs de la croissance, l'explication des fluctuations économiques et la compréhension des tensions entre la croissance économique et la préservation de l'environnement qui permet d'engager une réflexion sur le développement durable. La mondialisation des économies et l'intégration européenne sont également des thèmes importants du programme de la classe de terminale ES : les débats inhérents à ces deux processus sont analysés (quels en sont les avantages, les limites ? Quels sont les logiques et les effets de l'internationalisation de la production ? Quels sont les processus de la globalisation financière ?).

Toute réflexion sur la création de richesses invite aussi à envisager les conditions d'organisation de la production, ce qui conduit à s'interroger, en classe de première et de terminale, sur les conditions de coordination des activités économiques et en conséquence à appréhender les rôles du marché (fonctionnement, efficacité, défaillances) et de l'État (domaine d'intervention, efficacité, défaillances) dans les sociétés contemporaines. Certaines actions de l'État sont plus spécifiquement abordées : les politiques conjoncturelles, la protection sociale, la politique de la concurrence, ou encore les politiques de l'emploi.

La maîtrise des apports de la science économique contribue donc de façon décisive à une participation raisonnée et informée à la vie collective et au débat politique.

- **En mobilisant des savoirs relatifs aux conditions et principes de l'organisation des sociétés contemporaines, les apports de la sociologie contribuent à la formation citoyenne des élèves et à la mise en perspective de certaines valeurs de la République**

Dans un thème intitulé *« Individus et cultures »* en classe de seconde, les élèves sont initiés aux processus de socialisation (*comment devenons-nous des acteurs sociaux* ?) et aux différences de choix dans les pratiques culturelles et plus largement la consommation (*comment expliquer les différences de pratiques culturelles ? La consommation : un marqueur social ?*). Sont ainsi abordées des notions comme celles de normes et de valeurs, mais aussi des processus sociaux fondamentaux comme celui de la différenciation de la socialisation selon le genre et le milieu social qui renvoient à certaines valeurs républicaines, telles que l'égalité.

En classe de première ES, cette approche est complexifiée par une analyse plus approfondie des processus de la socialisation et de la construction tout au long de la vie des identités sociales et par

une étude de la diversité des formes et des processus sociaux de la déviance et des modalités d'exercice du contrôle social, de leurs évolutions et de leurs effets. Le programme de la classe de première ES aborde également la façon dont les groupes sociaux se constituent et fonctionnent différemment selon leur taille, leur degré de cohésion, leur rôle. L'analyse du fonctionnement des réseaux sociaux (pas seulement numériques) permet de montrer comment ils constituent une forme de coordination spécifique entre les individus. Les élèves sont également conduits à s'interroger sur les processus de construction des politiques publiques et à étudier à quelles conditions un phénomène social peut devenir un problème public.

En classe de terminale ES, l'analyse sociologique est plus directement en lien avec les débats et tensions qui peuvent s'exprimer autour des valeurs de la République. Elle repose sur deux grands thèmes : classes, stratification et mobilité sociales ; intégration, conflit et changement sociaux. Le premier thème est l'occasion d'analyser la structure sociale. Cette analyse repose sur le constat du caractère multiforme des inégalités économiques et sociales puis interroge la pertinence des principales théories de la stratification sociale pour rendre compte des dynamiques de la structure sociale des sociétés contemporaines. L'étude de la mobilité sociale conduit à mettre à jour les tensions entre le principe de l'égalité des chances et le constat de situations de reproduction sociale et d'en expliquer les déterminants. Le second thème appréhende tout d'abord la question des liens sociaux dans des sociétés où s'affirme le primat de l'individu (quelles sont les formes de la solidarité sociale ? Quelle est l'évolution du rôle des instances d'intégration – école, famille, travail – dans le processus d'intégration sociale ?), puis la question de la conflictualité à travers une double problématique : les conflits sociaux expriment-ils une pathologie sociale ou sont-ils un facteur de cohésion ? Quel est le rôle des conflits sociaux dans le changement social ?

Un thème croisant les apports de la science économique et de la sociologie (« *comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?* ») permet notamment d'initier les élèves aux notions d'égalité, d'équité et de discrimination et de questionner l'efficacité de l'action des pouvoirs publics dans leur objectif de garantir une forme de justice sociale.

De nombreux thèmes étudiés en sociologie interrogent donc les conceptions initiales des élèves. En les aidant à distinguer ce qui est scientifique de ce qui relève de la croyance ou des représentations, en mobilisant des savoirs relatifs aux conditions et principes de l'organisation des sociétés contemporaines, les apports de la sociologie contribuent à la formation citoyenne des élèves et à la mise en perspective de certaines valeurs de la République.

- **Directement articulés à certaines valeurs de la République, les thèmes étudiés en science politique participent à la formation citoyenne des élèves en leur donnant des éléments de connaissance et d'analyse de l'organisation politique des sociétés démocratiques**

La science politique est mobilisée en classe de première ES dans le cadre du tronc commun et en classe de terminale ES dans le cadre de l'enseignement de spécialité de sciences sociales et politiques.

En classe de première ES, les élèves étudient les fondements de l'ordre politique et de sa légitimation. Les notions d'État, de nation, d'État - nation sont mobilisées. Il s'agit également de montrer comment un ordre politique distinct des ordres économiques et sociaux s'est progressivement institué. Après avoir analysé les processus constitutifs de l'État et la nation, les élèves sont initiés à la diversité des formes institutionnelles de l'ordre politique et conduits à définir les notions d'État de droit et de démocratie.

L'enseignement de sciences sociales et politiques en classe de terminale ES développe la connaissance de l'organisation politique des sociétés contemporaines à travers trois thèmes : le système démocratique (composantes institutionnelles, pluralisme politique et parité) ; la participation politique (formation et explications des comportements électoraux, répertoires de l'action politique) ; l'ordre politique européen (caractéristiques institutionnelles et politiques de l'Union européenne, effets de la construction européenne sur la conduite de l'action publique).

Les thèmes étudiés en science politique sont donc directement articulés à certaines valeurs de la République. Ils participent à la formation citoyenne des élèves en leur donnant des éléments de connaissances pratiques et historiques sur l'organisation politique et en éclairant les enjeux et débats contemporains relatifs au lien politique.

Droit et grands enjeux du monde contemporain (DGEMC)

Spécialité exclusivement enseignée en Terminale L, et surtout assurée par des professeurs d'économie-gestion et de sciences économiques et sociales, cet enseignement est par essence lié aux valeurs de la République, sinon de la laïcité, puisqu'il s'agit de familiariser les élèves à la prise par le droit des enjeux sociaux et politiques. Il s'agit donc d'expliquer comment fonctionne la source de la légitimité de l'État quand celui-ci obéit aux lois, lesquelles répondent aux demandes majoritaires des citoyens, ou encore, correspondent à la volonté générale, ou encore, incarnent la *res publica*, la chose publique, d'où le concept de bien public (Partie 1 : Les instruments du droit).
Pour autant la suprématie de la loi ne garantit pas l'existence d'une République ; ainsi, les États fascistes ou nazis respectaient la hiérarchie de la norme et la suprématie de la loi. Les valeurs de la République, pour être effectivement mises en œuvre, doivent être, en substance, transcrites dans la loi.
Le programme DGEMC comprend un bon tiers de droit lié aux libertés publiques, (notamment dans la partie 2 : Les sujets de droit).
Enfin, en traitant des mécanismes procéduraux et des architectures institutionnelles (Partie 3 : L'organisation du droit), ce programme s'applique à expliquer comment les procédures sont aussi des garanties formelles des valeurs républicaines qui, en outre, aujourd'hui se déclinent à d'autres échelles : la loi républicaine n'est pas seulement nationale, mais supranationale, régionale et parfois même mondiale.

3. Débats et tensions entre l'objectif de formation à la citoyenneté et d'éveil aux valeurs de la République et sa mise en œuvre effective

3.1. Transmission des savoirs et/ou transmission des valeurs ?

Le rôle des sciences économiques et sociales est-il de transmettre des valeurs ? La transmission des savoirs et la transmission des valeurs s'excluent-elles ? L'affirmation des valeurs de la République relève-t-elle de l'enseignement des SES ?

Il va de soi que chaque professeur doit incarner les valeurs de la République et prendre des initiatives pour les rappeler et les promouvoir.

En revanche, en tant que champs scientifiques constitués, l'économie, la sociologie ou la science politique ne se situent pas directement dans la sphère des valeurs, ou dans des questions qui peuvent être rattachées plus ou moins directement à des valeurs. Comme le dit Max Weber, il faut respecter la « neutralité axiologique ». La science est le domaine du réfutable et des vérités

provisoires ; elle s'appuie sur des faits établis, des argumentations rigoureuses, des théories avérées et non pas sur des valeurs. L'objet de l'enseignement des sciences économiques et sociales est le fruit des travaux scientifiques, transposés à l'apprentissage scolaire.

Par la transmission des savoirs et non directement des valeurs, les SES participent à la formation citoyenne des élèves ; c'est l'appropriation de savoirs solides et problématisés qui contribue à la formation du citoyen. C'est par exemple le cas lorsqu'il est démontré que la plupart des inégalités sont le résultat d'un héritage de capitaux culturel, économique et social, ou que le processus de socialisation est différent selon les sexes et donc que de nombreuses différences et inégalités entre hommes et femmes ne sont pas biologiques mais relèvent de processus différents de socialisation.

Sans transmettre directement des valeurs, mais en transmettant des savoirs scientifiques, l'enseignement des SES contribue à la transmission des valeurs de la République.

3.2. Situations de conflit entre les valeurs et croyances des élèves et les savoirs transmis

L'enseignement des SES porte sur des questions socialement vives, en ce sens que les élèves ont des idées préconçues, des représentations sur les phénomènes étudiés. Ces représentations ne sont pas homogènes, elles sont largement associées aux conditions de vie et au milieu social d'origine des élèves. Partant de ce constat, il importe, comme le suggérait déjà Émile Durkheim, de *« dépayser l'élève, lui faire connaître d'autres hommes que ceux dont il a la pratique »*[36] ; il affirmait aussi : *« un peuple est d'autant plus démocratique que la délibération, que la réflexion, que l'esprit critique jouent un rôle plus considérable dans la marche des affaires publiques. Il n'est d'autant moins que l'inconscience, les habitudes inavouées, les sentiments obscurs, les préjugés en un mot soustraits à l'examen, y sont au contraire prépondérants »*[37].

Il arrive que les valeurs et croyances des élèves soient en rupture avec les savoirs transmis en sciences économiques et sociales. L'objectif de l'enseignement est alors d'agir sur les représentations des élèves afin que, progressivement, les savoirs enseignés infléchissent des croyances ou des valeurs qui seraient contraires aux principes républicains ou aux conclusions scientifiques, mais deux réactions sont parfois observées :

- dans certains cas, il semble que ce qui est enseigné en SES n'interroge nullement les propres valeurs et croyances des élèves. Les savoirs de l'école et les valeurs et croyances des élèves appartiennent alors à deux sphères étanches qui semblent ne jamais se rencontrer. La transmission de savoirs ne permet pas d'impacter les représentations des élèves qui peuvent par exemple parfaitement s'adapter à leur « métier d'élève » en expliquant dans un devoir que la socialisation est différentielle selon les sexes et avoir une croyance et des attitudes à l'extérieur de l'école totalement opposées. Leurs valeurs et croyances sont différentes, mais n'entrent pas réellement en conflit avec les savoirs des SES. Il s'agit alors d'un véritable échec de l'enseignement qui invite à s'interroger sur la résistance de certaines représentations des élèves ;
- il arrive aussi que des éléments des programme de sciences économiques et sociales (notamment de sociologie et de science politique) et d'ECJS créent des tensions fortes ; des élèves peuvent refuser les savoirs transmis par les SES parce qu'ils entrent en conflit avec leurs propres valeurs et croyances. Face à cette situation ou à son anticipation, le

[36] Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France, PUF, 1938.
[37] Émile Durkheim, Leçons de sociologie, 1950.

risque est que des professeurs de SES relativisent les conclusions de certains savoirs scientifiques afin d'éviter d'être confrontés à des situations de crise, difficilement gérables, ou parce qu'ils craignent que des contenus aient un effet d'éviction sur certains les élèves susceptibles de quitter l'école, ne supportant pas la contradiction entre certains savoirs transmis et leurs propres croyances.

L'adoption de démarches scientifiques, la transmission de connaissances factuelles et conceptuelles relatives à l'organisation économique, sociale et politique des sociétés et aux tensions qui les traversent, et finalement, l'accès à une intelligence de la société, sont les moyens privilégiés de la contribution de l'enseignement des SES à la formation citoyenne des élèves et à l'appropriation des valeurs de la République. À leur mesure, les SES participent à l'acquisition d'une *« certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral »*[38], qui consiste en certaines pratiques ou habitudes mentales. Pour Durkheim, l'école doit susciter une *« conversion »* qui ne se limite pas *« à l'adhésion à certaines conceptions particulières »* mais désigne *« un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, (…), change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde »*. Pour atteindre ce but, *« l'école ne doit pas être une sorte d'hôtellerie où des maîtres différents, étrangers les uns aux autres, viendraient donner des enseignements hétérogènes à des élèves passagèrement réunis et sans liens entre eux »*. On voit combien, cette analyse des objectifs de l'école et de son organisation conserve une forte actualité. La contribution des SES à la formation citoyenne doit donc aussi être considérée dans sa relation aux autres enseignements et s'inscrire dans le cadre d'une réflexion sur les conditions de fonctionnement et d'atteinte des objectifs collectifs de la *« société scolaire »*.

Pour le groupe Sciences économiques et sociales, Marc Montoussé

[38] Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938.

Annexes

Annexe 1

Les SES et les valeurs de la République : quelques illustrations pratiques

Les observations des inspecteurs pédagogiques régionaux de SES indiquent une forte mobilisation des professeurs de SES après les attentats du mois de janvier 2015. Ils ont aidés à l'expression des élèves dans le cadre de l'enseignement mais aussi en s'associant à d'autres professeurs pour animer une réflexion plus large de la communauté éducative. Ces actions ont été menées ponctuellement par l'animation de réunions favorisant le dialogue et la réflexion sur les valeurs de le République et par la conduite d'actions d'enseignement et d'éducation dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et de l'ECJS.
Quelques illustrations :

– Dans le cadre de l'enseignement de spécialité de sciences sociales et politiques en classe de terminale, dans le thème *« Comment expliquer le comportement électoral ? »*, un professeur a présenté des caricatures politiques de *Charlie hebdo*. Il a ainsi pu constater qu'à l'instar des partis politiques, la presse et notamment les caricaturistes diffusent également des opinions et analyses politiques et contribuent, de ce fait, à la formation des attitudes politiques et au fonctionnement de la démocratie.

– Le traitement en classe de première ES du thème de science politique « Ordre politique et légitimation », a permis à une professeure de revenir sur l'actualité en évoquant tout d'abord les deux conceptions de la nation : la conception ethnoculturelle et la conception politique. Cette présentation a été l'occasion d'une réflexion collective des élèves sur le « vivre ensemble » et la conception française de la citoyenneté.

– Dans le cadre projet interdisciplinaire (SES, histoire, italien, français, documentation et musique), piloté par un professeur de SES et débouchant sur la réalisation d'un long métrage avec une classe de première ES, les élèves ont travaillé sur les valeurs de la République et plus généralement sur les questions et enjeux liés aux conditions d'effectivité d'un État de droit. Les échanges avec d'anciens résistants et déportés ont permis de réfléchir au rôle de la mémoire collective dans la perpétuation d'un État de droit.

– À l'initiative d'un professeur de SES, un concours « Chemin de la laïcité », ouvert à tous les élèves du lycée, est mené dans un cadre interdisciplinaire (SES, lettres, histoire-géographie, SVT, EPS, mathématiques, CPE, équipe de direction). Il s'agit pour les élèves, notamment dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, de créer des textes, poèmes, chansons, morceaux de musique, photos, montages vidéo définissant et illustrant la notion de laïcité. L'appel à des « grands témoins » (Henri Pena Ruiz, Abd al Malik) viendra consolider cette réflexion et sera l'occasion d'une remise de prix.

Annexe 2 : quelques repères bibliographiques sur l'École, l'État, la République et l'Éducation à la citoyenneté

- Audigier François, « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? », in *Vers une citoyenneté européenne*, CRDP de l'académie de Dijon, 2000.
- Bergougnioux Alain, « L'école et l'instruction civique », *La revue de l'inspection générale*, n°3, septembre 2006.
- *Cahiers français*, Les valeurs de la République, n°337, janvier-février 2007.
- Déloye Yves, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Presses de la FNSP, 1994.
- Déloye Yves, *Sociologie historique du politique*, collection repères, La découverte, 2007, (1997).
- Dubet François, « Faire société par le côté gauche. Classes, nation et République », in Refaire société (dir.) Rosanvallon Pierre, collection la République des idées, Seuil, 2011.
- Dubet François, « La citoyenneté à l'école : mutations croisées », in *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, (coord.) Fournier Martine, Troger Vincent, éditions Sciences humaines, 2005.
- Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938.
- Feyfant Annie, « L'éducation à la citoyenneté », *Dossier d'actualité de l'INRP*, n°57, octobre 2010.
- *L'année sociologique*, « Nation, nationalisme, citoyenneté », 1996.
- Noiriel Gérard, *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, collection Points histoire, Seuil, 1988.
- Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, avec la collaboration de Christian Bachelier, Paris, Gallimard, coll. « Folio actuel », 2000, p. 131-135 et 262-276.

Groupe économie et gestion

Plan :

Introduction

1. Comment l'enseignement du droit peut-il contribuer à la construction des valeurs de la République ?

1.1. Appréhender le cadre institutionnel de la France est essentiel pour comprendre le fonctionnement de notre société, décrypter l'actualité économique et sociale, et devenir un citoyen responsable

1.2. L'enseignement du droit permet à la fois d'acquérir une connaissance du cadre institutionnel et du droit objectif, mais aussi de déterminer les prérogatives et obligations qui s'appliquent aux personnes dans des situations concrètes

2. La richesse des relations dialectiques entre gestion et société

2.1. Un rapide éclairage épistémologique et sémantique

2.2. Des critiques idéologiques et praxéologiques à relativiser

2.3. Une prise en compte de ces évolutions lors de la dernière réécriture du référentiel du baccalauréat technologique

2.4. L'intérêt d'une prise de recul dans la démarche de formation des jeunes lycéens : l'exemple de l'enseignement de communication

3. L'enseignement professionnel porteur d'un projet éducatif global pour l'élève

3.1. L'alternance pédagogique : à la rencontre de la diversité et de l'action collective

3.2. Des pratiques pédagogiques favorisant l'engagement et la solidarité

3.3. La question de la prise en compte des comportements

Introduction

Cette contribution vise à établir des liens directs entre l'évolution des programmes d'enseignement de la discipline et les valeurs de la République, en illustrant les arguments avancés par des exemples ou des cas concrets.

Cela nous a conduit à ne pas revenir sur la notion de « valeurs de la République » et à cibler notre texte d'une part sur deux enseignements emblématiques du vaste champ des enseignements relevant du groupe disciplinaire économie gestion, à savoir le droit et la gestion d'une part, et d'autre part sur les approches pédagogiques spécifiques, mobilisées dans les formations professionnelles relevant du domaine des services.

1. Comment l'enseignement du droit peut-il contribuer à la construction des valeurs de la République ?

L'enseignement du droit est historiquement un des piliers des référentiels des séries technologiques tertiaires et l'actuelle série STMG (sciences et technologies du management et de la gestion) n'y déroge pas. Il est également très prégnant dans les formations professionnelles relevant des services. La rénovation récente du lycée a conduit à l'introduire, avec succès, dans la série générale littéraire au travers de l'enseignement de spécialité « droit et grands enjeux du monde contemporain » en classe de terminale.

Le droit est un ensemble de règles qui s'imposent aux membres d'une société donnée en vue de régir les différents aspects de la vie sociale : de la Constitution à la jurisprudence en passant par les décrets, les contrats... L'enseignement du droit vise à délivrer des repères aux élèves leur permettant de bien comprendre le cadre institutionnel afin de mieux se situer dans les structures de la République et de l'Union Européenne ; il doit aussi leur permettre d'appréhender comment les valeurs de la République peuvent s'incarner dans des situations concrètes, en mobilisant l'argumentation idoine.

1.1. Appréhender le cadre institutionnel de la France est essentiel pour comprendre le fonctionnement de notre société, décrypter l'actualité économique et sociale, et devenir un citoyen responsable

Il s'agit notamment de bien identifier les différents niveaux de représentativité, les prérogatives de chaque institution et les complémentarités existantes. Les principes organisationnels se fondent sur **des principes constitutionnels instituant un socle commun de références et de valeurs, sur lequel est bâtie notre société.** Ces principes constitutionnels évoluent à travers le temps : ils se diversifient, se précisent, sont réaffirmés au travers de l'histoire de notre Nation. En témoignent les différentes versions de l'article 1 de la Constitution dans lesquelles apparaissent successivement les principes de solidarité avec l'outre-mer, de laïcité et de visée sociale, de décentralisation, de parité hommes / femmes.

Différentes versions de l'article 1 de la constitution de la Vème République

Version en vigueur du 5 octobre 1958 au 5 août 1995
La République et les peuples des territoires d'outre-mer qui, par un acte de libre détermination, adoptent la présente Constitution instituent une Communauté.
La Communauté est fondée sur l'égalité et la solidarité des peuples qui la composent.
Version en vigueur du 5 août 1995 au 29 mars 2003
La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

Version du 29 mars 2003 au 25 mars 2008
La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

Version en vigueur à partir du 25 mars 2008
La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.
La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.
Source : Légifrance

Aujourd'hui, il paraît également nécessaire de permettre aux élèves d'appréhender le cadre institutionnel de l'Union Européenne. L'appartenance de la France à cette association de pays entraîne d'importantes conséquences au niveau du droit : les règlements européens s'imposent aux différents droits nationaux, les directives doivent être transposées. On observe une atténuation du rôle de l'État dans certains domaines par l'instauration de la libre circulation des personnes, des biens et des capitaux. La compréhension des interactions entre niveau européen et niveau national est aujourd'hui nécessaire pour comprendre et analyser les comportements des différents acteurs socio-économiques.

Ces évolutions illustrent l'idée du **droit comme construit social**. Par cette expression, il faut entendre que le droit s'inscrit dans une histoire, une tradition, mais qu'il est aussi le résultat de choix politiques et sociaux face à des problématiques données. Toute règle de droit possède ainsi des caractéristiques communes : elle est générale, abstraite et obligatoire. Elle doit présenter un intérêt pour la société légitimant son élaboration. L'ensemble de ces règles juridiques constitue le droit objectif, par opposition au droit subjectif constitué de l'ensemble des obligations et prérogatives s'appliquant à un individu.

1.2. L'enseignement du droit permet à la fois d'acquérir une connaissance du cadre institutionnel et du droit objectif, mais aussi de déterminer les prérogatives et obligations qui s'appliquent aux personnes dans des situations concrètes

Ces notions de droit et de devoir constituent des éléments fondateurs du « vivre ensemble ». C'est aussi un moyen pour illustrer qu'une règle de droit est susceptible de s'appliquer à chacun sous réserve qu'un acte ou fait juridique vienne en déclencher l'application. Ainsi s'illustre le principe d'égalité des citoyens.

Le raisonnement juridique contribue au développement d'une réflexion rigoureuse. Composé de trois étapes (formulation du problème de droit, identification des règles juridiques applicables, et déduction de la solution), il permet l'étude de nombreuses situations par une mise à distance de l'élève vis-à-vis de l'objet étudié. Ainsi de nombreuses situations de la vie des individus et des organisations peuvent être abordées sur le plan juridique, à travers par exemple les libertés individuelles et la responsabilité civile (délictuelle et contractuelle), sous forme de cas pratiques ou d'étude de la jurisprudence. L'objet d'étude peut également être étendu à des domaines dans lesquels existent des débats juridiques, comme par exemple la fin de vie et la propagande sur internet. Ces thématiques permettent alors une réflexion sur les principes et les valeurs qui éclairent les différents avis ou les évolutions jurisprudentielles.

L'enseignement du droit permet d'apporter à chaque élève des éléments indispensables pour évoluer dans sa future vie d'adulte au sein de la société française : la connaissance des institutions, les règles basiques sur la formation et l'exécution des contrats, les fondamentaux de la responsabilité civile, les principaux éléments en matière de droit du travail et des libertés fondamentales. Généralisé dans les formations professionnelles, il participe à l'insertion des jeunes dans le monde économique et vise à l'exercice éclairé de leur métier.

Au-delà de la réflexion sur les apports de fond, **l'enseignement juridique donne l'occasion de développer des formes de raisonnement singulières et d'engagement personnel** qui sont complémentaires de ce qui peut être apporté par les enseignements scientifiques, littéraires, philosophiques ou économiques. Pour EH. Lévi, « *le raisonnement juridique a une logique spécifique. Sa structure s'adapte à donner du sens à l'ambiguïté, et à éprouver constamment si la société est parvenue à discerner des différences ou similarités nouvelles* »[39]. Il s'agit essentiellement d'argumentations par l'exemple et par l'analogie (argumentation *a simili* au départ, utilement complété par des argumentations *a fortiori et a contrario*). Comme le souligne Charles Perelman :

> *« On est bien obligé de constater que les raisonnements juridiques s'accompagnent de controverses incessantes (…). Ces désaccords, tant dans la doctrine que dans la jurisprudence, obligent le plus souvent, après l'élimination des solutions déraisonnables, à imposer une solution par voie d'autorité, qu'il s'agisse de l'autorité de la majorité ou de celles des instances supérieures, qui se combinent d'ailleurs le plus souvent. C'est en cela que le raisonnement juridique se distingue, à la fois, de celui qui caractérise les sciences, et spécialement les sciences déductives – où il est plus facile d'arriver à un accord sur les techniques de calcul et de mesure – et de celui que l'on rencontre en philosophie et dans les sciences humaines, où, à défaut d'accord, et en l'absence d'un juge capable de clore les débats par son jugement, chacun reste sur ses positions*[40]*. »*

2. La richesse des relations dialectiques entre gestion et société

2.1. Un rapide éclairage épistémologique et sémantique

Le terme « gestion » vient du latin « gestio » (action de gérer) issu du verbe « gerere » (exécuter, accomplir, administrer des affaires, pour le compte d'autrui ou pour son propre compte). Au fil du temps, ce terme a pris un sens large, devenant souvent le synonyme (à tort) d'administration, de gouvernement, de management.

[39] Lévi (EH.), *An Introduction to Legal Reasoning,* The University of Chicago Press, 1948
[40] Perelman (Charles), *Logique juridique. Nouvelle rhétorique*. Dalloz, réédition 2001

En France, l'enseignement de la gestion est apparu au début du XIXème siècle. Jean-Baptiste Say, l'un des fondateurs de la pensée économique classique[41] mais aussi industriel prospère, a l'idée d'associer la réflexion sur les méthodes de gestion à celle sur les méthodes de production quand il est nommé à la chaire d'économie industrielle du CNAM en 1819. Parallèlement, il initie avec Vital-Roux[42] la création de la première école de commerce dans le monde, l'École spéciale de commerce qui deviendra l'École supérieure de commerce de Paris. Dans les décennies qui suivent, l'enseignement de la gestion – délivré par des praticiens – se développe dans des établissements privés ou consulaires (HEC est créée en 1881 par la chambre de commerce de Paris).

La gestion, en tant que discipline d'enseignement et de recherche, ne commence à pénétrer l'université française que dans le milieu des années cinquante avec la création des IAE (instituts d'administration des entreprises). La réflexion universitaire est portée par des juristes qui s'intéressent au droit des affaires, au droit comptable et au droit fiscal, et des économistes qui envisagent des possibilités d'application des modèles issus de la micro-économie. L'émergence des sciences de gestion arrivent relativement vite avec la création de la maîtrise de sciences de gestion dans les années soixante-dix et celle de l'agrégation de sciences de gestion en 1976[43]. L'identité et l'autonomie des sciences de gestion sont un peu plus longues à se forger car les sciences de gestion se construisent sur de multiples courants de pensée, puisant dans les sciences juridiques et économiques, mais également dans les sciences mathématiques, de l'information et de la communication, la sociologie, la psychologie et les sciences du comportement ou encore les sciences politiques.

Au tournant du XXIème siècle est apparue une distinction plus marquée entre les sciences de gestion et le management.

> *« Le management est une activité humaine et sociale visant à stimuler les comportements, à animer des équipes et des groupes, à développer les structures organisationnelles et à conduire les activités d'une organisation en vue d'atteindre un certain niveau de performance. Le management s'intéresse principalement au pilotage des activités, au développement des structures et à la conduite des hommes en situation de travail. Il se différencie assez nettement de la gestion qui fait plutôt référence à la recherche de l'allocation optimale de ressources rares. »*[44]

Autrement dit, le management s'intéresse à titre essentiel au fonctionnement des organisations tant dans leurs relations organiques que dans leurs relations avec l'environnement tandis que la gestion se focalise sur des fonctions (gestion financière, gestion des ressources humaines, gestion de la production, gestion commerciale…) voire sur des moyens (gestion de la trésorerie, gestion des stocks…). Cette dichotomie dans l'approche de la gestion (qui n'exclut pas la complémentarité des deux dimensions) a été prise en compte lors de la rénovation récente du baccalauréat technologique tertiaire, passant de STG (sciences et technologies de la gestion) à STMG (sciences et technologies du management et de la gestion).

[41] Traité d'économie politique – 1803.
[42] Célèbre négociant et juriste lyonnais qui a largement contribué à l'écriture du Code de commerce en 1807.
[43] L'agrégation du secondaire « techniques économiques de gestion » a été créée par l'arrêté du 1er octobre 1962.
[44] Plane Jean-Michel, *Théorie et management des organisations*, Dunod, 3ème édition, 2012.

2.2. Des critiques idéologiques et praxéologiques à relativiser

Les relations entre management et société sont contrastées. D'un côté, une gestion triomphante, dont les pratiques, les champs et les enseignements sont en pleine extension, de l'autre, une discipline à la croisée des chemins, souvent critiquée : « *la gestion est une discipline compromise, liée au capitalisme* » affirment les uns, « *la gestion est un art et non une science* » ironisent les autres. Dans ce contexte, ancrer les sciences de gestion dans les sciences humaines et sociales d'une part et les « laïciser » d'autre part, constituent des voies d'avenir[45].

Partant de l'idée que les techniques et instruments de gestion ont été développés pour mieux asseoir le capitalisme[46], industriel puis financier, l'émergence des sciences de gestion dans les années 60-70 ont été regardées avec un certain dédain, voire avec une suspicion de compromission, par une partie de la société française. Cette forme d'ostracisme s'est atténuée depuis[47], avec l'évolution des mentalités sur le plan socio-politique mais aussi avec l'élargissement de la sphère d'intervention de la gestion : cantonnée au départ au monde des entreprises, elle a progressivement pris en compte dans ses observations et analyses les organisations non marchandes, privées ou publiques. Par ailleurs, le recours plus prégnant à la sociologie, voire à l'ethnosociologie, dans la réflexion en sciences de gestion a contrebalancé la logique universaliste par une logique plus culturaliste. Autrement dit, la vision dominante de la deuxième moitié du XXème siècle de la mondialisation porteuse de progrès en permettant d'unifier les modes et pratiques de gestion (*the one best way*) a été contestée par des approches théoriques montrant que les préceptes de gestion sont contingents à la « manière de vivre en société, de gouverner les hommes et de légitimer l'autorité »[48].

Sur le plan praxéologique, les critiques ou tout au moins les doutes sur la valeur scientifique des recherches en gestion sont fondés sur deux constats. D'une part, le rattachement aux sciences de l'homme et de la société – ce qui est logique puisqu'il s'agit d'étudier des organisations sociales – fait peser le poids d'un raisonnement moins rigoureux que dans les sciences dites « dures » où la démarche hypothético - déductive est parée de tous les atouts de la rationalité. Certains domaines de la gestion ont tenté de contrer cette critique en construisant des modèles de gestion fondés sur des modèles mathématiques « purs ». L'exemple le plus emblématique est celui de la gestion financière élaborée à la fin du XXème siècle en désincarnant les prescriptions du milieu où elles s'appliquent et qui est largement responsable de la grave crise socio-économique qui s'est déclenchée en 2008. D'autre part, comme il a été dit supra, les sciences de gestion mobilisent des concepts et des démarches empruntés à une variété d'autres champs disciplinaires ; cela génère de la complexité, voire de la confusion pour certains. Il faut donc être attentif à préciser lors de chaque étude ou de chaque démonstration le cadre de d'utilisation temporelle et spatiale de ces concepts et relativiser les conclusions que l'on peut tirer des observations effectuées (ce qui n'est pas toujours fait dans les ouvrages de vulgarisation écrits par des praticiens ou des cabinets de consultants).

2.3. Une prise en compte de ces évolutions lors de la dernière réécriture du référentiel du baccalauréat technologique

La **démarche technologique**, caractéristique de cette voie de formation dans la mise en œuvre pédagogique du programme, a bien entendu été confirmée.

[45] Perez Roland in *Le management – Fondements et renouvellement*, Éditions Sciences Humaines, 2008

[46] Braudel Fernand, *Civilisation moderne et capitalisme*, Armand Colin, 1979

[47] Mais elle n'a pas disparu. Voir par exemple : Vincent de Gauléjac.

[48] Par exemple P. d'Iribarne, directeur de recherche au CNRS, laboratoire Gestion et société : La logique de l'honneur, Seuil, 1998 ; Culture et mondialisation. Gérer par-delà les frontières, P. d'Iribarne et alii, Seuil, 2002

« La démarche technologique crée un rapport particulier au réel : d'une part, il s'agit d'une démarche spécifique (mais non unique) de construction des savoirs, fondée sur l'observation, l'analyse et l'interprétation du réel, la conceptualisation et la validation en retour des savoirs dans d'autres situations organisationnelles ; d'autre part, la démarche technologique constitue un mode d'action au sein des organisations fondé sur l'identification de problèmes, la formulation d'hypothèses et de solutions et la définition de critères de choix. Il faut insister sur le fait que la démarche technologique est caractéristique de la démarche scientifique en gestion afin de comprendre l'objet observé, l'organisation, mais également l'accès à la connaissance. Trop souvent présentée uniquement comme un mode spécifique d'accès aux savoirs (démarche concrète) qui serait réservé à une certaine catégorie d'élèves, on en vient à oublier qu'elle est une démarche scientifique revendiquée en sciences de gestion. »[49]

En outre, cette démarche est maintenant appuyée par des outils de simulation qui favorisent la variété des situations dans lesquelles sont immergés les élèves.

Au-delà de la mise en place, justifiée supra, de deux enseignements distinctifs « sciences de gestion » d'une part et « management des organisations » d'autre part, les programmes de la série STMG, tant en première qu'en terminale, s'intéressent à la diversité des organisations (privées et publiques ; marchandes et non marchandes). Les thèmes développés visent à montrer **la variété** des fonctionnements des institutions, des comportements des acteurs, des effets des prises de décision sur les individus, l'environnement économique, voire la société.

L'aggiornamento le plus significatif concerne la façon d'aborder le référentiel. **La présentation des programmes est organisée par thèmes déclinés en questions qui sont l'entrée des apprentissages. La formulation de ces questions invite au débat.** Pour la plupart elles mettent en tension les notions qui vont être découvertes par les élèves (par exemple, « L'activité humaine constitue-t-elle une charge ou une ressource pour l'organisation ? », « Les décisions de gestion rendent-elles toujours une organisation plus performante ? », ou « En quoi les systèmes d'information transforment-ils les échanges entre les acteurs des organisations ? »). Cette pratique de l'argumentation fondée sur une analyse critique des principes de gestion se retrouve aussi dans les épreuves de spécialité du baccalauréat dès l'étude de gestion en première. Elle donne l'occasion de prendre du recul, de former à l'esprit critique, en un mot de devenir un citoyen.

Un exemple : l'enseignement de la mercatique[50]

C'est à dessein que nous détaillons cet enseignement car à la différence d'autres spécialités comme par exemple « ressources humaines et communication », il semble avoir *a priori* peu de rapport avec la construction des valeurs de la République et le développement de l'esprit citoyen chez les élèves. Mais le succès même de la démarche mercatique suscite de légitimes interrogations, à la fois des consommateurs-citoyens qui peuvent en contester le pouvoir d'influence, mais aussi des pouvoirs publics qui cherchent à en réguler l'usage. Ces interrogations sont explicitement traitées dans le

[49] Jean-Marie Panazol, Les enjeux du programme de sciences de gestion en première STMG in *Revue économie et management* n° 144, juin 2012

50 La mercatique est « l'ensemble des techniques et des actions grâce auxquelles une entreprise développe la vente de ses produits et de ses services en adaptant, le cas échéant, leur production et leur commercialisation aux besoins du consommateur » (terminologie publiée au JO du 2 mars 2010). Elle recèle donc des enjeux essentiels pour les organisations en général, et les entreprises en particulier, en conditionnant leur survie sur des marchés fluctuants. Relevant des sciences de gestion, la mercatique a étendu son action du cadre traditionnel des entreprises aux secteurs non marchands (secteur associatif ou secteur public).

programme de mercatique de classe de terminale, en particulier dans le troisième et dernier thème intitulé « mercatique et société ».

Les deux points abordés dans ce thème sont les suivants :

- la mercatique durable est-elle un mythe ou une réalité ?
- la mercatique peut-elle être éthique ?

Les entreprises comme les consommateurs sont en prise avec les évolutions de la société. La sensibilité accrue aux problématiques du développement durable et la montée des contre-pouvoirs en sont deux signes prégnants que la mercatique ne peut ignorer. L'émergence du concept de la mercatique durable et l'intégration d'une dimension éthique dans la mercatique constituent des réponses apportées par les entreprises dont les élèves doivent apprécier la réalité et les conséquences possibles. Ainsi sont abordés des concepts aussi divers que la valeur étendue du produit, l'écoconception, l'économie de la fonctionnalité, les labels et l'éco-blanchiment[51] d'une part, la protection du consommateur, les codes de déontologie, les chartes éthiques, les chartes client et le commerce équitable d'autre part.

Pour une appropriation par les élèves de ces thèmes, différentes démarches pédagogiques peuvent être mises en œuvre :

- l'explicitation des principaux concepts liés au développement durable ou à l'éthique dans le monde des affaires illustrée par des exemples tirés de l'environnement des élèves ;
- une recherche documentaire sur des entreprises ayant engagé des démarches éthiques et responsable, ou au contraire sur des entreprises qui font l'objet de dénonciations sur leur comportement éthique ou sur leurs pratiques dans le domaine environnemental ;
- la réalisation de projets de terminale en lien avec des problématiques éthiques et responsables, projets qui font l'objet d'une évaluation au baccalauréat STMG.

On le voit, la mercatique peut être l'occasion d'interpeler les élèves sur un certain nombre de comportements et de pratiques d'entreprise qui pourraient entrer en contradiction avec les principes qui fondent une vie en société dans un espace démocratique : respect de l'autre ; rejet des discriminations fondées sur le genre, l'origine, le handicap ; respects des droits syndicaux et de la liberté d'expression au sein de l'entreprise ; respect de la liberté religieuse dans le cadre des lois de la République. De même, face à la surenchère que parfois se livrent les entreprises sur le thème du développement durable, les élèves doivent être en mesure de distinguer ce qui correspond à une véritable prise de conscience de ce qui relève de pures pratiques d'écoblanchiment.

2.4. L'intérêt d'une prise de recul dans la démarche de formation des jeunes lycéens : l'exemple de l'enseignement de communication

La communication est, depuis une vingtaine d'années, dominée par l'image, la réputation plus que par le fait social que constitue l'action de communiquer. Cannibalisée par la publicité et le marketing, les opérations de relations publiques, l'évènementiel ou encore la stratégie politique, la

[51] L'écoblanchiment, ou verdissage, est un procédé de marketing ou de relations publiques utilisé par une organisation (entreprise, administration publique, etc.) dans le but de se donner une image écologique responsable. La plupart du temps, l'argent est davantage investi en publicité que pour de réelles actions en faveur de l'environnement. Le terme vient de l'anglais *greenwashing*.

communication est organisée autour du culte de l'image, en particulier de l'émetteur et très peu autour des interactions, des confrontations.

Tout semble orienté autour de l'efficacité de l'image et il y aurait comme un « arrêt sur image » de cette communication miroir figée dans un système de pouvoir où c'est l'émetteur qui a la main. L'approche « balistique » et instrumentale de la communication avec ses cibles, ses messages, ses supports au service d'une stratégie des émetteurs éloigne de l'étude des processus d'interaction et de cognition engagés avec les récepteurs.

Le narcissisme n'ayant point de limites, se centrer sur l'émetteur peut aussi conduire à considérer la communication comme une qualité inhérente de nature psychologique. La littérature foisonne d'ouvrages consacrés aux bons communicants. On édicte ainsi des règles comportementales pour « bien communiquer » (verbal, para-verbal, etc.). Les comportements normés, figés, détachés des contextes et des interlocuteurs, sont hélas privilégiés dans une approche « behavioriste » du type stimuli / réaction alors que la communication est avant tout un échange, un partage du sens. Comment ne pas revenir ici au sens étymologique du mot « communication » qui signifie avant tout « mettre en commun » ?

L'enseignement de la communication en économie gestion déborde largement l'objectif d'expliquer le fonctionnement des organisations à partir des relations qui s'installent dans les collectifs humains ; il participe également de la construction personnelle et sociale des élèves à travers l'étude des formes de la communication, des phénomènes de communication mais aussi à travers la pratique de la communication en repérant notamment les processus d'influence, de manipulation, etc.

Dans les formations professionnelles du secteur des services, les pratiques professionnelles de la communication sont toujours encadrées par des apports éthiques, juridiques et déontologiques et les enseignements généraux de français et de langues y sont la plupart du temps associés.

Les enseignements de communication combinent à des degrés divers, selon qu'ils s'inscrivent dans les cursus technologiques ou professionnels, en pré-bac ou en post-bac, les approches fonctionnelle, culturelle, interprétative et critique de la communication. Ancrés scientifiquement dans le champ des sciences de l'information et de la communication, les enseignements de communication peuvent tout aussi bien aborder les questions de la transmission, du partage, de l'interprétation, de la production de sens dans les situations d'interaction sociale, de la communication comme élément organisateur et structurant d'un ensemble social (réseaux, nouvelles technologies, etc.) ou encore de la place des médias et de leur rôle dans l'évolution de la société. Autant de pistes qui en font un véritable substrat de compétences et de connaissances permettant à chaque jeune de trouver sa place dans l'espace civique, social, sociétal et professionnel.

3. L'enseignement professionnel porteur d'un projet éducatif global pour l'élève

L'enseignement professionnel est souvent cité comme révélateur des difficultés rencontrées par l'ensemble du système éducatif (échec scolaire, décrochage, orientation défaillante, déterminisme scolaire, etc.). Il apparaîtrait comme un terrain favorable aux dérives de toutes sortes d'une population fragilisée. C'est sans doute aller un peu vite si l'on considère en premier lieu l'extrême diversité de l'enseignement professionnel à travers la centaine de baccalauréats professionnels et autant de BTS, les deux cents diplômes de CAP et les quelques cinquante grandes filières possédant chacune leur identité et leurs spécificités professionnelles.

Pourtant l'enseignement professionnel est autre chose. Il est porteur d'un projet éducatif pour l'élève qui combinerait les dimensions de socialisation, professionnalisation et scolarisation[52].

3.1. L'alternance pédagogique : à la rencontre de la diversité et de l'action collective

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (article 7), tous les enseignements professionnels comportent un stage ou une période de formation en milieu professionnel (PMFP) obligatoires.

Avec le principe de l'alternance, **les jeunes sont conduits à traverser différents milieux possédant chacun leurs codes, leurs valeurs et leurs règles de conduite** ; ils y rencontrent des adultes qui les accompagnent, les écoutent différemment tout en fixant des exigences professionnelles. Les périodes d'immersion en entreprise (au sens large du terme) exposent les apprenants (élèves, étudiants, apprentis) à différents milieux de travail, structurés autour d'objectifs communs de production, d'administration, de commercialisation et d'échanges. Le travail est ici une forme d'engagement non seulement parce qu'il oblige chacun à organiser sa vie autour des contraintes horaires, des règlements intérieurs de l'organisation, mais aussi parce que les processus de travail constituent une chaîne de responsabilités dans laquelle l'apprenant devra progressivement trouver sa légitimité.

Censées faciliter l'acquisition et/ou la validation de savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels des diplômes qui ne peuvent être mis en œuvre pleinement que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel, ces périodes de formation sont des moments pédagogiques à part entière. À la transmission des connaissances, considérée comme essentielle pour former un citoyen libre, vient ainsi s'ajouter la formation du futur acteur socio-économique, formation qui s'attache à relier l'individu à la société dans laquelle il est appelé à terme à s'insérer.

L'objectif de préparation à l'insertion professionnelle, à laquelle sont sensibles parents et élèves, ne doit toutefois pas conduire à survaloriser la problématique de l'emploi au détriment des autres missions, certes plus traditionnelles, mais néanmoins fondatrices de l'école de la République. L'équilibre dans les relations entre l'école et l'entreprise est d'autant plus souhaitable que si l'organisation théorique des stages et des périodes de formation en milieu professionnel peut se formaliser aisément, les conditions concrètes de leur mise en œuvre engendrent parfois, sur le terrain, des situations pour le moins contrastées.

C'est pourquoi, la reconnaissance de l'entreprise comme lieu de formation implique que soit affirmée la nécessaire recherche d'une continuité pédagogique entre l'établissement scolaire et l'entreprise, indispensable à la cohérence du parcours de formation de l'élève. Il s'agit de prévenir et de réduire les tensions qui peuvent naître, ici où là, d'une lecture différente des principes mêmes qui fondent, à l'instar du principe de laïcité, le « vivre ensemble ». Cette responsabilité incombe en particulier aux équipes pédagogiques en charge de l'encadrement des élèves, encadrement qui recouvre les étapes de préparation, de déroulement et d'exploitation des périodes de formation en milieu professionnel.

Cependant trop d'élèves, d'apprentis et d'étudiants ne bénéficient pas d'une réelle égalité d'accès aux stages et PMFP. Les raisons sont diverses : situation géographique de l'établissement (zones urbaines sensibles, zones de forte ruralité), discriminations de genre, d'origine et d'âge, situations de

[52] Cf. *Bilan des travaux de l'axe 2* - rapport IGEN 2014-072, septembre 2014.

handicap... mais aussi faible mobilité de certains élèves, souvent pour des raisons économiques. Ce constat a conduit à renforcer récemment les dispositifs qui président au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires, en particulier avec la mise en place de pôles académiques de stages à la rentrée 2015[53].

3.2. Des pratiques pédagogiques favorisant l'engagement et la solidarité

Ces pratiques impliquent de dépasser les oppositions stériles entre insertion *versus* poursuite d'étude, scolarisation *versus* professionnalisation ; théorique *versus* pratique ; savoirs *versus* compétences ; enseignements généraux *versus* enseignements professionnels ; ouverture culturelle *versus* spécialisation professionnelle, etc. Ces lignes de fracture qui pénalisent en premier lieu les élèves disparaissent progressivement au profit d'articulations, d'hybridations, de partages de différentes natures dans lesquels les jeunes rencontrent des acteurs éducatifs riches de leurs différences.

Pour ce qui concerne les formations professionnelles relevant du secteur des services, **la mise en projet** des élèves est quasi généralisée. Leur participation à différents concours professionnels, leur investissement dans l'organisation d'évènements, la création d'ateliers professionnels tertiaires au sein de l'unité de formation, les responsabilités prises au sein de mini entreprises, sont autant de leviers pour développer chez ces jeunes l'engagement dans le travail « au service de », la prise d'initiatives et de responsabilités. Le « numérique professionnalisant » les conduit à d'autres usages que la dimension applicative, davantage tournés vers le collaboratif, l'organisation et la gestion en commun des activités.

On peut illustrer cette évolution des approches pédagogiques dans les formations professionnelles du tertiaire administratif par deux exemples concernant la mise en place, lors des dernières rénovations de filières, « d'ateliers » au sein des établissements scolaires.

Les ateliers rédactionnels dans le baccalauréat professionnel gestion-administration ou comment sensibilise les élèves aux enjeux à la maîtrise de la langue française.

Si la maîtrise de la langue française est un gage d'inclusion sociale et contribue à l'acquisition de la citoyenneté, elle a une importance particulière pour la réussite professionnelle des jeunes souhaitant s'orienter vers les métiers de la gestion administrative. Une bonne maîtrise de la langue est considérée comme la garantie que le gestionnaire administratif puisse représenter l'organisation qui l'emploie et à en défendre l'image à travers les documents qu'il produit.
Cette forte exigence, à la fois sociale et professionnelle, de la qualité de l'expression, notamment écrite, nécessite une vigilance quotidienne et la collaboration de tous les acteurs de la formation - professeurs ou formateurs de toutes les disciplines, tuteurs, maîtres d'apprentissage - pour permettre à chaque élève de mieux comprendre les enjeux et les codes d'une communication qui emprunte des formes de plus en plus variées.
Les ateliers rédactionnels constituent un espace de formation spécifique qui, en parfaite complémentarité de l'enseignement du français du tronc commun, offre aux enseignants ou formateurs de lettres et d'économie-gestion l'opportunité d'organiser des séquences communes visant à faire acquérir les compétences rédactionnelles attachées aux situations et pratiques professionnelles relevant de la gestion administrative.

[53] Loi du 10 juillet 2014 et décret d'application du 27 novembre 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires. Circulaire n° 2015-035 du 25-2-2015 relative à la mise en place dans les académies de pôles de stages.

Axés sur la production écrite en situation professionnelle, les ateliers rédactionnels n'excluent naturellement pas toutes les autres formes d'activités ayant trait à la langue, notamment l'oral, dont le rôle dans la communication n'est certes plus à démontrer et dont la force structurante dans le développement et l'expression de la pensée reste fondamentale. Dans le même esprit, la démarche développée dans les ateliers rédactionnels relie, les productions professionnelles écrites à la lecture qui nécessite des habiletés dont l'automatisation est à consolider dans le bac professionnel gestion-administration.
Pour être clair, au-delà de développer un discours à visée générale et éducative portant sur le problème de l'orthographe dans le système éducatif, les ateliers rédactionnels démontrent qu'il est possible d'apporter une réponse de qualité aux exigences formulées par des professionnels tout en ayant le projet de réconcilier les jeunes avec la langue, leur permettant ainsi chaque jour de mieux trouver leur place au sein de la société et donc avoir toutes les chances de réussir socialement et professionnellement.
Les premières observations d'ateliers et l'intérêt qu'ils suscitent auprès des équipes encouragent à être optimistes sur le succès de cette nouvelle approche de la langue par les activités professionnelles. Si les processus cognitifs restent les mêmes, il y a fort à parier que le «détour» par le métier peut être porteur de progrès spectaculaires : en la matière, il n'y a ni déterminisme ni résignation à avoir quant aux chances que chacun possède de progresser dans son rapport à la langue, ferment de l'unité républicaine et de la citoyenneté.

Les ateliers métier en section de technicien supérieur « assistant de manager » : un dispositif pédagogique favorisant l'apprentissage de l'interculturalité.

Le BTS « assistant de manager » prépare à l'exercice d'activités de nature relationnelle, organisationnelle et administrative auprès de responsables dans les organisations privées ou publiques. Le rôle d'interface joué par le titulaire de ce diplôme, entre le manager et ses interlocuteurs l'oblige à s'adapter à de multiples situations de communication. Ainsi au cours de ses missions, l'assistante ou l'assistant noue des relations avec des interlocuteurs variés au sein de l'organisation où elle ou il exerce mais aussi dans les organisations partenaires. Cette variété concerne les fonctions exercées par les interlocuteurs, leur âge, leur milieu social mais aussi leur pays. Ce contexte pluriculturel nécessite l'acquisition de compétences s'appuyant non seulement sur la maîtrise de langues vivantes mais aussi la compréhension des différences culturelles.
L'atelier métier est un dispositif pédagogique qui répond à cette préoccupation en visant l'acquisition de :
« - compétences langagières mobilisées à l'oral comme à l'écrit, en français et en langues vivantes,
- compétences relationnelles dans des contextes marqués par l'interculturalité et les enjeux, parfois divergents, des acteurs. ».[54]
Pour ce faire, un atelier métier est un dispositif en co-enseignement animé par un enseignant d'économie et gestion et ses collègues de français ou de langues vivantes étrangères selon son thème. Chacun apporte son éclairage disciplinaire pour traiter la situation étudiée. Durant les ateliers métier, les apprenants collaborent pour explorer une situation et doivent ainsi tenir compte du contexte culturel dans lequel les acteurs de la situation décrite s'expriment. Il peut s'agir de situations professionnelles d'accueil ou d'information, de conflits, de communication dans un contexte de différences culturelles ou encore de négociation.
Les ateliers métier s'appuient sur des scénarios pédagogiques variés :
« - ateliers de simulation de situations professionnelles ou sociétales,
- ateliers d'observation et d'analyse du réel, à partir de supports multimédias, de jeux de rôles,
- ateliers de verbalisation, de partage d'expériences,

[54] Référentiel du BTS Assistant de manager page 39.

- ateliers de transposition (ou de généralisation) de situations vécues ou simulées (changement de cadre, de lieu, de temps, de culture des acteurs, de consignes, de contraintes, etc.) dans des contextes plus ou moins critiques (urgence, aléas, conflits, défiance, incertitude, etc.),
- ateliers de pratique : langagière, rédactionnelle, communicationnelle,
- ateliers d'analyse et d'observation de situations-problèmes,
- ateliers d'autoformation. »[55]

3.3. La question de la prise en compte des comportements

Les compétences comportementales occupent une place de plus en plus forte dans la réflexion sur la professionnalisation et la socialisation des élèves. On citera comme exemples les plus fréquents la capacité à « communiquer, à travailler en équipe, à s'exprimer, à motiver, à convaincre, etc. », ou encore « le charisme, l'assurance, la présence, l'honnêteté, la loyauté, etc. »

Sandra Bellier note que les employeurs ont tendance à mettre en avant le rôle fondamental des compétences comportementales à la fois dans l'accès à l'emploi et dans l'exercice du métier. « *Finalement, nous annonce-t-on, ce n'est pas tant le diplôme qui compte ni même l'expérience, mais bien la personnalité, le comportement, les compétences sociales.* »

La problématique d'évaluation des compétences comportementales prend corollairement de l'importance pour trois raisons :

- du fait de l'évolution des situations professionnelles : elles concernent tous les métiers, activités, domaines dans lesquelles la relation, notamment vis-à-vis de clients, devient centrale, autant dire une grande majorité d'emplois du secteur des services ;
- du fait de la nécessité de travailler de plus en plus fréquemment en collaboration, en réseau, par échange d'informations ;
- du fait de l'émergence de métiers structurés autour de la relation : la plupart de ceux que l'on nomme « nouveaux métiers » sont de ce registre (par exemple médiateur, téléconseiller, auxiliaire de vie, aide à domicile, …).

Derrière ce constat, on repère plusieurs types de questions. Quel est le rôle de ces compétences comportementales ? N'y-a-il pas un amalgame entre des caractéristiques qui concernent la personnalité, voire le caractère, et d'autres qui sont liées à la prise en compte des caractéristiques du contexte des situations professionnelles ? Enfin, comment peut-on amener les élèves et les étudiants à développer ces compétences comportementales ?

Évoquer les compétences comportementales relève parfois davantage du culturel que du technique : parler de loyauté ou de sens de la communication ne se définit pas au travers de l'activité professionnelle, mais bien au travers de normes sociales partagées par un groupe à un moment donné. L'enjeu pour l'École est bien d'objectiver ces compétences comportementales, de les intégrer comme un objectif de formation au même titre que d'autres compétences et de les raccrocher aux situations professionnelles. Il s'agit donc de chercher comment exprimer en « compétences » des termes comme « discret, consciencieux, loyal… ». Ces qualificatifs peuvent en effet concerner un mode de traitement de l'information, une manière d'organiser son travail et son temps en fonction d'objectifs identifiés, une capacité à vérifier et à contrôler sa propre performance...

[55] Référentiel du BTS Assistant de manager page 40.

Ainsi, on pourrait isoler des comportements intégrés dans les démarches de résolution de problèmes qui, en quelque sorte, « font partie de la solution » ; dans ce cas, on peut considérer qu'il s'agit de compétences pour autant que ces comportements sont :

- réfléchis et développés dans l'action ;
- liés à un contexte donné ;
- combinés à d'autres éléments caractéristiques de la formation (savoirs et capacités techniques).

L'écriture des référentiels de diplômes professionnels cherche à objectiver ces compétences comportementales en précisant, en amont de la description, des situations dans lesquelles les compétences comportementales sont ancrées, en essayant d'éviter deux écueils :

- assimilation « behavioriste » des compétences comportementales à la réaction à un stimuli car les compétences comportementales vont bien au-delà ;
- recherche de « normes de comportement » et leur intégration dans les référentiels : si ces normes sont placées dans les « résultats attendus » et sont évaluées dans les épreuves en tant que telles, on risque de façonner, de formater les élèves autour d'une sorte de « clonage comportemental » (par exemple le sourire « forcé ») ce qui est l'antithèse de la compétence.

Une réflexion sur une modalité d'intégration comportementale dans le secteur hôtellerie-restauration : le port d'une tenue spécifique

Les professionnels considèrent le « savoir être » comme très important pour intégrer les métiers du secteur de l'hôtellerie et de la restauration. Selon eux la compétence technique ne suffit pas ; d'autres **« qualités » sont également attendues : discipline, rigueur, disponibilité, réactivité, bonne présentation, sens du service, contribution à la cohésion d'équipe, autonomie…**

Les formations qui conduisent à ces métiers sont censées s'adresser à des élèves et des étudiants motivés, curieux et attirés par des métiers dans lesquels les valeurs (esprit d'équipe, solidarité, rigueur…) et le comportement responsable occupent une place importante. Faire le choix d'un parcours en lycée hôtelier n'est donc pas anodin. Ce choix engage.

Au-delà des contenus technologiques et professionnels qui se veulent en phase avec les attentes de la profession, la vie en lycée hôtelier comporte ses codes et ses règles. Certains élèves en sont convaincus d'emblée. D'autres résistent, jusqu'au moment où ils comprennent que ces règles participent de la construction d'un sentiment d'appartenance à un même groupe dont les liens vont perdurer bien des années après leur passage en école hôtelière.

Un exemple de prise en compte de cette exigence est le port de l'uniforme dans les lycées hôteliers, qui se justifie au départ par des raisons pratiques et hygiéniques. Porter la même tenue que ses camarades incite à davantage de respect et de solidarité. Le port de l'uniforme matérialise l'attachement à des valeurs éducatives qui entendent préparer le jeune à une immersion au sein de métiers exigeants. C'est tout l'enjeu de la métamorphose opérée en lycée hôtelier que de doter les jeunes souvent issus de milieux défavorisés, de ce sentiment d'appartenance à une communauté de destin fondée sur des principes de respect, d'engagement, et unie autour des valeurs qui sont celles de l'école de la République.

En conclusion, l'enseignement professionnel relatif aux métiers des services en s'appuyant sur l'ancrage du jeune lycéen à des réalités professionnelles et (donc) culturelles, porte des exigences en termes d'acquisitions de savoirs, d'investissement personnel et d'ouverture sur le monde. C'est aussi

pour lui une promesse de (re)gagner la confiance et l'estime de soi nécessaires à la construction d'un projet de vie au sein de notre société.

Pour le groupe économie et gestion, Alain Henriet.

Annexes

Annexe 1 : Bibliographie

- Braudel (Fernand), *Civilisation moderne et capitalisme*, Armand Colin, 1979
- Bellier (Sandra) (ouvrage collectif coordonné par), *Compétences en action*, Liaisons Éditions, 2000
- Breton (Philippe), *Convaincre sans manipuler. Apprendre à argumenter*, La Découverte, 2008
- Burlaud (Alain) (ouvrage collectif coordonné par), *Comptabilité, Finance et Politique. De la pratique à la théorie : l'art de la conceptualisation*, Éditions OEC, 2014
- Capron (Michel) et Quairel-Lanoizelée (Françoise), *L'entreprise dans la société. Une question politique*, Editions La Découverte – Collection Grands Repères, 2015
- Compin (Frédéric), *Le pouvoir du droit face à la désinformation financière*, Jets d'Encre, 2009
- David (Albert) et Hatchuel (Armand), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Presses de l'École des Mines, 2012
- De Gaulejac (Vincent), *La société malade de la gestion*, Essai Poche, 2014
- D'Iribarne (Philippe), *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Seuil, 1989
- Fabre (Michel) et Gomier (Christiane) (sous la direction de), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Presses universitaires Nantes, 2015
- Ferrary (Michel) et Pesqueux (Yvon), *Management de la connaissance*, Économica, 2006
- Joly (Cécile), *L'entreprise responsable, sociale, éthique, « verte »… et bénéficiaire ?*, Éditions du Félin, 2006
- Marion (Gilles), *Idéologie marketing*, Eyrolles, 2004
- Perelman (Charles), *Logique juridique. Nouvelle rhétorique*. Dalloz, réédition 2001
- Pezet (Anne et Éric), *La société managériale. Essai sur les nanotechnologies de l'économique et du social*, La ville brûle, 2010
- Plane (Jean-Michel), *Théorie et management des organisations*, Dunod, 3ème édition, 2012
- Pras (Bernard) (sous la direction de), *Dossier « Management et islam »*, Revue française de gestion, numéro 171, février 2007

- Schmidt (Géraldine) (sous la direction de), *Le management – Fondements et renouvellement*, Éditions Sciences Humaines, 2008
- *Déontologie des usages des systèmes d'information* : rapport du CIGREF téléchargeable à l'adresse : http://www.cigref.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2006/2006_-_Deontologie_des_usages_des_SI_CIGREF_-_CEA-CED_Rapport_Web.pdf

Groupe sciences et techniques industrielles

Plan :

1. La technologie une discipline complexe
2. Les apports de la dimension scientifique et technique
3. Les apports de la dimension ingénierie design / métiers d'arts et d'industrie
4. Les apports de la dimension socio culturelle
5. Les apports de la démarche de projet : une culture de l'engagement
6. Les apports des stages ou périodes de formation en entreprise

La technologie une discipline complexe

L'évolution sociétale et économique nécessite d'apporter une culture technologique aux futurs citoyens pour qu'ils comprennent et deviennent des acteurs responsables des grands enjeux économiques et industriels induits par la croissance verte, industrie 4.0, transition énergétique, santé publique et évolution vers le tout numérique.

La technologie est la science des systèmes artificiels créés par l'homme pour répondre à ses besoins. Elle étudie les relations complexes entre les résultats scientifiques, les contraintes socio-économiques, environnementales et les techniques qui permettent de créer des produits acceptables économiquement et socialement.

Les relations entre la technologie, les sciences et la culture évoluent, du fait d'une intégration de plus en plus forte. Les sciences et la technologie se fécondent mutuellement et ne peuvent plus être étudiées de façon indépendante. Il en est de même de l'évolution des modes de vie qui sont intimement liés à l'innovation technologique et aux progrès scientifiques. **L'enseignement de la technologie doit ainsi permettre de doter chaque futur citoyen d'une culture faisant de lui un acteur éclairé et responsable de l'usage des technologies et des enjeux éthiques associés.**

Dans ce contexte, l'enseignement de la technologie se positionne comme un enseignement général et de culture visant l'acquisition de compétences partagées et spécifiques pour concevoir et réaliser les systèmes de demain. Il participe de façon déterminante à l'approche de la complexité et de l'environnement social du réel technique. **Il permet aussi l'acquisition de comportements essentiels pour la réussite personnelle et la formation du citoyen, comme le travail en équipe, le respect d'un contrat, l'approche progressive et itérative d'une solution qui n'est jamais unique, la prise de décisions multicritères sur la base de compromis acceptables, l'utilisation de démarches de créativité, etc.**

Trois dimensions constituent le socle de cet enseignement :

- **une dimension scientifique et technique** qui permet d'analyser, modéliser puis simuler les objets ou systèmes existants ou plus simplement de comprendre leur fonctionnement et de justifier des solutions constructives. Les démarches d'investigation mobilisent des activités pratiques s'appuyant sur des bases de connaissances et engagent les élèves dans la résolution de problèmes concrets ;

- **une dimension socioculturelle** qui permet de replacer et d'interroger des objets, des systèmes et des pratiques dans leur environnement professionnel, amenant à une découverte active de l'entreprise dans la société. La démarche pédagogique principale est celle de l'investigation permettant de comprendre les références et besoins divers qui ont permis la création des objets ou systèmes à partir de l'analyse des « modes », des normes, des lois, etc. ;

- **une dimension d'ingénierie-design** et **métiers d'arts et d'industries** pour imaginer, créer, concevoir et réaliser les objets ou systèmes de demain et fabriquer, exploiter ou maintenir les objets et acquérir les gestes professionnels des métiers correspondants. Elle s'inscrit dans une démarche de projet qui englobe toutes les autres démarches pédagogiques pour la création des objets et l'exploitation des services techniques, avec

un aspect unique d'expérimentation sur prototype de solution. La création anticipe de nouveaux besoins, intègre les contraintes de notre environnement et tente d'améliorer les conditions de notre existence.

De par ces trois dimensions, la technologie participe à la construction et l'acquisition des compétences du socle. Discipline de synthèse et porteuse de démarches pédagogiques innovantes (pédagogie inversée, démarche de projet, pédagogie partagée, faire pour apprendre, etc.), elle nécessite également des apports de connaissances qui lui sont propres. Les outils numériques sont au cœur de l'enseignement de la technologie, de la modélisation du réel dans la dimension scientifique, de l'usage citoyen dans la dimension socioculturelle et de l'innovation et de la créativité dans la dimension de l'ingénierie-design-métiers d'arts et d'industries. L'informatique révèle toute sa puissance en installant une chaine numérique complète prenant en charge toutes les étapes de conception, de l'expression du besoin à la réalisation matérielle sur les machines. La perte du sens de la matière qui en découle est compensée par la réalisation « d'artefacts » par des systèmes d'impression 3D.

Au-delà de l'acquisition de compétences partagées par tous les citoyens, les formations professionnelles visent à développer des compétences spécifiques pour concevoir et réaliser. Elles préparent selon les niveaux à des fonctions de création, de conception, d'utilisation, de réalisation, de maintenance et de gestion de biens et de services

4. Les apports liés aux dimensions scientifique et technique

La complexité des systèmes et leur développement dans un contexte économique et écologique contraint requièrent des compétences scientifiques et technologiques, pour innover, prévoir et maîtriser les performances de ces systèmes. La technologie s'appuie alors sur les disciplines scientifiques, comme les mathématiques ou la physique-chimie notamment qui permettent d'aborder la démarche de l'ingénieur.

Donner du sens aux activités pédagogiques impose de les centrer autour de cette démarche de l'ingénieur en particulier par l'analyse des écarts entre le souhaité, le réalisé et le simulé. Celle-ci développe l'esprit critique et conduit éventuellement à la remise en cause des protocoles expérimentaux, des mesures effectuées, des modèles retenus, dans le cadre d'une véritable réflexion scientifique de l'ingénieur. La technologie renforce le matérialisme méthodologique en montrant que tout ce qui est expérimentalement accessible dans le monde réel est matériel ou d'origine matérielle (doté d'énergie).

Cette démarche rigoureuse d'observation de systèmes réels, d'analyse de leur comportement, de la construction ou de l'utilisation de modèles multi physiques permet aux futurs citoyens de pratiquer une séparation entre les différents domaines de réflexion et de différencier ainsi ce qui relève des sciences et de la connaissance et ce qui relève des opinions et des croyances. Le scientifique doit douter pour s'interroger sur les limites des théories établies, à ce titre il écarte toute démarche dogmatique.

Ainsi l'approche systémique des systèmes techniques, mise en œuvre en technologie décloisonne les champs disciplinaires, se transpose à tout type de système (biologique, financier…), favorise le développement d'une approche rationnelle des problèmes et des solutions. Elle renforce une méthodologie de raisonnement basée sur l'observation des faits.

Enfin, l'identification et l'analyse des impacts environnementaux des systèmes techniques étudiés permettent d'aborder des études en écoconception en s'orientant par exemple soit sur la diminution d'un impact environnemental, soit sur le changement de typologie du produit (actif vers passif, actif vers jetable, passif vers positif…). **Tout cela traduit donc une responsabilisation à l'usage raisonné des technologies et à une concrétisation des enjeux éthiques associés qui participent à la prise de conscience de la place d'un individu dans la société et dans son environnement.**

5. Les apports liés à la dimension ingénierie design / métiers d'arts et d'industrie

Cette dimension, par son caractère très orienté sur la créativité, permet d'identifier et d'approfondir toutes les possibilités de réponse à une question, sans préjuger d'une solution. Les jugements préalables, l'éviction d'une piste *a priori* attachée à une méconnaissance ou à une peur de l'inconnu, sont autant de limites à l'imagination et la créativité dont on a fondamentalement besoin pour nourrir un projet. Être créatif c'est produire beaucoup d'idées, puis sélectionner et extraire les idées pertinentes. **Il s'agit bien de développer l'esprit critique et de travailler en groupe à l'émergence et la sélection d'idées.**

Pour un designer ou un technicien, innover signifie être capable d'identifier un problème et le requestionner pour mieux répondre à un contexte singulier. S'interroger sur les conditions de production des objets favorise le bien-fondé de leur usage et une meilleure adaptation à leur environnement. Ils doivent parfois modifier leur conception pour repenser leur cycle de vie. Cette démarche participe à une éthique de la conception. **Le designer et l'ingénieur adoptent ainsi un positionnement citoyen assumé au sein de la société par une connaissance approfondie de ses enjeux : l'impact environnemental, les coûts énergétiques, de transformation et de transport, la durée de vie des produits et leur recyclage.** Il répond ainsi aux besoins et aux principes d'une écologie humaine adaptée à son époque.

L'innovation technique est une entreprise collective, où l'on travaille en équipe, où l'on échange, où l'on s'inspire des idées et des productions existantes. La conception est à la fois contrainte par le besoin à satisfaire et créative au sens où le résultat n'est pas prédictible. Elle met en jeu de nombreuses relations dont la plus intéressante en formation est celle entre les co-concepteurs :

- coopération pour synchroniser ses objectifs ;
- co-activité autour de l'objet ;
- collaboration (on parle de conception collaborative) pour produire les objets ;
- entre-aide, etc.

L'approche partagée des dimensions design et technologiques des objets et systèmes techniques permet de prendre en compte les dimensions sensibles et matérielles des objets fabriqués en élargissant les points de vue des élèves et en les amenant à réfléchir autant aux « pourquoi » de la conception et de la réalisation qu'aux « comment » souvent réducteurs. **Il s'agit donc d'une occasion privilégiée de réfléchir collectivement à son environnement, aux usages sociaux des objets et à leurs conséquences.**

6. Les apports liés à la dimension socioculturelle

Cette dimension établit le trait d'union entre le culturel et le scientifique. La méthodologie induite consiste à faire admettre que pour bien concevoir il faut bien comprendre ce qui a déjà été produit, non seulement dans sa forme, son fonctionnement mais aussi dans son processus de réalisation. Il s'agit d'une investigation à rebours, partant de l'observation d'un résultat pour en remonter aux causes probables de sa création : maillons techniques créatifs et jalons culturels historiques.

Tout objet technique étant le résultat d'un faisceau d'influences, c'est en réseau qu'il convient de raisonner, en tissant des liens, en connectant des lieux, des personnalités, des inventions, des événements, des moments historiques, des thèmes, des œuvres artistiques.

En créant, l'homme interagit avec son milieu, il préexiste aux objets qu'il fait naître et se construit dans les rapports humains, sociaux et économiques que les objets engendrent. **Art et technique participent tous deux de l'activité créatrice de l'homme qui fait de lui un être de culture. Les sciences et technologies offrent les perspectives bouleversantes d'un « Homme augmenté » et interroge profondément l'éthique et la responsabilité citoyenne.**

7. Les apports de la démarche de projet : une culture de l'engagement

Le concept de projet est ancré dans les démarches techniques et pédagogiques depuis que ces enseignements existent, à l'instar des compagnons qui apprenaient leur métier sur le chantier et qui n'imaginaient pas de différence entre apprendre et faire.

Le projet technique est mis en œuvre dans les formations professionnelles, le projet technologique est également présent au collège où il devient le support des activités et des apprentissages, ainsi qu'au lycée dans les baccalauréats scientifiques et technologiques STI2D, STD2A et S-SI.

Nous pouvons caractériser le projet technologique par les éléments suivants :

- un projet sous-tend une réalisation qui peut être matérielle ou virtuelle faisant l'objet d'un cahier des charges permettant un bilan sur les résultats obtenus ;
- un projet est toujours conduit selon une démarche de projet qui comprend des phases de **recherche collective**, de **concrétisation d'idées**, de tests jalonnés par des étapes de prise de décision que sont les **revues de projet ;**
- la démarche de projet intègre les démarches de résolution de problèmes techniques, d'investigation pouvant faire l'objet d'expérimentations. C'est une démarche globale.

Le principal intérêt du projet est de permettre à l'élève de devenir acteur de sa formation. Il **apprend en faisant et fait pour apprendre**. Il devient aussi un des acteurs d'une pédagogie collaborative **interpersonnelle**, **interdisciplinaire** et même **intergénérationnelle** dans une nouvelle relation avec ses professeurs.

L'élève apprend le **compromis** pour atteindre un objectif technique dans un contexte sociétal donné (économique, écologique, culturel, etc.), et participe aux travaux d'une équipe pour développer des **compétences relationnelles**. Enfin, il vit une **pédagogie de la responsabilisation** en s'engageant

personnellement dans un projet inscrit dans la durée, dans une logique de **contractualisation** de taches collaboratives orientées vers la réalisation d'**objectif partagé**.

Tout cela relève d'une dimension fondamentale de la formation, individuelle et collective rarement mise en valeur dans notre système éducatif.

Le projet devient une autre manière d'apprendre, la motivation individuelle et collective décuple les capacités d'apprentissage en leur donnant un sens concret, en montrant aux élèves que l'investissement « paye », qu'il est possible d'y arriver. Ce **passage du passif à l'actif** devient pour certains indispensable pour envisager d'aller plus loin, pour se prouver à eux-mêmes qu'ils le peuvent s'ils en ont envie. C'est une des caractéristiques de l'enseignement technologique que de (faire) travailler autrement, développer des pédagogies actives spécifiques, équilibrer le concret et l'abstrait, accorder un statut à l'erreur. Cette alternative permet de former de bons techniciens et de vrais scientifiques, aux qualités différentes mais complémentaires.

Les enseignements technologiques s'appuient sur des démarches de projet structurées amenant chaque élève à travailler en équipe, à tenir un rôle, à assumer une responsabilité individuelle et collective et à vivre ensemble une réussite ou un échec. Cet apprentissage participe activement au développement des valeurs de la république que sont la solidarité, la responsabilité, l'altérité, la tolérance et l'engagement.

8. Les apports des stages ou périodes de formation en entreprise

La rénovation de la voie professionnelle a introduit 22 semaines de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sur le cycle des trois ans préparant au baccalauréat professionnel. Ces périodes constituent un véritable temps de formation et d'apprentissage. Elles doivent être organisées en interaction avec les enseignements dispensés en établissement de formation. Ces périodes ont vocation à :

- placer les élèves dans des situations professionnelles réelles ;
- leur faire découvrir, dans un premier temps de formation, un ou plusieurs secteurs d'activités, un ou plusieurs métiers ;
- les aider à appréhender le monde de l'entreprise (fonctions des personnels, structure de l'entreprise, contraintes, relations humaines, difficultés liées au genre, à l'origine,...) ;
- conforter leur projet de formation ;
- confronter les élèves, de manière critique, à un système de valeurs issues de l'entreprise et pouvoir y adhérer de manière responsable ;
- préparer à l'insertion professionnelle.

Dans l'ensemble des référentiels de la voie professionnelle la dimension « Qualité – Santé – Sécurité – Environnement » (QSSE) est prise en compte et conduit à respecter et faire respecter des règles collectives et individuelles quant à la prévention des risques et au respect de l'environnement.

En plus d'être des moments de formation aux conditions réelles de travail, les périodes de formation en milieu professionnel sont indispensables à la formation au « savoir-être », qui devient une valeur de plus en plus importante aux yeux des employeurs.

La confrontation à la réalité d'un milieu professionnel, à ses rapports sociaux, à ses exigences implicites et explicites amène les élèves à prendre conscience de leur image, de l'importance de leurs attitudes comme de leurs aptitudes et connaissances. **Il s'agit là d'un apprentissage fondamental qui prolonge l'éducation familiale et scolaire pour donner aux jeunes les codes sociaux et professionnels nécessaires à l'insertion dans la société.**

Pour le groupe sciences et techniques industrielles, Michel Rage.

Groupe physique-chimie

Plan :

1. Les valeurs de la République

1.1. Valeurs de la République et croyances

1.2. Valeurs de la République et formation du citoyen

2. Le périmètre de la science

2.1. Un contrat méthodologique clair

2.2. Des résultats questionnables

2.3. Une évolution perpétuelle

2.4. Des usages des découvertes scientifiques

3. L'enseignement des sciences

3.1. Le respect des vérités

3.2. La vertu de modestie

3.3. Le sens de la justesse

3.4. L'importance de l'imagination

3.5. L'esprit de liberté

3.6. La maîtrise du langage

4. L'enseignement des sciences et le partage des valeurs de la République

4.1. Aborder les questions à propos de la science

4.2. Expliciter la démarche scientifique

4.3. Débattre, respecter, coopérer

4.4. Se référer à l'histoire des sciences

Introduction

Les sciences expérimentales – notamment la physique-chimie – au travers de leur enseignement, sont un domaine privilégié au sein duquel l'enseignant et les élèves ont la possibilité d'interpeller les valeurs de la République.

Après une rapide présentation des valeurs de la République en lien avec les sciences expérimentales, la présente contribution se propose de mettre l'accent sur deux aspects qui se nourrissent mutuellement : le périmètre des sciences – ce qui inclut les valeurs portées par les sciences et la méthodologie de la démarche scientifique – et l'enseignement des sciences à l'école. Ces deux points seront abordés sous l'éclairage de la laïcité et des valeurs de la République. Nous désignerons par la suite par « sciences » les sciences physiques et chimiques.

1. Les valeurs de la République

Les valeurs de la République interpellent en sciences plus particulièrement croyances et formation du citoyen.

1.1. Valeurs de la République et croyances

Ces valeurs sont explicitées par les mots « liberté, égalité et fraternité » régulièrement associés aux qualificatifs « laïque, démocratique et sociale ». Dans son article premier, la constitution s'ouvre sur la laïcité et évoque le principe du respect des croyances de chacun : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. »

Cette référence aux croyances est invitée fréquemment dans les programmes de physique-chimie. Dans les préambules des programmes du lycée on peut relever des affirmations comme : « *la connaissance objective et rationnelle doit être distinguée de l'opinion et de la croyance*[56] », ou bien « *Contrairement à la pensée dogmatique, la science n'est pas faite de vérités révélées intangibles, mais de questionnements, de recherches et de réponses qui évoluent et s'enrichissent avec le temps*[57]. ». Dans le texte[58] du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la même idée est développée à propos du domaine 4 – les systèmes naturels et les systèmes techniques. Il y est mentionné : « *La démarche scientifique a pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle distinguant faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part.* »

1.2. Valeurs de la République et formation du citoyen

La vertu éducative de la pratique des sciences expérimentales n'est plus à démontrer, l'initiation aux sciences expérimentales participe pleinement de la formation du citoyen : l'élève, futur citoyen, apprend à formuler des hypothèses, à construire un raisonnement, à valider ou réfuter une hypothèse en appréhendant le rôle clé du fait, de l'observation, de l'expérience et de sa

[56] Préambule du programme de physique-chimie de la classe de terminale S.
[57] Préambule des programmes de physique-chimie des classes de seconde générale et premières S et L-ES.
[58] JO de la République française n° 78 du 2 avril 2015.

reproductibilité. L'enseignement des sciences participe également du « vivre ensemble » au travers de « l'estime de soi et des autres », du « travailler ensemble, en équipe », de la coopération, de la compréhension et du respect de la règle, par exemple celle liée à la sécurité, et de l'éducation au développement durable.

2. Le périmètre de la science

2.1. Un contrat méthodologique clair

Les scientifiques ont pour objectif de construire des modèles qui rendent compte de manière rationnelle de ce que nous observons du monde réel, en recourant le plus souvent au langage des mathématiques ; ces modèles sont validés par des expériences reproductibles. La validation des connaissances se fait de manière indépendante par différents scientifiques et ceci à l'échelle internationale ; les options métaphysiques de ces scientifiques n'entrent pas en ligne de compte dans cette phase de validation, cet espace est donc par nature laïc. L'histoire récente de l'expérience des « *neutrinos supraluminiques* » est exemplaire d'une communauté scientifique qui doute, partage, échange, critique et met à l'épreuve les résultats de ses expériences.

2.2. Des résultats questionnables

La question de la reproductibilité des expériences est donc centrale et repose, selon G. Lecointre[59], sur quatre piliers :

- un scepticisme initial concernant les faits : on expérimente parce que l'on se pose des questions et non pas pour prouver quelque chose dont on est certain *a priori*. Une vigilance par rapport aux influences mercantiles, idéologiques ou religieuses est donc de mise. Une expérience peut conduire à un résultat inattendu, dans ce cas cette surprise doit, elle aussi, être mise à l'épreuve ;

- la possibilité de questionner le monde réel : on suppose que celui-ci est questionnable et se manifeste de la même manière à tous les observateurs. Si l'on fait une expérience, c'est avec l'espoir que cette expérience puisse être refaite en un autre lieu par un autre expérimentateur et donne les mêmes résultats. En ce sens, la science vise une portée universelle ;

- la rationalité des méthodes de la science : elles respectent les lois de la logique et un « principe de parcimonie » : il s'agit de construire des théories les plus économiques en hypothèses, soulignons ici que cette parcimonie est une propriété de la théorie et non du système réel étudié ;

- un matérialisme méthodologique : tout ce qui est accessible dans le monde réel est matériel ou d'origine matérielle et peut être expliqué par une cause matérielle.

La science tire sa spécificité de la propriété qu'elle possède d'être remise en cause : cette mise à l'épreuve permanente est indispensable, elle fonde la légitimité de la démarche scientifique et la différentie de la « croyance » qui n'a pas besoin d'être justifiée.

[59] Guillaume Lecointre est professeur au Muséum national d'histoire naturelle.

2.3. Une évolution perpétuelle

Les modèles scientifiques sont construits autour d'idées fortes, de colonnes vertébrales – les paradigmes – que les scientifiques essaient de conserver aussi longtemps que possible quitte à les modifier pour les adapter aux faits ou aux expériences apparaissant comme des anomalies. La situation devient critique lorsque ces ajustements deviennent impossibles ; il convient alors de changer de paradigmes[60], ce qui est caractéristique des « révolutions scientifiques ». La science est donc en perpétuelle évolution. On peut citer l'avènement au début du 20ème siècle de la théorie de la relativité restreinte et « l'ajustement » du modèle planétaire de l'atome – le modèle de Bohr – prémisse de la physique quantique.

2.4. Des usages des découvertes scientifiques

Les scientifiques ont le devoir de s'intéresser aux conditions de leurs expérimentations et aux conséquences potentielles de leurs découvertes – le domaine des applications. Leurs réflexions doivent être partagées par tous, la science est le lieu où l'éthique est interrogée, le périmètre de la science est donc complexe. La lettre d'Einstein[61] datée de 1939 et adressée au président Franklin Roosevelt (lettre dans laquelle il demande notamment que les États-Unis s'engagent dans un travail expérimental sur les réactions en chaîne) est exemplaire d'un lent processus qui, partant d'une découverte fondamentale – l'équivalence masse - énergie –, conduit à la confection d'armes atomiques aux effets les plus dévastateurs. Einstein a regretté ensuite avoir signé cette lettre ; une autre a suivi en 1945 marquant son engagement résolument pacifiste.

Pour autant les usages parfois peu éthiques et dangereux pour l'homme et l'environnement ou la négligence dans les usages ne doivent pas être imputés uniquement à la science et/ou aux scientifiques ; ils sont aussi le fruit de décisions politiques ou économiques.

3. L'enseignement des sciences

Le paragraphe ci-dessous permet de tisser les premiers liens entre le fonctionnement de la science et l'enseignement de celle-ci à l'École. Il est très largement inspiré de l'ouvrage d'Yves Quéré (« la science institutrice »[62]), et s'articule autour des vertus suivantes portées par la science.

3.1. Le respect des vérités

La prétention de détenir la vérité « appartient désormais à des domaines que l'on peut juger soit intolérables soit ridicules[7]» mais il ne faut pas tomber dans l'excès inverse du subjectivisme. La science montre qu'il existe des vérités : « *la température n'évolue pas lorsque l'eau bout, malgré la chaleur que le réchaud continue de lui fournir. La pierre lâchée ne remonte pas vers le ciel, elle tombe […] Ainsi va la science, en ses affirmations tranquilles et indéniables*[7]. »

[60] Dans son ouvrage sur *la structure des révolutions scientifiques*, Thomas Kuhn introduit le concept de paradigmes en sciences qui sont « des découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions. ».

[61] On peut trouver la traduction de cette lettre sur Wikipédia.

[62] Éditions Odile Jacob.

3.2. La vertu de modestie

La démarche expérimentale confère à la science et au scientifique qui la pratique une vertu de profonde modestie. L'homme de sciences est celui qui se met à l'écoute, à l'observation de la nature et traduit fidèlement sans ajout personnel ce qu'il a perçu d'elle : « *Elle* [la science] *devrait être pour l'enfant école de la modestie, c'est-à-dire de respect devant les faits, de confrontation permanente entre sa propre pensée et ceux-ci, de refus des idées toutes faites*[7]. ».

3.3. Le sens de la justesse

La pratique de la démarche scientifique forme à la justesse du raisonnement et à la rigueur d'esprit que ce soit sur le plan théorique en prenant appui sur les mathématiques ou que ce soit au niveau expérimental : « *Il n'est pas vrai que cette plaque de métal, dans la salle de classe, soit plus froide que cette planche de bois, même si le toucher m'invite à croire le contraire.*[7] ». La science donne à l'enfant un esprit rigoureux si elle lui apprend la vérification.

3.4. L'importance de l'imagination

Si la fin du 19ème siècle était en mesure de laisser croire à certains que tout ce qui pouvait être découvert l'avait été, les 20ème et 21ème siècles ont montré que de nouvelles découvertes ouvraient d'immenses champs de recherche encore non explorés qui posaient à leur tour d'autres questions. Pour répondre à ces interrogations, l'imagination, la créativité sont nécessaires et la rigueur dans la vérification est indispensable.

3.5. L'esprit de liberté

C'est bien parce qu'un cadre[63] méthodologique est accepté par l'ensemble des scientifiques que la liberté peut s'exprimer. Tout chercheur peut sortir des sentiers battus, aller à l'encontre des idées reçues s'il accepte que ses idées et résultats soient soumis à la communauté scientifique.

3.6. La maîtrise du langage

Avant toute chose, la science s'applique à nommer, à définir et parfois à inventer les mots nécessaires et acceptés par tous, à composer des phrases justes et à rechercher le langage adapté pour décrire la réalité objectivement avec le plus de précision possible.

L'ensemble de ces « vertus » met clairement en avant toute la richesse des qualités qui peuvent être développées chez les élèves par une pratique authentique de la démarche scientifique. Celle-ci peut contribuer à construire un parcours de formation de l'élève aux valeurs de la République.

4. L'enseignement des sciences et le partage des valeurs de la République

Dans les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation[64] et sur le thème du partage des valeurs de la République, l'aptitude à « aider les élèves à développer leur esprit

[63] Ce cadre méthodologique est explicité au paragraphe 2.

critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres » est citée. L'enseignement des sciences expérimentales contribue de manière évidente à développer cette compétence chez les élèves. Le texte du socle commun de connaissances, de compétences et de culture y fait référence, en ce qui concerne la démarche scientifique, comme cela a déjà été mentionné.

Plus généralement, et les paragraphes suivants le montrent, la formation d'un citoyen libre et éclairé peut être garantie par plusieurs caractéristiques essentielles de l'enseignement des sciences :

- une explicitation de la manière dont la science « fonctionne » et un apprentissage du champ couvert par celle-ci permettant *in fine* à l'élève d'identifier une question de science[65], c'est-à-dire une question à laquelle la science peut répondre ;
- une pratique réflexive de la démarche scientifique excluant tout dogmatisme et permettant de renforcer l'idée que « l'école est le lieu de construction de la connaissance et pas celui de la transmission de la croyance[66] » ;
- une approche de la notion de controverse scientifique au travers de l'étude de l'histoire des sciences ;
- des situations pédagogiques amenant les élèves à débattre en sciences, à échanger des idées, à écouter et à respecter les idées des autres.

4.1. Aborder les questions à propos de la science

Dans l'évaluation de la culture scientifique conduite par PISA[67], les thèmes suivants font l'objet d'une attention spécifique :

- l'identification des questions auxquelles la science peut apporter une réponse ;
- la compréhension des éléments caractéristiques de la science en tant que forme de recherche et de connaissance humaine ;
- la conscience du rôle de la science et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ;
- la volonté de s'engager en qualité de citoyen éclairé à propos de problèmes à caractère scientifique ou touchant à des notions relatives à la science.

Même si la France obtient sur ces thèmes des résultats situés dans la moyenne des pays de l'OCDE, ces quatre thèmes mériteraient d'être davantage développés dans l'enseignement de la physique-chimie. Il s'agit de mieux expliciter aux élèves le périmètre des sciences et la manière dont les connaissances scientifiques se construisent et donc de les former à exercer leur esprit critique à propos des publications ou des discours médiatiques, à traquer la « magie du nombre » et la

[64] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

[65] Par exemple la question « Faut-il fermer toutes les centrales nucléaires de France ? » n'est pas une question scientifique même si elle interpelle forcément des éléments empruntés aux sciences. Elle est par contre socialement vive et touche des valeurs politiques, voire éthiques.

[66] Florence Robine, Dominique Rojat, *Enseignement et vérité en sciences ; la question de la vérité en sciences expérimentales*, CRDP de Bourgogne, 2006.

[67] Note d'information 07-42 de la depp : « Les élèves de 15 ans : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 en culture scientifique »

« parodie du raisonnement scientifique », à ne pas dire que « tout se vaut » et que la science est une « croyance comme une autre », mais à bien identifier le contrat méthodologique qui prévaut dans une démarche scientifique.

4.2. Expliciter la démarche scientifique

Soulignons tout d'abord que la pratique de la démarche scientifique dans un cadre scolaire – dans la classe, en travaux pratiques – contribue indubitablement à sensibiliser l'élève à la manière dont la science « fonctionne » mais le contexte scolaire de l'apprentissage – l'expérience de cours, le dispositif expérimental spécifiquement dédié à la vérification d'une loi – induit parfois des biais qui interfèrent avec un message initial d'universalité et peut conduire parfois à un dogmatisme implicite.

Les sciences sont parfois perçues comme un système fermé avec ses lois intangibles : cette perception d'une science qui serait dogmatique peut être renforcée par son enseignement si le professeur n'y prend pas garde. C'est pourquoi un enseignement explicite de la démarche scientifique est indispensable. Cette explicitation permet de construire des repères pour penser et pour raisonner, qui peuvent ensuite être transférés dans d'autres contextes.

Si, sur le plan scientifique, l'expérience vise à faire émerger des lois empiriques et à confronter des modèles théoriques à la réalité des observations, elle a, dans le cadre scolaire, pour objectif de permettre à l'élève de confronter ses représentations initiales à la réalité du monde telle qu'elle se manifeste au travers de l'expérimentation.

L'expérience n'est donc pas une simple illustration des sciences, elle est au cœur même de la démarche scientifique et la même rigueur, dans sa mise en œuvre et son analyse, est attendue que lors d'une démonstration théorique. C'est un point essentiel pour que les sciences ne soient pas perçues comme dogmatiques, arbitraires, subjectives ou révélées. Il n'y a pas d'expériences qui « marchent » ou qui « ne marchent pas ». L'expérience répond toujours aux conditions fixées par l'expérimentateur. L'analyse d'une expérience ou d'une observation doit être travaillée avec les élèves. L'approche expérimentale forme les élèves à la rigueur, celle-ci permet de mettre en œuvre des processus de vérification ou de remise en cause d'une assertion.

4.3. Débattre, respecter, coopérer

Si l'enseignement des sciences partage avec les autres disciplines des objectifs de formation au débat argumenté, dans l'écoute et le respect de l'autre, ainsi qu'au travail collaboratif, il est sans doute important de souligner sa contribution particulière, de l'école primaire aux formations post-baccalauréat.

L'enseignement des sciences contribue en effet à former les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens éclairés, non seulement au travers des thématiques sociétales abordées (on peut citer par exemple l'énergie, l'environnement, la santé), mais aussi par les modalités pédagogiques mobilisées comme l'exploitation individuelle ou collective de documents issus de productions scientifiques ou non, des rencontres et échanges avec des scientifiques issus du monde de la recherche ou de l'industrie et donnant lieu à des mises en perspective avec les connaissances acquises et des informations disponibles dans les médias, Internet y compris.

Par ailleurs la formation scientifique s'appuie, dès le plus jeune âge, sur la mise en œuvre de la démarche d'investigation, très souvent menée en groupe et donnant lieu à des pratiques d'échange,

de collaboration et de débats entre pairs, à la fois dans les phases d'appropriation, d'analyse et de réalisation. Selon le niveau scolaire concerné, ces démarches, qui encouragent initiative et créativité et responsabilité partagée, conduisent à des productions d'objets, à des productions écrites ou orales qui constituent autant de réussites issues de travaux d'équipe dont l'aboutissement repose sur un partage de compétences autant qu'il permet l'enrichissement de chacun de ses membres.

4.4. Se référer à l'histoire des sciences

La présentation d'éléments empruntés à l'histoire ou à l'actualité des sciences, avec un accent mis sur quelques controverses célèbres (Galilée, Copernic, etc.) permet d'illustrer la manière dont la science procède et comment, depuis quatre siècles, il y a eu séparation entre le « croire » et le « savoir », « croyances » et « sciences » ne relevant pas du même domaine de la pensée, même si des interférences existent. L'école est bien, quant à elle, le lieu de l'enseignement des « sciences », de la construction des connaissances mais pas celui de la transmission des croyances.

Un autre aspect de l'histoire des sciences est de montrer le rôle essentiel qu'ont joué les interactions entre sciences et applications dans leur développement. Soulignons à la fois l'extrême importance de la circulation des idées dans les progrès de la connaissance en science qui explique pourquoi la physique s'est développée en Eurasie durant ces derniers millénaires et la contribution[68] essentielle, parfois insuffisamment mise en avant à l'École, des civilisations arabes, indiennes et chinoises. Une approche moins centrée sur l'Europe serait assurément en mesure de renforcer le caractère universel de la science.

Pour le groupe physique-chimie, Gilbert Piétryk.

[68] On pourra se référer à l'ouvrage de Michel Soutif - *Naissance de la physique, de la Sicile à la Chine* - EDP Sciences.

Annexe

Bibliographie

- Sur Sciences et laïcité
  - *Pour une pédagogie de la laïcité,* Abdenour Bidar, La documentation française
  - *Enseigner le périmètre des sciences : un enjeu laïque et démocratique* - Guillaume Lecointre - Référence à préciser, texte diffusé par IGEN
  - Texte de Jean-Paul Delahaye : http://www.laicite-republique.org/jean-paul-delahaye-laicite.html
  - *Le réveil de l'obscurantisme*, Véronique Le Ru, La recherche, avril 2015

- Sur les sciences, l'épistémologie et l'histoire des sciences
  - Yves Quéré, *La science institutrice*, Éditions Odile Jacob
  - Bernard d'Espagnat et Etienne Klein, *Regards sur la matière*, Fayard
  - Alan F.Chalmers, *Qu'est-ce que la science ?*, Livre de Poche
  - Léna Soler, Introduction à l'épistémologie, Ellipses
  - Solange Gonzalez (sous la direction), *Épistémologie et histoire des sciences,* Vuibert CNED
  - Thomas Kuhn, La Structure des révolutions scientifiques, Flammarion
  - Einstein et Infeld, L'évolution des idées en physique, Flammarion
  - Michel Soutif, Naissance de la physique, de la Sicile à la Chine, EDP Sciences
  - Ahmed Jebbar, L'âge d'or des sciences arabes, Le pommier
- Sur l'enseignement des sciences
  - Gérard de Vecchi, *Enseigner l'expérimental en classe*, Hachette Éducation

Groupe sciences et technologie du vivant et de la Terre

Plan :

Introduction : éléments de contexte

1. L'unicité de l'individu et la question de l'égalité - semblables et différents

1.1. Le long parcours de construction de l'être humain : des individus tous différents

1.2. L'histoire de l'espèce : des individus tous semblables

1.3. L'individu et l'espèce dans la classe

1.4. Diversité et égalité

1.5. Le cas de l'égalité homme-femme

2. La construction de l'être biologique par sa relation à l'autre et la signification biologique de la fraternité

2.1. La fraternité, contexte de développement de l'individu

2.2. Homo sapiens, espèce culturelle et sociale : les êtres humains n'existent que dans l'échange

2.3. Un regard renouvelé sur la parentalité biologique

2.4. La responsabilité en matière de santé : la fraternité entre contemporains

2.5. La responsabilité en matière d'environnement : la fraternité intergénérationnelle

3. Le déterminisme biologique et la question de la liberté

4. La laïcité, comme principe de l'enseignement scientifique

4.1. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / conception du monde

4.1.1. Problématique – L'exemple de l'évolution

4.1.2. La réponse laïque

4.2. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / choix éthiques

4.2.1. Problématique – l'exemple de la sexualité

4.2.2. La réponse laïque

4.3. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / diversité humaine

4.3.1. Problématique

4.3.2. La réponse laïque

4.4. Quelques principes pour construire la relation entre enseignement scientifique et laïcité

4.4.1. La présentation explicite des critères de scientificité

4.4.2. La distinction entre l'éducation au choix et l'enseignement des choix

4.4.3. La possibilité d'une meilleure explicitation

4.4.4. La nécessité d'une bonne culture épistémologique

Introduction : éléments de contexte

Les sciences et technologies de la biogée

Le groupe STVST est un groupe en lui-même transdisciplinaire. Il a en responsabilité certes les professeurs de sciences de la vie et de la Terre, mais aussi ceux de sciences médicosociales et biotechnologies en lycée technologique et en lycée professionnel. Tous ces professeurs constituent un ensemble cohérent dont la culture pour partie commune leur permet d'aborder les questions de valeurs républicaines sous l'angle des sciences et technologies appliquées à la planète, y compris la vie qu'elle supporte, tout particulièrement la vie humaine : les sciences et technologie de la biogée[69]. C'est de cet ensemble de professeurs, ici considéré comme un tout, et de l'ensemble de ce domaine techno-scientifique, qu'il sera question ici.

Les valeurs de la république

Liberté, égalité, fraternité : tel est le slogan, porteur de valeurs républicaines, inscrit jusqu'au fronton des écoles. Pour certains, il convient d'ajouter laïcité. Le débat ne porte pas sur le fait de savoir si la laïcité fait partie des valeurs de notre république, ce qui fait en général consensus, mais sur la question de décider si la laïcité est une valeur à part des trois autres ou si elle en est, en quelque sorte, la synthèse. Sans trancher le débat sur le fond, par commodité, la laïcité sera considérée ici à part des trois autres valeurs citées.

Le propos

Liberté, égalité, fraternité, laïcité, ne sont pas au premier abord des valeurs en lien direct avec la science ou ses applications. Pourtant, comme on va le voir, les sciences et technologies de la biogée, en elles-mêmes ou par leurs enseignements, rencontrent souvent ces questions de valeur.

En outre la république est, comme son nom l'indique, chose publique. Sa valeur fondamentale est, précisément, d'être chose publique, c'est-à-dire l'affaire de tous. Si elle devenait, par dérive ou accident, affaire de spécialiste, elle perdrait sa valeur de chose publique. Et donc, la question de savoir si tous les enseignements ont à voir avec les valeurs de la république ne se pose pas : s'il n'est était pas ainsi, la république ne serait pas. Confier les valeurs de la république à une catégorie d'enseignants réputés en être les spécialistes serait alors attenter aux valeurs de la république en prétendant les défendre et de toute façon d'une efficacité limitée à court terme.

Les questions à résoudre sont donc les suivantes : en quoi les thématiques abordées par les sciences et technologies de la biogée rencontrent-elles les questions de valeurs républicaines ?

En quoi et comment les professeurs concernés abordent-ils ces questions ? Est-il possible d'expliciter davantage cette mission ? Y sont-ils préparés et comment pourraient-ils l'être mieux ?

[69] Le terme de biogée, pour désigner l'unité intégrée du vivant et de la planète, a été introduit par Michel Serres. Lire par exemple Biogée (cf. bibliographie).

1. L'unicité de l'individu et la question de l'égalité - semblables et différents

1.1. Le long parcours de construction de l'être humain : des individus tous différents

Dans les années 70, vingt ans après la découverte de la structure de l'ADN, l'espoir commun des biologistes était de parvenir, en décryptant complètement le génome, à élucider un déterminisme génétique de l'individu supposé absolu. On parlait alors de programme génétique, au sens informatique du terme, on en déchiffrait le code et on espérait réduire la construction du vivant individuel à la succession d'un ensemble de procédures de développements strictement programmées. Le phénotype d'un individu (c'est-à-dire, au sens étymologique, ce qu'il est visiblement) était supposé dépendre, et dépendre uniquement, de son génotype (c'est-à-dire de l'ensemble de ses gènes).

La biologie a aujourd'hui changé de paradigme. De nombreuses découvertes l'y ont poussé : la complexité multigénique de la plupart des déterminismes, la plasticité d'expression du génome selon le contexte, l'épigénétique, la symbiose, etc.

On le sait maintenant, un génome, à lui tout seul, ne saurait conduire à un vivant en général et pas davantage à un être humain en particulier.

Ce qu'est un individu – au sens biologique, c'est-à-dire dans sa chair – est le résultat d'interactions complexes entre l'expression d'un patrimoine génétique et l'influence du milieu. Le patrimoine génétique d'un être vivant est unique ; le bouquet d'influences qu'il a reçu de son milieu de vie l'est aussi ; l'interaction entre les deux construit donc un parcours unique, qui aboutit à un être unique.

Par exemple, si une personne parle français, cela résulte du développement de son cerveau, c'est-à-dire de l'interaction entre l'expression des gènes qui gouvernent la mise en place des structures cérébrales et du fait qu'il entend parler en français (influence du milieu). Les influences du milieu et du génome ne peuvent s'analyser selon un modèle additif : chacun des deux est indispensable. Ainsi, si les gènes de développement sont fonctionnels mais qu'un enfant n'entend jamais parler le français, il ne le parlera pas ; s'il entend constamment parler le français mais qu'il a un déficit génétique important concernant la mise en place des structures du langage, il ne parlera pas non plus le français.

La biologie nous explique donc que les individus sont tous différents. Y compris d'ailleurs s'ils ont exactement le même patrimoine génétique (vrais jumeaux), au contraire d'une acception très répandue, voire popularisée par les médias.

1.2. L'histoire de l'espèce : des individus tous semblables

Le caractère différent des individus ne remet en rien en cause l'unité de l'espèce. Même si l'espèce est un concept complexe et d'ailleurs en évolution aujourd'hui, une définition simple suffit ici. On peut appeler espèce un ensemble d'individus susceptibles de réaliser entre eux facilement et fréquemment des échanges génétiques. Pour simplifier, on peut dire que ce sont des individus susceptibles de se reproduire entre eux par voie sexuée, à la fois parce que leurs caractéristiques biologiques le permettent et qu'ils ont des occasions effectives de se rencontrer. C'est un fait

d'observation banale : cette définition conduit à une évidence, il n'y a aujourd'hui qu'une seule espèce humaine, Homo sapiens.

1.3. L'individu et l'espèce dans la classe

La biologie construit donc une double conclusion, d'apparence contradictoire, mais en réalité cohérente : l'espèce humaine est unique (au sens qu'il n'y en a qu'une), et les êtres humains sont uniques (au sens qu'ils sont tous différents). Les êtres humains sont identiques, au sens où ils appartiennent à la même espèce, ils ne sont pourtant jamais identiques, au sens où chaque individu est unique. Pour dire les choses, autrement, les êtres humains sont à la fois assez semblables pour pouvoir se comprendre et assez différents pour avoir quelque chose à se dire. On voit ici que l'on s'éloigne d'une vision normée voire normative des individus[70].

Ce qui vient d'être brièvement résumé est au cœur des enseignements, notamment de SVT, du collège au lycée. Unité de l'espèce, unicité de l'individu, sont argumentés dans chaque classe. La relation phénotype / génotype / environnement est explicitement présente dans les programmes. Ces enseignements fournissent tous les outils intellectuels pour mettre en évidence l'espèce unique, le caractère infondé de la notion de race telle qu'elle est parfois à tort appliquée à l'espèce humaine, et l'unicité absolue de l'individu, être « différent » par construction.

1.4. Diversité et égalité

L'unité de l'espèce et la diversité des individus ne conduisent pas spontanément à la notion d'égalité[71], mais la relation mérite d'être examinée de près.

Si les êtres humains étaient tous identiques, s'ils avaient les mêmes caractéristiques physiques et mentales, les mêmes forces et faiblesses, les mêmes besoins et aspirations, les mêmes talents, cette identité biologique conduirait ipso facto à l'égalité : comment des individus identiques, impossibles à distinguer, pourraient-ils ne pas être égaux ? La question de l'égalité ne se poserait pas.

Le discours sur l'égalité entre les hommes ne saurait fonder sa légitimité sur l'identité entre les individus. C'est tout au contraire parce que les humains ne sont pas identiques qu'il est nécessaire de penser leur égalité. L'égalité entre les êtres humains n'est pas une conséquence d'une identité biologique qui n'existe pas, mais une réponse de civilisation à la différence biologique. L'argument parfois avancé, et qui connaît un regain de diffusion médiatique, selon lequel « la recherche de l'égalité est vaine puisque les humains sont différents » est simplement absurde.

En revanche le discours sur l'unicité de l'espèce et non applicabilité de la notion de race à l'espèce humaine combat les justifications d'une inégalité à fondement racial.

On le voit, la réflexion sur l'égalité suppose un glissement depuis le champ strictement biologique vers la prise en compte civilisationnelle, éthique, de la différence. À ce glissement correspond la

[70] Ceci pose la question de l'assimilation et de la réduction des différences, souvent posées comme un objectif raisonnable de l'éducation. Ce à quoi s'oppose par exemple Victor Segalen : « *Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres ; mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais ; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers.* » Victor Segalen. L'essai sur l'exotisme.

[71] L'usage du terme « égalité » seul et sans précaution est sans doute générateur de confusion. Employé ainsi, il distingue mal, pour l'usage courant « égal » de « identique ». Les expressions telles que « égalité des droits » ou « égalité des chances » présentent moins de risque de confusion.

nécessité du passage d'un discours tenu par le biologiste seul à un discours à plusieurs voix, montrant comment l'humain, être biologique, construit son champ social.

1.5. Le cas de l'égalité homme-femme

La question de l'égalité homme - femme n'est qu'un cas particulier de la discussion qui précède.

On peut, certes, observer des différences entre hommes et femmes. On peut certes repérer telle ou telle particularité dont le déterminisme est strictement biologique (le développement des glandes mammaires ou la pilosité par exemple). Mais ce qu'est un individu, dans sa globalité, résulte de l'interaction entre l'expression de son patrimoine génétique et les influences du milieu de vie, notamment celles d'ordre culturel. La distinction entre le stéréotype féminin et le stéréotype masculin résulte à la fois de la différence des patrimoines génétiques et des influences du milieu ; vouloir distinguer la part de l'un et de l'autre, le plus souvent, est illusoire et sans intérêt scientifique. Autrement dit, la biologie dit explicitement que l'explication des différences observées entre hommes et femmes ne saurait se réduire à la dimension génétique. Dans ce cas particulier comme dans le cas général, le constat de différences entre hommes et femmes, indépendamment de l'origine génétique ou non de ces différences, n'est en rien une justification pour refuser la recherche d'une égalité, c'est au contraire ce qui le rend nécessaire.

Le programme de SVT, en collège et en première de lycée général, aborde ces questions de la construction du phénotype masculin ou féminin dans sa dimension biologique, et permet de comprendre comment se construisent des individus sexués, capables de reproduction et de sexualité. Sa mise en œuvre se trouve parfois confrontée à des difficultés qui trouvent en réalité leur origine dans la contestation du bien-fondé de l'égalité entre les hommes et femmes comme valeur républicaine.

2. La construction de l'être biologique par sa relation à l'autre et la signification biologique de la fraternité

Comme dit plus haut, la construction d'un être vivant résulte de l'interaction entre l'expression de son patrimoine génétique et les influences du milieu. Parmi les facteurs du milieu qui interviennent sur le développement, se trouvent les facteurs biotiques, c'est-à-dire les autres êtres vivants. Parmi ces êtres vivants il y a ceux qui appartiennent à la même espèce : les relations intra spécifiques sont des facteurs biotiques du milieu. C'est vrai en particulier pour l'espèce humaine : le développement biologique d'un individu est influencé par ses relations avec les autres êtres humains.

2.1. La fraternité, contexte de développement de l'individu

La relation avec les semblables, facteurs de développement : voici posé le rôle biologique de la fraternité ! Et avec d'autant plus d'acuité si on l'envisage en termes d'éducation.

2.2. Homo sapiens, espèce culturelle et sociale : les êtres humains n'existent que dans l'échange

La plupart des espèces animales sociales transmettent, d'une génération à l'autre, en plus d'un patrimoine génétique, un patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel participe à la fois la

construction biologique de l'individu et à l'évolution de l'espèce. L'importance de cet héritage culturel est naturellement particulièrement marquée dans l'espèce humaine, qualitativement et quantitativement.

Ces deux aspects sont abordés dans les programmes de SVT : la construction du cerveau fondée sur la propriété de plasticité cérébrale explique la nécessité du contact social pour la construction de la personne ; l'importance de la culture dans l'évolution est aussi évoquée.

Ainsi est construit le contexte de l'importance de la possibilité d'échanges entre personnes, nourrissant découvertes réciproques et échanges, et un enrichissement par la différence. Contrairement à ce que laisse penser une présentation maladroite, la différence de l'autre n'est pas une réalité inévitable qu'il convient d'accepter, mais une richesse qui permet de se construire dans la relation à l'autre[72].

2.3. Un regard renouvelé sur la parentalité biologique

La question de la parentalité biologique n'est pas en elle-même abordée dans les programmes. Mais tous les éléments sont là pour une exploitation dans un travail transdisciplinaire : les enfants se construisent, biologiquement, certes grâce à l'héritage génétique transmis par les deux parents gamétiques, mais aussi grâce à l'héritage non génétique reçu des personnes qui les entourent : les parents qui les élèvent, les amis, et toute personne de rencontre.

2.4. La responsabilité en matière de santé : la fraternité entre contemporains

Au travers de nombreux exemples, les programmes fournissent les éléments d'une éducation à la santé qui visent à promouvoir des comportements responsables. Si chaque élève devient conscient de sa responsabilité concernant sa propre santé, il devient aussi responsable à l'égard de la santé des autres (tabagisme passif, maladies sexuellement transmissibles, vaccination).

2.5. La responsabilité en matière d'environnement : la fraternité intergénérationnelle

La thématique du développement durable irrigue les programmes de SVT. Plus précisément, elle est abordée sous son angle environnemental (qualité de l'environnement, impact de l'activité humaine, biodiversité). Deux idées essentielles en rapport avec les questions de valeur sont construites :

- les comportements individuels ont des conséquences collectives (ce qui introduit l'idée de solidarité, y compris à l'échelle globale) ;
- les comportements d'aujourd'hui déterminent les conditions de vie de demain.

La nécessité de préserver une planète répondant aux besoins de l'humanité, aujourd'hui et demain, ne se comprend qu'en référence avec la valeur de fraternité, nationale ou internationale.

[72] (…) *c'est ce qu'il y a de plus différent de moi que j'aime le plus dans mes semblables. C'est là que commencent pour moi l'avenir et l'espoir, la découverte et l'émerveillement.* Romain Gary – L'affaire homme – Nous ne comprenons rien à l'Amérique – 1968.

3. Le déterminisme biologique et la question de la liberté

La biologie, science matérialiste, cherche à élucider les déterminismes des faits naturels. Si elle analyse les comportements, notamment humains, elle les traite comme des faits d'observation et en recherche des causes matérielles. Même si le déterminisme n'est plus recherché uniquement dans le domaine génétique, qu'il s'agisse de gènes ou d'environnement, c'est toujours de déterminisme qu'il s'agit. La composante libre, non déterminée, d'un comportement, si elle existe, échappe à la biologie.

Comme l'égalité se construit comme une réponse civilisationnelle à la diversité biologique, la liberté est une construction éthique répondant au déterminisme biologique. C'est donc dans une construction dialoguée que le regard biologique prend son sens, participant à une discussion philosophique sur la dialectique déterminisme / liberté.

4. La laïcité, comme principe de l'enseignement scientifique

La question de la laïcité se pose sous l'angle de l'enseignement des disciplines. Les sciences de la vie et de la Terre occupent de ce point de vue une position particulière, qui les place en première ligne dans bien des situations potentiellement conflictuelles. Le texte qui suit tente, à partir de trois exemples, d'identifier les types de relations qui existent entre l'enseignement d'une discipline et la laïcité.

L'examen de ces relations dans le cas des sciences de la vie et de la Terre montre que la confrontation entre laïcité et discipline n'est jamais directe. C'est donc une relation tripartite qu'il faut examiner.

4.1. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / conception du monde

4.1.1. Problématique – L'exemple de l'évolution

Les conceptions évolutives sont profondément enracinées dans la vision que les sciences de la vie et de la Terre proposent de l'organisation du monde vivant. Pour simplifier, la vision proposée est historique, et elle interprète l'organisation de la nature (y compris d'ailleurs la nature inanimée) comme résultat d'une suite de relations de cause à effet qu'il est possible, au moins en théorie, de reconstituer.

Cette vision s'oppose frontalement à une lecture du monde créationniste qui interprète la nature actuelle comme le résultat de l'application directe d'une volonté divine : la lecture scientifique du monde s'oppose à sa lecture religieuse. C'est une confrontation entre des interprétations opposées, particulièrement forte lorsqu'il s'agit d'envisager la place de l'Homme lui-même.

D'autres situations d'affrontement de ce type existent ou ont existé : la conception copernicienne héliocentrique du système planétaire s'opposait à une philosophie anthropocentrique en accord avec la place attribuée à l'Homme dans la nature par Dieu lui-même.

Ces situations d'affrontement conduisent de la part de certains élèves à deux types d'attitudes hostiles :

- le refus d'entendre exposer des théories scientifiques qui s'opposent à leurs convictions religieuses ;

- la revendication, au nom de la nécessaire objectivité, d'un « droit de réponse », le professeur de sciences de la vie et de la Terre étant alors sommé de laisser une partie de son temps à la disposition d'autres intervenants qui exposeraient les conceptions créationnistes.

4.1.2. La réponse laïque

Dans ce type de situation, la confrontation relève en réalité d'un malentendu.

La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits. La science cherche a priori une explication déterministe, fondée sur des relations de causes à effets. Se fixant cet objectif, elle ne peut naturellement aboutir qu'à cela et ne saurait conduire à une explication du monde faisant intervenir une influence divine. La conception religieuse du monde vise à en proposer une lecture fondée sur l'intervention divine. Se fixant ce but, elle ne peut aboutir qu'à cela et ne saurait proposer une suite de relations de causes à effets. Ces deux visions du monde partent de postulats (de points de départ) différents et elles cheminent parallèlement l'une à l'autre. Elles n'ont aucune chance de se rencontrer, et ne devraient avoir, en logique, aucune raison de s'opposer.

La lecture scientifique du monde[73] se construit peu à peu, par confrontation successive des faits d'observations (naturels ou provoqués par l'expérimentation) et des idées scientifiques en cours de construction. Le savoir scientifique est donc par nature réfutable, ou falsifiable (au sens de Popper). Résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance, produit du travail de ceux qui ont « fait connaissance » avec le monde, ou qui ont produit la « connaissance du monde ». La lecture religieuse du monde est le résultat, obtenu très majoritairement d'un seul coup, d'une révélation. Elle n'est pas soumise à critique, n'est pas falsifiable, et n'est que peu susceptible de modification. On l'accepte telle quelle, on « y croit » ou pas. Contenue dans un texte sacré fondateur, ou tirée de l'exégèse d'un texte sacré fondateur, la vision religieuse du monde est une croyance. Il y a entre les conceptions scientifiques et religieuse du monde, la différence, selon l'expression d'Albert Jacquard, entre le « su et le cru ».

Une claire distinction des natures de ces deux conceptions conduit à définir ce que doit être l'attitude laïque du professeur de sciences de la vie et de la Terre pour aider les élèves à distinguer ce qui est scientifique de ce qui relève de la croyance et du dogme »[74]. À cet égard, la capacité à distinguer des champs intellectuels indépendants par leurs modes de fonctionnement, c'est-à-dire des disciplines, est une discipline essentielle de l'esprit[75].

- Les deux conceptions du monde sont à ce point distinctes qu'elles ne sont pas opposables et qu'il ne faut donc pas les opposer. Il faut convaincre les élèves de la vanité de cette opposition, et refuser d'entrer dans le débat entre elles.

[73] Voir notamment les écrits de G. Lecointre.

[74] Cf. Robine F. et Rojat D. (2006).

[75] « *Ces procès successifs délimitent les espaces respectifs des sciences et leurs attributions, en les distinguant des autres domaines et autres types de vérité, par d'autres procès déjà distingués : cette multiplicité de champs, religions, politiques, morales, sciences… définit assez bien ce que nous appelons laïcité, concept global et pluraliste assez proche de cette justice distributive. Saint Thomas d'Aquin, qui introduisit le premier un droit positif indépendant d'une législation divine universelle, inventa, non certes, le concept de laïcité, mais son usage effectif. »* Michel Serres – Le contrat naturel.

- Si ces deux conceptions du monde s'excluent quant à leur mode de construction, c'est à chacun de décider si elles peuvent coexister dans un même esprit. Ce choix est de l'ordre de la liberté de conscience que, précisément, la laïcité se fixe pour but de garantir.

- Si le professeur peut attirer l'attention des élèves sur le fait que la connaissance de l'explication scientifique du monde peut coexister avec la croyance en une explication religieuse du monde, sans qu'il soit question d'établir une hiérarchie entre elles, il doit par contre être conscient de la différence de nature et l'affirmer. Rien de plus dramatique que le professeur qui, voulant calmer les esprits, dit à ses élèves qu'ils peuvent « croire » aussi bien à l'une ou l'autre des explications. Ce contre-sens est source de confusion, et fait passer le savoir scientifique pour une croyance parmi d'autres.

- Qu'il soit ou non légitime d'enseigner aux élèves la conception religieuse du monde aussi bien que la conception scientifique est une question qui pourrait être posée. Mais ce n'est pas, à l'évidence, au professeur de sciences d'y répondre. Et si l'on répondait par l'affirmative à cette question, il va de soi que ce n'est pas dans un cours de science que la conception religieuse du monde pourrait être enseignée, et que, de plus, le professeur de sciences ne saurait être compétent pour cela.

L'attitude laïque du professeur revient donc, dans ces situations, à s'en tenir strictement à la définition de la discipline qu'il enseigne : chargé d'exposer, d'expliquer et d'argumenter la conception scientifique du monde, il doit s'attacher à remplir la tâche qu'on lui a confiée.

4.2. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / choix éthiques

4.2.1. Problématique – l'exemple de la sexualité

Plusieurs aspects des programmes de sciences de la vie et de la Terre conduisent les professeurs à aborder des notions en rapport plus ou moins direct avec la sexualité. Il s'agit parfois d'étudier les bases physiologiques ou anatomiques de la reproduction dans des conditions naturelles, parfois d'examiner les fondements scientifiques des techniques de contraception, d'interruption de grossesse, ou de protection contre les maladies sexuellement transmissibles.

On aborde donc des questions en relation avec les pratiques sexuelles des individus, sur lesquelles les religions ont leurs propres opinions et prescriptions. Il n'est pas rare, dans ces conditions, qu'apparaissent des situations conflictuelles, les élèves refusant d'étudier les chapitres en question.

4.2.2. La réponse laïque

Dans ce type de situation, les sujets abordés ne s'opposent pas frontalement à des conceptions religieuses, mais ils présentent les bases scientifiques de pratiques qui peuvent être condamnées par les religions.

Le conflit est fondé là-encore sur un malentendu. L'enseignement des sciences de la vie et de la Terre, par les connaissances scientifiques qu'il dispense, fournit les éléments objectifs qui, associés aux principes moraux ou religieux de chacun, permettent à tout individu de faire ses choix personnels en connaissance de cause. C'est une éducation au choix. Ce n'est en aucun cas un enseignement des choix, c'est-à-dire une incitation à faire tel ou tel choix. L'attitude laïque, pour le professeur, consiste

à faire avec précision la distinction entre cette éducation au choix, qui est dans sa mission et préserve le libre arbitre de chacun et l'enseignement des choix, qui, tentant de convaincre de choix réputés meilleurs que d'autres, sortirait, précisément, de la neutralité laïque.

On peut remarquer que ce type de distinction se retrouve dans bien des sujets : un professeur ne devrait pas dire qu'il ne faut pas fumer (ce qui est une prescription morale), mais que fumer provoque telle ou telle maladie (ce qui est un élément de connaissance scientifique) et a des incidences économiques et sociales ; il ne devrait pas dire qu'il faut limiter le rejet de gaz à effet de serre, mais que le rejet de gaz à effet de serre risque de perturber le climat de la planète, avec là encore des impacts humains, etc.

L'attitude laïque consiste à donner à chaque futur citoyen les éléments objectifs sur lesquels il fondera ses choix propres, exerçant ainsi sa liberté individuelle. La laïcité augmente la liberté individuelle de chacun en fournissant les éléments nécessaires à son plein exercice, elle ne cherche pas à la réduire. D'autre part, en donnant des éléments objectifs permettant de fonder le jugement, les sciences de la vie et de la Terre donnent à chacun les moyens d'utiliser cette liberté pour devenir un citoyen responsable. L'éducation au choix débouche sur l'éducation à la responsabilité.

4.3. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / diversité humaine

4.3.1. Problématique

La question de l'unicité et de la différence a été examinée plus haut dans le cadre de la valeur « égalité ». Elle rejoint la problématique laïque dès lors qu'elle rencontre des manifestations intolérantes qui tendent à refuser le droit à la différence, ou qui fondent sur le constat d'une différence de fait la légitimité d'une différence des droits.

4.3.2. La réponse laïque

La laïcité est ce qui permet de valoriser les points communs pour pouvoir vivre ensemble, et de vivre les différences comme une richesse. Les sciences de la vie et de la Terre présentent la diversité humaine comme naturelle, elles conduisent donc inévitablement à accepter le droit à la différence. Cette différence constatée ne peut que déboucher sur la nécessaire égalité : le droit à la différence ne débouche pas, au contraire, sur la différence des droits. On remarque combien la laïcité prend ici tout son sens de « valeur républicaine synthétique ».

On est donc ici dans une situation ou l'enseignement de la discipline participe au fondement des valeurs laïques. Si cet enseignement se heurte à une opposition, c'est d'une opposition intolérante qu'il s'agit et non d'une apparente confrontation idéologique. Le professeur, dans ce cas, ne doit pas craindre d'aller au conflit : c'est le rôle de chacun de défendre les bases des valeurs laïques.

4.4. Quelques principes pour construire la relation entre enseignement scientifique et laïcité

4.4.1. La présentation explicite des critères de scientificité

Sans refuser la possibilité d'un dialogue entre des approches scientifiques et non scientifiques, il importe de distinguer clairement les critères propres à la pensée scientifique : objectivité des faits (c'est-à-dire considérer les faits comme matériels et dérivant de causes matérielles), réfutabilité et construction argumentée des savoirs, caractère progressif et en devenir de la vérité scientifique (sans confusion avec un relativisme confus).

La base de l'attitude laïque repose dans la capacité à distinguer des domaines intellectuels distincts. Il convient donc tout aussi bien de savoir construire des disciplines et de comprendre l'intérêt de la déconstruction de leur limite dans une approche transdisciplinaire. L'une des conséquences est la distinction claire entre croyance et connaissance.

4.4.2. La distinction entre l'éducation au choix et l'enseignement des choix

Cette distinction est le fondement du respect du domaine privé construit par l'attitude laïque. Il s'agit, du moins en général, de permettre de choisir et non de dire ce qu'il faut choisir.

4.4.3. La possibilité d'une meilleure explicitation

Les enseignements des sciences et technologie de la biogée aborde des questions en rapport avec les valeurs républicaines de façon fréquente, mais souvent implicite. Même si les programmes insistent sur la nécessité de signaler les implications éthiques par exemple des savoirs présentés, il serait facile, et sans doute utile, de rendre le projet républicain encore plus explicite et de renforcer la formation des enseignants à ce sujet.

4.4.4. La nécessité d'une bonne culture épistémologique

Pour donner du sens à son enseignement en relation avec les valeurs de la république, le professeur doit non seulement posséder des savoirs solides, mais il doit également savoir les considérer avec le recul critique nécessaire afin de comprendre : leur nature et leur mode de construction, leur relation avec les questions socialement vives, leurs implications éthiques, etc. Cela suppose, une prise en compte de ces aspects dans la formation et le recrutement des professeurs. En SVT, biotechnologies et sciences médicosociales, ces aspects figurent explicitement dans la définition de la maquette du CAPES et est prise en charge de façon significative dans les formations initiales et les préparations au concours.

Pour le groupe sciences et technologies du vivant de la santé et de la Terre, Bertrand Pajot.

Annexe

Bibliographie

- Clément, P. (2010). *Conceptions, représentations sociales et modèle KVP*. Univ. de Provence : IUFM. 16, pp. 55–70.
- Coquidé, M. & Tirard, S. (2008). *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?* Paris, France: Vuibert. 240 p.
- Denis D., Kahn P. (2003). L'Ecole républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. Paris: CNRS.
- Dubessy J. et Lecointre G. (2001). Intrusions spiritualistes et impostures intellectuelles en sciences. SYLLEPSE : Paris. 400 pp.
- Fabre D. Hasni A., Reynaud C (2008).les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants, entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble". CoPerspective en éducation et formation. Ed De Boeck.
- Fortin C. (2014). « L'enseignement de l'évolution face aux croyances religieuses » dans *Histoire, Monde et Cultures religieuses* 4/2014 (n° 32), p. 67-78 : www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-cultures-religieuses-2014-4-page-67.htm.
- Fortin, C. (2009). L'évolution à l'école, créationnisme contre darwinisme. Paris, Armand Colin, p.159.
- Gould, S.J. (1997). *La mal-mesure de l'homme*. Deuxième édition. Paris : Odile Jacob Ed. P. 468.
- Lange J.M. et Victor P. (2006). « Didactique curriculaire » et « éducation à ...la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? », dans *Didaskalia*,n°28, 85-100.
- http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/lange/DIDASKALIA_06.pdf
- Lecointre G., Fortin C., Le Louarn Bonnet M.-L. & Guillot G. (2009). *Guide critique de l'évolution*. Paris : Belin. P.571.
- Lecointre Guillaume (2012), « La laïcité des sciences et de l'école face aux créationnismes », in *Cités* 4/2012 (n° 52), p. 69-84, PUF.
- Lecointre, G. (2012). Les sciences face aux créationnismes. Ré-expliciter le contrat méthodologique des chercheurs. Coll. Sciences en questions. Quae. p.172.
- Legardez, A. et Simoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Paris:ESF. P.246.
- Quessada, M.P. & Clément, P. (2006). « Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux 19e et 20e siècles : Interactions entre connaissances,

valeurs et contexte socioculturel ». Dans *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs; d'hier à demain*. In M. Lebrun (Ed.). Québec : P.U.Q., CDRom.

- Robine F. et Rojat D. (2006). « Enseignement et vérité en sciences : la question de la vérité en sciences expérimentales », dans *Laïcité, vérité, enseignement*. CRDP de Bourgogne, p. 93.
- Rumelhard G. (2007). « Créationnisme scientifique et intelligent design versus la théorie scientifique de l'évolution » dans Didaskalia n°31, 115-127.
- Sauvé L. (2000). « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité : es propositions du développement durable et de l'avenir viable » dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals & P. Clarkin. *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*
- Serres M. (2010). *Biogée*, Editions-Dialogues.
- Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post-moderne. Dans Legardez, A. & Simonneaux, L. *Développement durable et autres questions d'actualité*. Dijon : Educagri Editions. pp. 15-29.
- Susanne, C. (2004). *L'enseignement de la biologie et de l'évolution (humaine) en péril? Antropo, 8, 1!-31.* http://www.didac.ehu.es/antropo.
- Urgelli, B. (2014). « De la médiatisation du néo-créationnisme aux débats sur l'enseignement laïc de l'évolution ». Dans *Média et Information* n°38 "Religion et Communication", p. 199-210.
- Whitehorse G. (1999), Yukon College, p. 57-70, http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf_critiqueSauve_.pdf
- Wolfs J-L. (2012). « Comment les élèves terminant l'enseignement secondaire belge francophone situent-ils savoirs scientifiques et croyances religieuses ? » Dans *Education et Sociétés, Concurrence des discours de vérité à l'école*, n°33, 31-46.

Groupe mathématiques

Plan :

Introduction

1. Approche historique et critique

1.1. Les mathématiques, science de la logique, du calcul et des formes

1.2. Les mathématiques, science des mathématiciens

1.3. Un risque de rejet ?

2. Approche logique

2.1. Pourquoi s'intéresser aux lois ?

2.2. Logique et texte de loi

2.2.1. Méthodes inductive et déductive

2.2.2. Le syllogisme, base du raisonnement juridique

2.2.3. Suites de syllogismes

2.2.4. Quelques exemples d'articles de loi ou de codes

3. Approche civique

3.1. Se préparer au vote

3.1.1. Mesurer l'écart entre croyances, préjugés et faits établis

3.1.2. Lire et interpréter des données chiffrées

3.1.3. Lire et interpréter des statistiques

3.2. Voter, en dépit des paradoxes

3.2.1. Les mathématiques du choix social

3.2.2. Nicolas de Condorcet

3.2.3. Et le prix Nobel d'économie en 1972

4. Et la laïcité dans tout cela ?

4.1. Mathématiques et laïcité sont des questions sans grand rapport

4.2. Et pour ne pas conclure

Introduction

Dans ce texte nous examinerons quelques aspects, plutôt épars, du traitement pédagogique des valeurs de la République dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. Pour tenter d'organiser ce sujet nous regrouperons nos considérations suivant plusieurs ordres :

- historique et critique
- logique
- civique

Nous n'évoquerons pas les situations et les pratiques professionnelles du professeur de mathématiques qui n'ont pas de lien particulier avec sa discipline. Il va de soi par exemple qu'un professeur de mathématiques, s'il est professeur principal d'une de ses classes, peut jouer un rôle tout à fait éminent d'éducation civique et morale en coordination avec le CPE et les autres acteurs de la communauté éducative. De même, tout professeur peut s'engager dans une action pédagogique particulière (association, club, sortie scolaire, etc.) engagée par une instance de l'établissement (conseil pédagogique, conseil d'administration) ou inscrite dans le projet d'établissement, et qui peut être une occasion privilégiée de faire vivre la laïcité.

1. Approche historique et critique

1.1. Les mathématiques, science de la logique, du calcul et des formes

Afin de clarifier le propos nous commencerons par une esquisse de définition des mathématiques :

> *Science qui étudie par le moyen du raisonnement déductif les propriétés d'êtres abstraits (nombres, figures géométriques, fonctions, espaces, etc.) ainsi que les relations qui s'établissent entre eux*[76].

Les mathématiques n'ont donc, *a priori*, pas de rapport direct avec le monde naturel et pas davantage avec la société ; un lien évident existe toutefois entre les mathématiques et de nombreuses questions relatives au monde (matière et rayonnement, phénomènes naturels mais aussi phénomènes de société), mais c'est un lien d'application ou d'inspiration et qui tend à demeurer en périphérie des mathématiques tout en les stimulant.

La tension entre ces deux aspects (utilité sociale et abstraction) est fort ancienne, et elle est en rapport avec la place des mathématiques dans la cité.

> Ce que l'on m'a donc conté, c'est que, dans la région de Naucratis en Égypte, a vécu un des antiques dieux de ce pays-là, celui dont l'emblème consacré est cet oiseau qu'ils nommaient l'ibis, et que Theuth est le nom de ce dieu ; c'est lui, me disait-on, qui le premier inventa le nombre et le calcul, la géométrie et l'astronomie, sans parler du tric-trac et des dés, enfin précisément les lettres de l'écriture. (Platon, Phœdon)

[76] Larousse

> C'est donc à bon droit que celui qui, le premier, trouva un art quelconque, dégagé des sensations communes, excita l'admiration des hommes; ce ne fut pas seulement en raison de l'utilité de ses découvertes, mais pour sa sagesse et sa supériorité sur les autres. Puis les arts nouveaux se multiplièrent, dirigés, les uns vers les nécessités de la vie, les autres vers son agrément; or toujours les inventeurs de ces derniers arts ont été considérés comme plus sages que les autres, et cela, parce que leurs sciences ne tendent pas à l'utilité. De là vient que tous ces différents arts étaient déjà constitués, quand on découvrit ces sciences qui ne s'appliquent ni au plaisir, ni aux nécessités, et elles prirent naissance dans les contrées où régnait le loisir. Aussi l'Égypte a-t-elle été le berceau des arts mathématiques, car on y laissait de grands loisirs à la classe sacerdotale.
> (Aristote, Métaphysique)

Les mathématiques dans l'antiquité avaient ainsi un double rôle : pour une part, outil incontournable pour toutes transactions (de terrains, de produits de la terre ou de monnaie), partages, constructions ou déplacements lointains, et jouissant à ce titre de la faveur des dirigeants, et pour une autre part spéculation intellectuelle visant à l'abstraction et à une généralité croissante[77].

1.2. Les mathématiques, science des mathématiciens

Une autre manière de cerner notre sujet consiste à voir cette science comme l'occupation commune des savants (ou chercheurs) qu'on désigne comme mathématiciens. On se demandera donc, à travers quelques exemples, si ces esprits singuliers se sont intéressés, non seulement aux valeurs de la République mais aussi à la chose publique en général.

De fait, quelques mathématiciens participèrent de près à la Révolution (Laplace, Condorcet), puis à l'Empire, d'autres à la révolution de 1830 (Galois). Ceux-là étaient bien évidemment attachés à la République. Il y eut cependant d'autres mathématiciens, non moins brillants, qui s'approchèrent du pouvoir lors de la Restauration ; ce notamment fut le cas de Cauchy. Hors de France, certains grands mathématiciens participèrent de près aux mouvements d'émancipation des peuples et des idées de la fin du XVIIIème siècle et du début du XIXème (ce fut le cas de Leibniz, Euler, et bien d'autres) mais d'autres furent beaucoup plus conservateurs, ainsi Gauss.

Au XXème siècle, on peut de même dégager les noms d'Émile Borel (ministre de la Guerre puis de la Marine de la Troisième République) et Paul Painlevé (qui fut ministre de l'Instruction, puis de la Guerre, puis président du Conseil, et enfin président de la Chambre), qui participèrent pleinement à l'édification de la Troisième République. En contrepoint, ne manquons pas de signaler le cas de Laurent Schwarz qui se distingua par son opposition résolue à la guerre d'Algérie.

Il y a régulièrement eu, depuis l'Antiquité, des mathématicien-ne-s persécuté-e-s pour leurs idées, leur appartenance à un groupe, leur liberté de pensée, ou leur refus de toute sorte de tyrannie. On peut citer ainsi :

- les premières mathématiciennes : Hypatie d'Alexandrie, Sophie Germain, Emmy Noether, etc. ;
- de nombreux mathématiciens juifs persécutés par le régime nazi (Edmund Landau, Hermann Weyl, J. von Neumann, Rósza Péter, etc.) ;
- mais aussi l'Uruguyen J.L. Massera, persécuté par la dictature de son pays.

[77] Les travaux de Diophante sont remarquables dans ce sens : il étudie des séries d'équations arithmétiques quasiment sans se soucier de l'origine pratique de tels problèmes.

Pour être tout à fait honnêtes, nous devons aussi reconnaître que certains mathématiciens participèrent plus ou moins activement à des régimes persécuteurs, ainsi Bieberbach, Teichmüller et Brouwer qui soutinrent le régime nazi.

En fin de compte, si nous définissons les mathématiques comme l'activité des mathématiciens, il nous faut convenir que leur étude ne soutient pas plus les valeurs de la République qu'elle ne les combat, et qu'elle s'accommode fort bien de diverses religions tout en pouvant parfaitement s'en passer (mais n'est-ce pas là une vision possible de la laïcité ?).

Accessoirement, la découverte de certains des portraits de ces illustres savants a une valeur éducative que nous employons trop rarement.

1.3. Un risque de rejet ?

La dualité de significations des mathématiques se retrouve dans l'enseignement : la mission première de l'enseignant en mathématiques est en premier lieu de développer, chez les élèves, une compréhension des nombres, des figures géométriques et du calcul (numérique ou symbolique) qui en découle ; cet enjeu fondamental étant bien posé, intervient aussitôt la mise en valeur de l'applicabilité des mathématiques à travers les démarches de modélisation et de représentation des phénomènes (y compris aléatoires). Sans un bon développement des compétences sur les nombres, les figures et le calcul le développement des mathématiques se fragilise et perd son sens.

C'est ainsi qu'insérer dans le cœur de la matière « mathématiques », au niveau scolaire, des questions qui lui sont étrangères pourrait provoquer incompréhension ou rejet, ou encore une mauvaise perception des enjeux de cette matière[78].

Il convient donc, et nous nous en contenterons, de développer quelques modestes approches applicatives qui puissent sembler suffisamment naturelles aux professeurs comme aux élèves. Nous ne nous intéresserons finalement qu'à deux aspects essentiels des valeurs républicaines : l'État de droit et le suffrage universel.

2. Approche logique

2.1. Pourquoi s'intéresser aux lois ?

L'État de droit peut se définir comme un système institutionnel dans lequel la puissance publique est soumise au droit (par opposition à la dictature qui ne s'en soucie point). Dans un tel système, les citoyens sont (au moins partiellement) protégés par une Constitution de l'arbitraire du pouvoir politique comme de celui du législateur. Les décisions rendues par la justice s'appuient donc sur un corpus de textes fondateurs et législatifs et nécessitent la mise au point de systèmes argumentatifs, plus ou moins issus du droit romain.

Les textes de loi sont très souvent formulés dans une langue codifiée et faisant un abondant usage des structures logiques (conditions, conséquences, conjonctions et disjonctions), ce qui peut les apparenter aux mathématiques. Sans pour autant s'engager dans une étude pouvant dépasser rapidement les possibilités des élèves, on peut se servir de certains textes de loi comme d'un matériau brut pouvant illustrer de manière intéressante l'initiation au raisonnement déductif et à la

[78] Qu'il s'agisse des valeurs de la République ou du développement durable, cela n'y changerait rien.

logique qui figure au programme de mathématiques de la classe de Seconde et du cycle terminal du lycée. C'est en ce sens que le travail sur la logique et le raisonnement peut contribuer à la concrétisation du principe (philosophique plus que constitutionnel) « nul n'est censé ignorer la loi ». On conviendra, accessoirement, que les élèves ont rarement l'occasion aux élèves d'être confrontés aux textes de loi, d'où l'utilité de la modeste mise en contact que nous proposons ici.

2.2. Logique et texte de loi

2.2.1. Méthodes inductive et déductive

Le raisonnement juridique se base en partie sur les procédés de la logique déductive mais ne s'y limite pas ; en effet, on distingue en droit la méthode déductive, qui part de propositions de base et en tire d'autres propositions en s'appuyant sur des règles d'inférence (les textes de loi), de la méthode inductive, laquelle part de phénomènes observés pour en induire par des hypothèses provisoires des principes, consolidés dans un second temps par les conséquences qu'on peut en tirer. De fait, les mathématiques emploient aussi des démarches inductives, essentiellement dans les phases de recherche.

2.2.2. Le syllogisme, base du raisonnement juridique

En France, la décision de justice se présente sous forme d'un ou de plusieurs syllogismes, sorte de raisonnement qui contient trois propositions dont la troisième (la conclusion) est la conséquence des deux autres, nommées prémisse majeure et prémisse mineure. La prémisse majeure a le caractère d'un principe général (règle issue d'un texte de loi, constatation de bon sens ou fait d'expérience), tandis que la prémisse mineure est une information relative au cas précis que l'on souhaite aborder[79].

L'exemple classique en cette matière est le suivant :

Tous les hommes sont mortels,	*prémisse majeure*
or Socrate est un homme,	*prémisse mineure*
donc Socrate est mortel.	*conclusion*

Un syllogisme bien construit, et basé sur des prémisses reconnues comme vraies, conduit à une conclusion aussi rigoureuse et indiscutable qu'un raisonnement mathématique dans lequel une conclusion est tirée de l'application d'un théorème. Schématiquement, le syllogisme juridique se décompose de la manière suivante :

Tout voleur étant punissable,	*majeure = règle de droit*
et X ayant volé quelque chose,	*mineure = faits*
alors X doit être puni.	*conclusion*

On ne cherchera évidemment pas à réduire le droit à une pure logique formelle, car cela ne serait pas compatible avec la finalité essentielle de tout système juridique qui est de régir la vie sociale ; en

[79] En droit, la mineure consiste en l'énoncé de faits précis, constatés et juridiquement qualifiés.

effet, une vision purement formelle du droit le rendrait figé alors que le réel (toujours complexe) oblige le droit à s'adapter et à évoluer.

Le syllogisme (ou inférence logique) occupe cependant une place majeure dans les raisonnements juridiques. Les décisions juridiques ne procèdent évidemment pas d'un seul syllogisme mais d'un enchaînement de syllogismes successifs.

2.2.3. Suites de syllogismes

Le raisonnement juridique peut amener une suite plusieurs syllogismes, dans lesquels certaines « mineures » sont constituées par la conclusion du syllogisme précédent qui devient une donnée de fait bien qu'ayant un support juridique[80].

Il arrive aussi que le juriste inverse le raisonnement et qu'il parte de la conclusion à laquelle il veut parvenir pour légitimer cette conclusion, il fait alors un raisonnement qui le conduit aux prémisses nécessaires : c'est un « syllogisme ascendant ». Cela se produit quand un avocat défend une thèse ou souhaite atteindre un résultat déterminé ; il recherche alors les éléments de fait et les règles de droit qui pourraient justifier cette thèse ou qui pourraient parvenir au résultat souhaité.

En pratique, l'enjeu n'est pas seulement la correction formelle des inférences et du raisonnement juridique, mais aussi le choix des prémisses adéquates, qui bien souvent n'ont pas la certitude des prémisses d'un raisonnement scientifique. On ignore souvent ce qui s'est réellement passé dans l'intégralité. La qualification de ces faits peut s'avérer hésitante, incertaine. Les règles de droit applicables, leur interprétation peuvent donner lieu à une hésitation soit parce qu'il n'y a pas de règle de droit visant précisément la situation en cause, soit parce que les faits peuvent se rattacher en même temps à des règles différentes (pouvant même se contredire !).

2.2.4. Quelques exemples d'articles de loi ou de codes

Voici quelques articles de lois ou de décrets mettant en jeu diverses articulations logiques (inférences, prémisses ou conclusions positives ou négatives, et conjonctions ou disjonctions[81]).

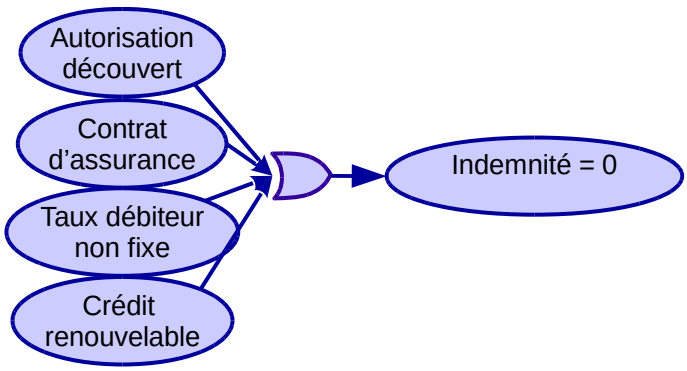
Article 312 (Code civil) L'enfant conçu ou né pendant le mariage a pour père le mari.	Cet article nous présente une prémisse (ou majeure) sous forme disjonctive (le « ou »).
Article 313 (Code civil) La présomption de paternité est écartée lorsque l'acte de naissance de l'enfant ne désigne pas le mari en qualité de père.	Exemple avec une prémisse et une conclusion sous forme de négations.
Elle est encore écartée, en cas de demande en divorce ou en séparation de corps, lorsque l'enfant est né plus de trois cents jours après la date soit de l'homologation de la convention réglant l'ensemble des conséquences du divorce ou des mesures provisoires prises en application de l'article 250-2, soit de l'ordonnance de non-conciliation, et moins de cent quatre-vingts jours depuis le rejet définitif de la demande ou la réconciliation.	Prémisse sous une forme logique plus complexe : (DIV ou SEP) et PLUS_DE_300 et MOINS_DE_180

[80] L'exemple initialement présenté lors du séminaire est à modifier, il ne figure donc pas ici.

[81] Pour faciliter le repérage, on a ici surligné en vert les disjonctions, en rouge quelques négations et en jaune les conjonctions.

Article 314 (Code civil) Si elle a été écartée en application de l'article 313, la présomption de paternité se trouve rétablie de plein droit si l'enfant a la possession d'état à l'égard du mari et s'il n'a pas une filiation paternelle déjà établie à l'égard d'un tiers.	La prémisse en forme de cascade de « conditionnelles » revient à une conjonction.
Article R312-2 (Code de la consommation) L'indemnité éventuellement due par l'emprunteur, prévue à l'article L. 312-21 en cas de remboursement par anticipation, ne peut excéder la valeur d'un semestre d'intérêt sur le capital remboursé au taux moyen du prêt, sans pouvoir dépasser 3 % du capital restant dû avant le remboursement.	Ici c'est la conclusion qui se présente sous forme conjonctive.
Article L311-22 (Code de la consommation) L'emprunteur peut toujours, à son initiative, rembourser par anticipation, en partie ou en totalité, le crédit qui lui a été consenti. (...) Aucune indemnité de remboursement anticipé ne peut être réclamée à l'emprunteur dans les cas suivants : 1° En cas d'autorisation de découvert ; 2° Si le remboursement anticipé a été effectué en exécution d'un contrat d'assurance destiné à garantir le remboursement du crédit ; 3° Si le remboursement anticipé intervient dans une période où le taux débiteur n'est pas fixe ; 4° Si le crédit est un crédit renouvelable au sens de l'article L. 311-16.	Ici l'hypothèse est présentée sous forme disjonctive.

Les articulations logiques peuvent être présentées sous forme graphique, aidant certains élèves à mieux saisir la démarche globale du texte de loi. Dans le cas ci-dessus, on peut recourir au symbole du connecteur logique « ou » :

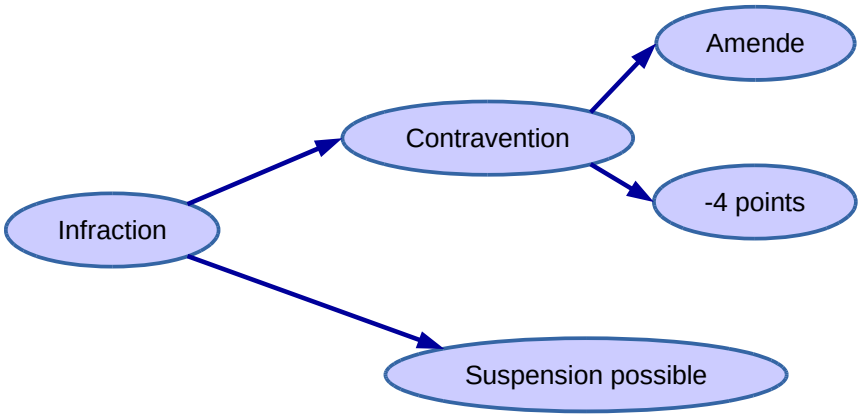


Les conclusions peuvent aussi prendre une forme logique complexe. Par exemple :

Article R415-5 (Code de la route) Lorsque deux conducteurs abordent une intersection par des routes différentes, le conducteur venant par la gauche est tenu de céder le passage à l'autre conducteur, sauf dispositions différentes (...) Le fait, pour tout conducteur, de ne pas respecter les règles de priorité fixées au présent article est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la quatrième classe. Tout conducteur coupable de cette infraction encourt également la peine complémentaire de suspension, pour une durée de trois ans au plus, du permis de conduire, cette suspension pouvant être limitée à la conduite en dehors de l'activité professionnelle.	Définition de l'obligation dont le non-respect constitue une infraction (I). Si (I) alors contravention (C). Si (C) alors amende (A). Si (I) alors (S). Si (C) alors (P4).

Cette contravention donne lieu de plein droit à la réduction de quatre points du permis de conduire.	

Le schéma logique de la conclusion est ici arborescent :



En fin de compte, on conçoit ainsi qu'une (petite) partie des compétences requises pour étudier le droit s'apparentent aux compétences mathématiques, bien qu'aucun lien formel n'existe au niveau des études de droit.

L'exemple tiré du code de la route nous amène très naturellement, en transition, de l'espace juridique à l'espace civique.

3. Approche civique

Nous examinerons dans cette partie comment, de diverses manières, l'étude et la pratique des mathématiques peut contribuer au bon fonctionnement du suffrage universel. Pour être à même de voter, le citoyen doit pouvoir s'informer, vérifier les assertions contenues dans les programmes des candidats, se faisant une opinion à partir de faits et les distinguant des croyances ou jugements préétablis.

3.1. Se préparer au vote

3.1.1. Mesurer l'écart entre croyances, préjugés et faits établis

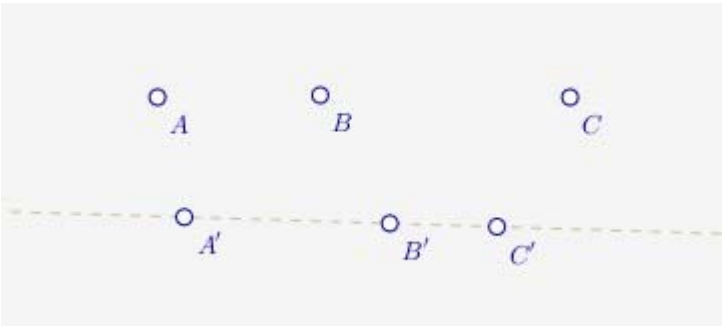
Sur cette thématique de la pensée rationnelle les mathématiques ne se distinguent guère d'autres sciences, s'agissant de confronter des idées, conjecturer, argumenter et démontrer pour valider ou réfuter une affirmation. Comme on a pu le voir dans le cas du droit, mais de manière plus générale, la pensée logique participe à l'établissement des liens entre causes et conséquences.

Tout cela est d'ailleurs dans le « nouveau » socle, fraîchement publié :

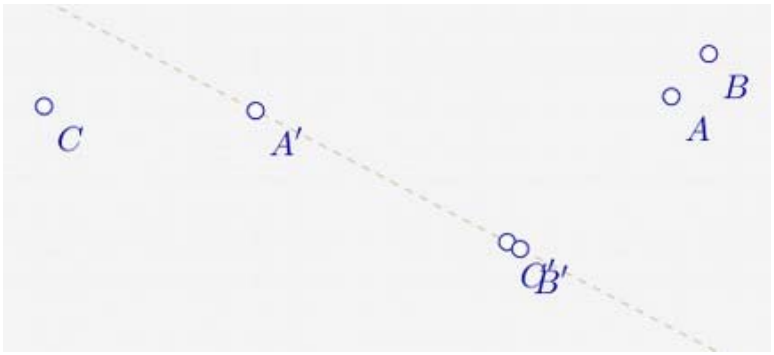
La démarche scientifique a pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle distinguant faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. Fondée sur l'observation, la manipulation, l'expérimentation, elle développe chez l'élève sa rigueur intellectuelle, son habileté manuelle et son esprit critique, son aptitude à démontrer, à argumenter.

En la matière, les mathématiques permettent aisément de distinguer un résultat de portée générale d'un cas particulier éventuellement observé sur une figure ou de petits nombres (il suffit d'exhiber un contre-exemple), et elles permettent de dégager des faits statistiques à partir de phénomènes aléatoires tirés de la vie courante. En somme, les mathématiques[82] peuvent aider à faire comprendre qu'il ne suffit pas de dire quelque chose pour que ce soit vrai !

Un très simple exemple peut être donné dans le contexte de l'utilisation d'un logiciel de géométrie dynamique. On propose à un élève de placer trois points alignés A, B, C à l'aide du logiciel. L'élève Claude place les points A, B, C sur l'écran et l'élève Dominique place A', B', C' :



Ces points semblent (respectivement) alignés.



Pour en décider, on peut recourir à une fonctionnalité du logiciel qui consiste à « secouer » la figure (tout en respectant les protocoles de construction). On s'aperçoit ainsi que Claude a « placé » les points avec soin mais sans se servir de la contrainte d'alignement alors que Dominique a créé le troisième point sur la droite définie par les deux précédents. C'est ainsi que l'apparence (un positionnement visuel) peut être confrontée à l'essence (l'alignement).

3.1.2. Lire et interpréter des données chiffrées

L'univers politique actuel fait la part belle aux informations numériques et en particulier aux pourcentages. La maîtrise des calculs sur des nombres exprimés sous la forme de pourcentages est désormais nécessaire au citoyen qui souhaite pour juger par lui-même du bien-fondé des

[82] Sans prétendre à une quelconque exclusivité en ce domaine, il va de soi.

déclarations des candidats à une élection. La journaliste Maryline Baumard décrivait, à ce propos (dans le journal Le Monde Magazine du 30 mars 2013), dans un article intitulé « Les maths, nouvelle langue morte ? », les difficultés de plusieurs femmes et hommes politiques face aux multiplications et pourcentages (dont deux anciens ministres qui confondent apparemment addition et multiplication)[83].

3.1.3. Lire et interpréter des statistiques

Face à l'inflation de statistiques de tous ordres, aux graphismes plus ou moins trompeurs qui fleurissent dans les medias, il y a un réel travail éducatif à accomplir pour que les élèves (futurs électeurs) sachent interpréter les données qu'on leur délivre et distinguer l'information de la manipulation par le moyen des chiffres. Cela suppose par exemple de connaître (et de distinguer !) moyenne et médiane, par exemple quand il est question de salaires, de revenus etc. Ou encore, de comprendre les écarts statistiques (la fluctuation d'échantillonnage[84]) et ainsi de pouvoir saisir quel est le genre d'information que les sondages peuvent fournir, ou non ; c'est ainsi qu'un sondage donnant un candidat vainqueur avec 51 % des voix contre son opposant qui en récolterait donc 49 % n'est plus du tout prédictif[85]. C'est évidemment ce qui s'est passé lors de l'élection présidentielle de 2002.

Ce doute pèse également sur le vote comme nous allons le voir.

3.2. Voter, en dépit des paradoxes

3.2.1. Les mathématiques du choix social

Les mathématiques peuvent s'intéresser à de nombreux aspects de la vie sociale, et les processus de vote et d'élection font partie de ce lot. Chacun sait que diverses méthodes sont employées dans les différents pays pour élire ou choisir les représentants (maires, conseillers, députés, etc.), et a pu constater que ces méthodes ne conduisant pas forcément au même résultat. On peut alors se demander si un système plus « juste » pourrait être mis au point ; cette quête est en réalité fort ancienne car elle semble remonter à Pline le Jeune (qui mentionne dans ses lettres l'innovation du suffrage à bulletins secrets) et Raymón Lull (savant et théologien catalan, XIIIème siècle) qui, confronté à un problème d'élection d'un abbé ou d'une abbesse au sein d'un monastère propose des systèmes de vote basé sur l'étude des préférences par couples.

Ces mathématiques sont tout à fait élémentaires (pourcentages) et se prêtent tout à fait au travail réalisé aux cycles 3 et 4 sur le calcul et les pourcentages.

3.2.2. Nicolas de Condorcet

Condorcet reprend (en 1785), sans le savoir, les approches de Raymón Lull et énonce ce qui est devenu le « paradoxe de Condorcet » que nous allons présenter.

---

[83] Voir aussi ces activités proposées par l'académie de Nantes :
http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/mathematiques/enseignement/groupe-de-recherche/actions-nationales-2013-2015/video-soldes-et-impots-795769.kjsp?RH=1160078262078 http://www.francetvinfo.fr/tarifs-de-l-electricite-une-hausse-historique-a-prevoir_256059.html
http://www.math93.com/index.php/humour-et-maths/543-jt-de-13 h-de-france-2-une-erreur-de-mathematiques-en-direct

[84] Programmes des classes de Seconde, repris et complété en classe terminale.

[85] On considère généralement que les sondages pratiqués sur des échantillon de 1000 personnes (environ) donnent un résultat avec une marge d'erreur de 3 % pour un risque de 5 % ; c'est-à-dire, le candidat donné à 51 % peut en fait avoir entre 48 % et 54 % des voix, avec un risque d'erreur sur ce dernier résultat de l'ordre de 5 %.

Considérons par exemple un groupe de 50 votants ayant le choix entre trois propositions A, B et C. Les préférences se répartissent ainsi (en notant A > B, le fait que A est préféré à B) :

20 votants préfèrent	A > B > C
0 votant préfère	A > C > B
12 votants préfèrent	B > C > A
2 votants préfèrent	B > A > C
8 votants préfèrent	C > A > B
8 votants préfèrent	C > B > A

Avec des élections « classiques », on obtient déjà des résultats contrastés :

- si on fait un vote à un tour, c'est A qui est choisi (avec 20 voix contre 16 pour C et 14 pour B) ;
- si on fait un vote à deux tours, avec abstentions, au premier tour c'est B qui est éliminé et au second tour, 22 électeurs préfèrent A sur C tandis que 28 préfèrent C sur A, donc C est choisi ;
- si on fait un vote à deux tours avec désistement, et que B « donne » ses voix à A, c'est A qui est choisi.

Selon Condorcet, on pourrait s'en remettre à un schéma de « duels », confrontant les propositions deux à deux et retenant la proposition qui gagne le plus grand nombre de ces « duels ». Ici, le plus grand nombre de votants (soit 20) préfère A à B, et B à C. Toutefois, parmi les votants qui restent on en trouve 28 qui préfèrent C à A ! Condorcet propose de résoudre ce paradoxe en choisissant la proposition qui réalise en plus grand écart de votes. Dans notre exemple :

- 28 préfèrent A > B contre 22 pour B > A, écart de 6 ;
- 34 préfèrent B > C contre 16 pour C > B, écart de 18 ;
- 28 préfèrent C > A contre 22 pour A > C, écart de 6.

La proposition B est alors retenue selon cette approche !

3.2.3. Et le prix Nobel d'économie en 1972

Kenneth Arrow a établi en 1951 le théorème suivant, qui avec l'ensemble de son œuvre sur la théorie du choix social lui a valu le prix Nobel.

- On considère une série d'alternatives pour un certain choix de société, proposé à N individus.
- Chaque individu est supposé capable de classer les alternatives en ordre de préférence (avec des ex-aequo permis)
- Et la société choisit une règle de vote permettant de prendre une décision (c'est-à-dire un classement des alternatives) à partir des préférences des individus.
- Quelques « règles du jeu » sont ajoutées :

- règle de transitivité : si un individu préfère A à B et B à C alors il (ou elle) préfère A à C ;
- règle d'unanimité ou principe de Pareto : si l'alternative A est jugée meilleure que l'alternative B par tous les individus, c'est A qui est finalement choisi par la société de préférence à B ;
- règle d'indépendance face aux changements d'avis : si on refait le vote et que deux alternatives (disons C et D) sont classées pareillement par tout le monde sur les deux votations, alors C et D sont classées de la même manière dans les deux décisions finales.

- et une définition : l'individu Z est un « dictateur »[86] si le résultat final coïncide avec le choix de Z indépendamment des votes des autres individus.

- Le théorème d'Arrow s'énonce alors ainsi : dans une société régie par les règles de transitivité, d'unanimité et d'indépendance, il y a un dictateur.

De nombreuses recherches sur ces questions ont abondamment montré que tout système de vote, quelles qu'en soient les modalités, peut produire des paradoxes soit dans le résultat soit lors du dépouillement. Tout cela peut être expérimenté par les élèves, par exemple à l'occasion de l'élection des délégués !

4. Et la laïcité dans tout cela ?

4.1. Mathématiques et laïcité sont des questions sans grand rapport

Nous entendrons ici par « laïcité » un certain nombre de droits et libertés garanties par la Constitution et les autres textes de même valeur[87] : liberté de conscience, égalité face de tous face à la loi sans distinction d'origine ou de religion, droit d'opinion et de manifestation de ces opinions, protection de la liberté d'expression.

Les mathématiques n'ont que peu à voir avec les lois qui tentent de définir la laïcité et d'en circonscrire le domaine, qu'il s'agisse de territoires, de pratiques sociales ou d'argumentations juridiques, et les débats qui nous agitent à ce sujet ne troublent guère les cercles où les mathématiciens soupèsent des propositions n'ayant de rapport ni avec la divinité ni avec son absence.

Pour étayer cette considération, il suffit de nous reporter, à nouveau, vers les profils de quelques mathématiciens du passé. On rassemblera sans la moindre peine quelques noms de mathématiciens considérés comme sceptiques voire athées : Omar Khayam, d'Alembert, Pierre-Simon Laplace, François Arago, Bertrand Russel, GH. Hardy (grand ami de S. Ramanujan qui, lui était profondément religieux), Jacques Hadamard, Alan Turing, Claude Shannon, Laurent Schwarz, John H. Conway etc.

D'un autre côté, on peut repérer certains savants qui contribuèrent de manière notable aux progrès des mathématiques et n'en étaient pas moins animés de soucis ou de sentiments liés à la religion : Al Khuwarismi, Al Kashi, Maïmonide, Nicolas de Cues, Raymond Lull, Blaise Pascal, Mersenne, Bayes, Augustin Cauchy, Georg Cantor, Dedekind etc.

[86] Ou « faiseur d'opinion »…

[87] Préambule de la constitution de 1946, déclaration des droits de l'homme de 1789, convention européenne des droits de l'homme, etc.

4.2. Et pour ne pas conclure

Relisons Dom Juan, acte III, scène 1 (le dialogue de Dom Juan et de Sganarelle).

Sganarelle : Et dites-moi un peu (…) : qu'est-ce que vous croyez ?

Dom Juan : Ce que je crois ?

Sganarelle : Oui.

Dom Juan : Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit.

Sganarelle : La belle croyance que voilà ! Votre religion, à ce que je vois, est donc l'arithmétique ? Il faut avouer qu'il se met d'étranges folies dans la tête des hommes, et que, pour avoir bien étudié, on en est bien moins sage le plus souvent. Pour moi, Monsieur, je n'ai point étudié comme vous, Dieu merci, et personne ne saurait se vanter de m'avoir jamais rien appris ; mais, avec mon petit sens, mon petit jugement, je vois les choses mieux que tous les livres, et je comprends fort bien que ce monde que nous voyons n'est pas un champignon qui soit venu tout seul en une nuit. Je voudrais bien vous demander qui a fait ces arbres-là, ces rochers, cette terre, et ce ciel que voilà là-haut, et si tout cela s'est bâti de lui-même. Vous voilà, vous, par exemple, vous êtes là: est-ce que vous vous êtes fait tout seul, et n'a-t-il pas fallu que votre père ait engrossé votre mère pour vous faire ? Pouvez-vous voir toutes les inventions dont la machine de l'homme est composée sans admirer de quelle façon cela est agencé l'un dans l'autre ? Ces nerfs, ces os, ces veines, ces artères, ces… ce poumon, ce cœur, ce foie, et tous ces autres ingrédients qui sont là et qui. Oh ! dame, interrompez-moi donc, si vous voulez. Je ne saurais disputer, si l'on ne m'interrompt. Vous vous taisez exprès, et me laissez parler par belle malice.

Dom Juan : J'attends que ton raisonnement soit fini.

Pour le groupe mathématiques, Robert Cabane

Propos conclusifs :

Valeurs de la République : l'École interpelée jusque dans le quotidien de la classe.

L'IGEN face aux valeurs de la république : une interrogation assumée.

Valeurs de la République : l'École interpelée jusque dans le quotidien de la classe.

Le séminaire des doyens de l'IGEN a été l'occasion d'un dialogue extrêmement fécond et éclairant sur les responsabilités de l'École dans l'appropriation des valeurs de la République et sur la façon dont elle les assume. Il a permis de mettre en lumière à quel point, au-delà des enseignements spécifiques (éducation civique, ECJS) et des différentes formes de mobilisations institutionnelles (journées commémoratives…), cette mission première de l'École est assurée, dans le quotidien de la classe, par l'ensemble des disciplines et des spécialités. Le croisement approfondi des regards, la confrontation attentive des contenus et des méthodes ont montré que les objectifs de formation citoyenne sont inscrits au cœur même de tous les enseignements du premier et du second degré.

Alors que l'on accuse parfois l'École de ne pas faire assez pour construire l'espace de citoyenneté de la Nation et la sphère commune du vivre ensemble, ce séminaire a montré que l'École fait déjà beaucoup, au jour le jour, pour répondre aux très fortes sollicitations sociales et institutionnelles dont elle est l'objet.

Depuis plus d'un siècle, les valeurs de la République sont aussi celles de l'École

La formation du citoyen, la formation à la République sont une constante de l'Institution scolaire depuis Jules Ferry. Depuis les années 1880, la consolidation de la République est passée par l'École et aussi par la laïcisation de l'École. Dans sa célèbre lettre aux instituteurs, à l'époque de la République « conquérante », Jules Ferry rappelle que la loi de 28 mars 1882 « met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier » et « qu'elle place au premier rang l'enseignement moral et civique », les « règles élémentaires de la vie morale n'étant pas moins universellement acceptée que celles du langage ou du calcul ».

1. Aujourd'hui encore et plus que jamais, la Nation a besoin que son École fasse de tous ses élèves des républicains

La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 réaffirme (comme la loi de 2005) que « outre le transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

De fait, depuis les années 2000, la République a considérablement renforcé ce qu'elle demande à son École pour la formation citoyenne et l'apprentissage des valeurs de la République : mise en place d'un enseignement d'éducation civique à tous les niveaux du primaire et du secondaire (remplacé à la rentrée 2015 par la généralisation d'un **enseignement moral et civique**) ; inscription du partage des valeurs de la République comme **première compétence du référentiel des métiers** du professorat et de l'éducation, et dans les critères d'évaluation de tous les concours de recrutement des enseignants ; inscription aussi de la formation aux valeurs de la République et à la laïcité **parmi les priorités du socle commun** de connaissances, de compétences et de culture et dans les projets de nouveaux programmes du premier et du second degrés ; incitations fortes à la participation des écoles et établissements scolaires aux journées commémoratives et à la célébration des rites républicains…

C'est dans ce contexte très volontariste que se situent **les onze mesures de la Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République** lancée en janvier 2015 par la ministre.

Certes, c'est l'ensemble de la Nation qui est mobilisé pour cette nouvelle forme de consolidation d'une République « sur la défensive » (cf. la réunion interministérielle du 6 mars 2015 sur le thème « Égalité et citoyenneté : la République en acte »), mais c'est bien l'École qui se trouve en première ligne, cette fois encore.

Toutes les disciplines et spécialités sont au service de ce nouveau défi républicain

Le séminaire des doyens a permis de mettre en évidence les multiples formes de mobilisations de l'École au profit d'un projet républicain qui doit être en permanence revisité.

Mais il a surtout permis de montrer que l'École fait beaucoup plus que ce qui apparait communément dans les évaluations ou les médias : **c'est dans l'ensemble des enseignements de toutes les disciplines, tout au long de la scolarité, que se trouvent certainement les contributions majeures à la formation à la citoyenneté**. Les interventions de tous les doyens de groupe ont montré qu'aujourd'hui il n'y a aucun programme qui n'intègre explicitement les objectifs républicains. Mieux, elles ont mis en évidence un convergence majeure et des complémentarité fortes à la fois dans les approches des connaissances, mais aussi dans les démarches et les méthodes pour l'appropriation des fondements et des valeurs de la République : priorité accordée à la maitrise de la langue française, des autres langues et des différentes formes de langages, formation à la responsabilité, à l'autonomie, à l'engagement, à l'exercice de l'esprit critique, au pluralisme des opinions, à la participation au débat public, à la construction du lien social… nécessité de faire vivre au quotidien, de mettre en situation, en action les valeurs de la République.

Les contributions écrites des différents groupes de disciplines et de spécialité témoignent aussi de la puissance de ces convergences. On est loin de l'image parfois répandue d'un cloisonnement disciplinaire qui serait préjudiciable à la construction d'une culture citoyenne et républicaine.

2. Pour aller encore au-delà, trois défis auxquels l'IGEN peut apporter sa contribution

- Donner davantage de cohérence et de sens à tout ce que l'École fait dans la formation à la citoyenneté : rendre encore plus explicite les liens et les complémentarités entre les disciplines, créer de véritables interfaces entre les enseignements et les multiples formes de projets conduits dans les établissements notamment dans le cadre de la vie scolaire ou de la vie associative des élèves, mieux ancrer la formation civique dans la vie et le fonctionnement des territoires de l'école ou de l'établissement…

- Inscrire les apprentissages dans le temps et dans la continuité sur l'ensemble de la scolarité : une véritable formation à la citoyenneté, aux valeurs de la République et à la laïcité doit se garder de la surcharge médiatique et émotionnelle ; elle a besoin de distance et de sérénité. C'est en cela que l'inscription explicite dans tous les programmes d'enseignement apparait absolument nécessaire. Le parcours citoyen, retenu parmi les mesures de la Grande mobilisation, pourrait constituer une clé de cette cohérence à condition d'en faire un projet ambitieux qui intègre aussi les apports incontournables des enseignements disciplinaires.

- Mettre en perspective tout le travail sur les valeurs de la République française avec les valeurs universelles de l'humanité, portées par des textes fondamentaux (déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989…) et promues par les grandes institutions internationales, européennes ou mondiales. Les sujets possibles, sources de réflexions et d'engagement, sont innombrables : droits de l'homme, développement durable… Cela en ayant en tête que la découverte de l'autre et de l'ailleurs permet toujours de revenir d'une manière ou d'un autre sur sa propre identité.

Au total, alors que la République et l'École continuent de se construire ensemble, plus que jamais la relation dialectique entre école et citoyen mérite d'être réinterprétée car la vraie force de la cité républicaine c'est son institution permanente. À toutes les époques, il y a eu des débats sur le sens à donner aux valeurs de la République et sur la manière de les faire vivre. Aujourd'hui, Il revient à tous les acteurs de l'École de trouver les voies d'une formation civique de notre temps qui soit comprise et acceptée par les générations d'aujourd'hui… et de demain.

Michel Hagnerelle

L'IGEN face aux valeurs de la république : une interrogation assumée

L'IGEN rencontre la question des valeurs de la République dans un contexte institutionnel qui n'est pas seulement contraint par une actualité heurtée, mais traversé, en lui-même et depuis largement plus d'un siècle, comme le rappelle la contribution du groupe histoire-géographie, par l'exigence d'une explicitation forte et d'une mise en œuvre sociale ou politique concrète de ces valeurs. Le rôle de l'école n'est en effet pas de rassembler et d'inculquer les valeurs de la République comme s'il ne s'agissait que d'une nomenclature morale disponible et consommable, c'est plutôt de les animer et de les faire exister dans la vie des jeunes et gens et des jeunes filles dont elle a la charge, d'en expliquer et d'en justifier le discours et le sens aux citoyens qu'ils sont, de fait, en train de devenir.

Dans ce contexte, les groupes de discipline et de spécialité de l'IGEN identifient au moins deux séries de difficultés :

- beaucoup d'entre eux remarquent, en premier lieu, qu'il leur revient de prendre en charge les convictions, les opinions et les savoirs des élèves eux-mêmes, qui n'abordent pas l'école vides de toutes représentations, mais bien au contraire porteurs de valeurs qui ont construit leur regard sur le monde, regard hérité de la vie familiale ou sociale à laquelle ils sont exposés. Ainsi, par exemple :
  - en arts plastiques, on constate que tous les arts ne peuvent pas être indifféremment abordés sans considération de circonstances, de références culturelles, d'une manière de censure a priori,
  - les langues vivantes déploient parfois des stratégies d'évitement de l'actualité en éclairant celle-ci par référence à des événements historiques plus anciens et plus neutres sur le plan émotionnel,
  - les sciences économiques et sociales notent que le monde de l'entreprise stigmatise parfois le traitement légitimement scientifique des questions qu'elles abordent au motif de dérives prétendument idéologiques,
  - les sciences et techniques du vivant, de la santé et de la terre sont parfois contraintes de surmonter une opposition culturelle de leurs énoncés scientifiques chez certains au motif d'une réticence sociale chez ces derniers, ou d'une profonde mésinterprétation de certains de ces énoncés.
- La seconde difficulté à laquelle sont confrontées les disciplines et spécialités est celle de la définition même des valeurs de la République : faut-il y reconnaître les trois notions ou idéaux de la devise républicaine ? Faut-il étendre celle-ci à la laïcité ? D'autres normes – comme la justice sociale, l'instruction de tous, l'impératif du développement durable, etc. – entrent-elles uniformément dans le cadre de ce qu'il convient de désigner sous la locution de « valeurs de la République » ?

Ces difficultés ne constituent toutefois pas tant des obstacles, pour l'IGEN, que des éléments structurants de la réflexion qu'elle conduit sur son propre horizon institutionnel, sur le sens de ses tâches d'expertise ou de conseil dans le cadre des politiques publiques d'éducation. Or les groupes de disciplines et de spécialités, de façon quasi unanime, reconnaissent que les enjeux dont les valeurs de la République sont l'expression emblématique concernent ce qu'ils nomment tantôt « être ensemble », tantôt « vivre ensemble »), parfois « savoir être » ().

Par quoi il faut entendre :

- positivement, qu'il peut s'agir de manières d'exprimer une exigence universelle d'autonomie et de responsabilité à la fois intellectuelles et pratiques sur un plan critique, que la question de l'être ensemble ne se pose pas moins comme question de son modèle républicain : celui-ci est-il assimilable à un modèle familial étendu ? à un modèle coopératif (les marins dans un bateau) ? à un modèle entrepreneurial (de collaborateur à collaborateur) ? Ces questions ne visent pas tant à formuler des hypothèses valides qu'à dégager une forme essentiellement politique de ce qu'on doit appeler « être ensemble », de ce qu'on doit par conséquent viser dès lors qu'on cherche à donner un sens à des valeurs identifiées comme celles de la République ;

- qu'enfin il importe de ne pas chercher à solidifier, à scléroser même certaines conceptions jugées évidentes des valeurs de la République, mais plutôt à en laisser l'interprétation ouverte et plurielle, donc soumise à discussion et à procédure interprétative, du moins si l'on ne veut pas qu'une détermination légitimement éthique de l'action éducative, d'abord, politique, ensuite, ne devienne une enveloppe idéologique et le grossier maquillage d'un simple arbitraire culturel.

L'IGEN ne prétend pas, dans ses travaux, trancher la difficulté des contenus sémantiques et du contour exact des valeurs de la République. Elle souligne plutôt, en adoptant à cet effet des perspectives diverses – tantôt technico-pédagogiques, tantôt plus purement réflexives – que la difficulté ainsi rencontrée est cela même qui structure et qui anime le travail de l'école, depuis ses bases primaires jusqu'à son ouverture sur le monde professionnel ou sur l'enseignement supérieur. Unanimement, les groupes de disciplines et de spécialités reconnaissent à cet égard le caractère extrêmement éclairant d'un récent propos du sociologue et philosophe Edgar Morin, appelant l'école à développer une pratique généralisée de la problématisation.

Au sens fort, c'est un appel à deux choses conjointes :

- à une perspective critique et pluraliste sur les contenus sémantiques que recouvrent les termes identifiés comme signifiant des valeurs de la République ;

- à une méthode, non pas mono-, mais interdisciplinaire d'élucidation de ces contenus sémantiques, dont le sens ne peut pas apparaître sous l'angle d'une discipline ou d'un corps unique de savoirs, mais dans une lumière, des méthodes ou des pratiques elles-mêmes multiples et salutairement spécifiques, voire hétérogènes

Paul Mathias

Table des matières

Séminaire des doyens des groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale 1

Avant-propos 1

Groupe histoire et géographie 3

Plan : 3

1. Les valeurs de la République et la laïcité aujourd'hui 5

1.1. La laïcité 5

1.2. … et les valeurs républicaines 5

1.3. … prennent « sens » lorsqu'on les associe 6

2. L'École à l'interface de la République et de la société 6

2.1. Une réinvention permanente depuis les années 1880 6

2.2. … dans laquelle s'insère la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République et la laïcité 7

2.3. Des attentes fortes de l'Institution 8

2.3.1. La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 8

2.3.2. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation 8

2.3.3. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture 8

2.3.4. Les onze mesures de la grande mobilisation 8

3. L'histoire géographie, ou le temps et l'espace de la République et de ses valeurs 10

3.1. L'histoire : donner des racines aux valeurs de la République 11

3.2. La géographie : faire vivre les valeurs de la République dans les territoires 13

4. Des éléments de débat 15

Annexes 16

Annexe 1 - Textes de référence 16

Annexe 2 - Éléments de bibliographie 19

Annexe 3 - Enseignements de l'histoire et valeurs de la République 21

1. Les principes généraux et le fonctionnement de la République 21

2. L'enseignement du fait religieux dans les programmes d'histoire 22

3. L'enseignement de la défense et de la sécurité nationale 23

Annexe 4 - Enseignements de la géographie et valeurs de la République 24

Groupe philosophie 29

Plan : 29

1. Éléments de contexte 31

1.1. De la philosophie à sa discipline 31

1.2. La discipline « philosophie » et ses programmes 32

1.3. Discipline « philosophie » et valeurs de la République 32

2. La critique des valeurs 33

2.1. Modalités d'affirmation des valeurs de la République 33

2.1.1. Valeurs de la République et réflexivité 33

2.1.2. Valeurs et principes 34

3. La question de la République 35

3.1. La République comme essaim de valeurs 35

3.1.1. Une exigence démocratique 35

3.1.2. Une exigence laïque 36

3.1.3. Une exigence sociale 37

4. Pour un prosaïsme de la discipline « philosophie » 38

Annexe 42

Bibliographie 42

Groupe établissements et vie scolaire 45

Plan : **45**

Introduction **47**

1. Ambition d'égalité et réalités scolaires : le modèle républicain en danger ? **48**

2. Défendre les valeurs de la République dans un contexte général profondément renouvelé **48**

2.1 Premier élément de contexte 48

2.2. Deuxième élément de contexte : 51

2.3. Troisième élément de contexte : 51

3. Promouvoir le vivre-ensemble par des politiques éducatives redéfinies : l'apport de la spécialité EVS **52**

Groupe enseignement primaire **57**

Plan : **57**

Introduction : quelle pédagogie des valeurs à l'école primaire ? **59**

1. Quelles valeurs républicaines enseigner ? **59**

2. Comment enseigner les valeurs de la République ? **59**

3. Des démarches et des méthodes pour faire vivre et partager les valeurs de la République à l'école primaire **60**

3.1. L'enseignement de l'histoire 60

3.2. L'enseignement du français 62

3.3. D'autres disciplines pour construire et faire vivre les valeurs 64

3.4. La question du contexte éducatif 66

4. Former et accompagner les professeurs des écoles **67**

Annexe : Bibliographie **68**

Groupe Lettres **71**

Plan : **71**

Introduction **73**

1. Une discipline de culture **75**

2. Une discipline d'interprétation **76**

3. Une discipline de transmission **78**

Conclusion **81**

Groupe enseignements et éducation artistique **83**

Plan : **83**

Introduction : de quoi parle-t-on ? **85**

1. Et les arts **86**

1.1. Du dialogue et de la complexité 86

1.2. Éduquer aux valeurs par les valeurs 87

1.3. L'art ou le dépassement des tensions 87

2. Que nous disent les textes de référence ? **89**

2.1. Concernant les programmes d'enseignement 89

2.2. Concernant les programmes limitatifs du baccalauréat 90

2.3. Concernant l'éducation artistique et culturelle 93

3. L'éducation artistique aujourd'hui, entre recevoir et donner **93**

4. Pour conclure, enseignements artistiques, éducation artistique et enseignement moral et civique **96**

Groupe éducation physique et sportive **101**

Plan : **101**

Introduction **103**

1. Éducation physique et valeurs de la République. Un détour historique nécessaire… **106**

2. Trajectoire d'une discipline : trois temps, trois mouvements… **107**

2.1. « Contrôler les corps pour mieux renforcer l'esprit patriotique et républicain » 107

2.2. « Renforcer les corps pour une meilleure hygiène publique » 107

2.3. « Libérer les corps pour mieux inspirer les esprits » ou la naissance d'une éducation physique sportive (scolaire ?) jusqu'à aujourd'hui… 108

3. Une EPS ancrée dans les valeurs de la République **109**

3.1. De 1945 à 1975 : vers une conception unifiée de notre enseignement pour une meilleure égalité de traitement des élèves 109

3.2. De 1975 à 1990 : de l'unité disciplinaire à la prise en compte de l'enfant et de l'adolescent par une plus grande différenciation des contenus 110

3.3. De 1990 à aujourd'hui : une différenciation qui ne répond plus à toutes les formes d'hétérogénéité dans la classe et qui implique un pilotage par les valeurs. Assiste-t-on au retour de l'éducation ? 111

Groupe Langues vivantes **115**

Plan : **115**

1. L'enseignement des langues vivantes, la laïcité et les valeurs de la République **117**

2. Comment l'enseignement de langues vivantes participe en soi à l'éducation à la citoyenneté ? **120**

2.1. Dans ses contenus 120

2.2. À travers ses démarches 122

ANNEXES **124**

Annexe 1 ..... **124**

Annexe 2 ..... **131**

Annexe 3 ..... **135**

Groupe Sciences économiques et sociales 139

Plan : 139

Introduction 141

1. La formation citoyenne des élèves : un objectif prioritaire des SES depuis leur création 141

1.1. De l'origine de la discipline… 141

1.2. …. à aujourd'hui 142

2. La contribution des SES à la formation citoyenne et aux valeurs de la République 142

2.1. Une démarche scientifique contribuant à la formation citoyenne des élèves et à la laïcité. 143

2.2. Des méthodes pédagogiques et didactiques qui favorisent l'apprentissage à l'exercice de la citoyenneté 144

2.3. Des contenus scientifiques porteurs d'une meilleure connaissance des réalités économiques, sociales et politiques des sociétés et articulés à certaines valeurs de la République 144

3. Débats et tensions entre l'objectif de formation à la citoyenneté et d'éveil aux valeurs de la République et sa mise en œuvre effective 147

3.1. Transmission des savoirs et/ou transmission des valeurs ? 147

3.2. Situations de conflit entre les valeurs et croyances des élèves et les savoirs transmis 148

Annexes 150

Annexe 1 150

Annexe 2 : quelques repères bibliographiques sur l'École, l'État, la République et l'Éducation à la citoyenneté 151

Groupe économie et gestion 153

Plan : 153

Introduction 155

1. Comment l'enseignement du droit peut-il contribuer à la construction des valeurs de la République ? 155

1.1. Appréhender le cadre institutionnel de la France est essentiel pour comprendre le fonctionnement de notre société, décrypter l'actualité économique et sociale, et devenir un citoyen responsable 155

1.2. L'enseignement du droit permet à la fois d'acquérir une connaissance du cadre institutionnel et du droit objectif, mais aussi de déterminer les prérogatives et obligations qui s'appliquent aux personnes dans des situations concrètes 156

2. La richesse des relations dialectiques entre gestion et société 157

2.1. Un rapide éclairage épistémologique et sémantique 157

2.2. Des critiques idéologiques et praxéologiques à relativiser 159

2.3. Une prise en compte de ces évolutions lors de la dernière réécriture du référentiel du baccalauréat technologique 159

2.4. L'intérêt d'une prise de recul dans la démarche de formation des jeunes lycéens : l'exemple de l'enseignement de communication 161

3. L'enseignement professionnel porteur d'un projet éducatif global pour l'élève 162

3.1. L'alternance pédagogique : à la rencontre de la diversité et de l'action collective 163

3.2. Des pratiques pédagogiques favorisant l'engagement et la solidarité 164

3.3. La question de la prise en compte des comportements 166

Annexes 169

Annexe 1 : Bibliographie 169

Groupe sciences et techniques industrielles 171

Plan : 171

La technologie une discipline complexe 173

4. Les apports liés aux dimensions scientifique et technique 174

5. Les apports liés à la dimension ingénierie design / métiers d'arts et d'industrie 175

6. Les apports liés à la dimension socioculturelle 176

7. Les apports de la démarche de projet : une culture de l'engagement 176

8. Les apports des stages ou périodes de formation en entreprise 177

Groupe physique-chimie 179

Plan : 179

Introduction 181

1. Les valeurs de la République 181

1.1. Valeurs de la République et croyances 181

1.2. Valeurs de la République et formation du citoyen 181

2. Le périmètre de la science 182

2.1. Un contrat méthodologique clair 182

2.2. Des résultats questionnables 182

2.3. Une évolution perpétuelle 183

2.4. Des usages des découvertes scientifiques 183

3. L'enseignement des sciences 183

3.1. Le respect des vérités 183

3.2. La vertu de modestie 184

3.3. Le sens de la justesse 184

3.4. L'importance de l'imagination 184

3.5. L'esprit de liberté 184

3.6. La maîtrise du langage 184

4. L'enseignement des sciences et le partage des valeurs de la République 184

4.1. Aborder les questions à propos de la science 185

4.2. Expliciter la démarche scientifique 186

4.3. Débattre, respecter, coopérer 186

4.4. Se référer à l'histoire des sciences 187

Annexe 188

Bibliographie 188

Groupe sciences et technologie du vivant et de la Terre 189

Plan : 189

Introduction : éléments de contexte 191

1. L'unicité de l'individu et la question de l'égalité - semblables et différents 192

1.1. Le long parcours de construction de l'être humain : des individus tous différents 192

1.2. L'histoire de l'espèce : des individus tous semblables 192

1.3. L'individu et l'espèce dans la classe 193

1.4. Diversité et égalité 193

1.5. Le cas de l'égalité homme-femme 194

2. La construction de l'être biologique par sa relation à l'autre et la signification biologique de la fraternité 194

2.1. La fraternité, contexte de développement de l'individu 194

2.2. Homo sapiens, espèce culturelle et sociale : les êtres humains n'existent que dans l'échange 194

2.3. Un regard renouvelé sur la parentalité biologique 195

2.4. La responsabilité en matière de santé : la fraternité entre contemporains 195

2.5. La responsabilité en matière d'environnement : la fraternité intergénérationnelle 195

3. Le déterminisme biologique et la question de la liberté 196

4. La laïcité, comme principe de l'enseignement scientifique 196

4.1. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / conception du monde 196

4.1.1. Problématique – L'exemple de l'évolution 196

4.1.2. La réponse laïque 197

4.2. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / choix éthiques 198

4.2.1. Problématique – l'exemple de la sexualité 198

4.2.2. La réponse laïque 198

4.3. La relation enseignement des sciences de la vie et de la Terre / laïcité / diversité humaine 199

4.3.1. Problématique 199

4.3.2. La réponse laïque 199

4.4. Quelques principes pour construire la relation entre enseignement scientifique et laïcité . 200

4.4.1. La présentation explicite des critères de scientificité 200

4.4.2. La distinction entre l'éducation au choix et l'enseignement des choix 200

4.4.3. La possibilité d'une meilleure explicitation 200

4.4.4. La nécessité d'une bonne culture épistémologique 200

Annexe 201

Bibliographie 201

Groupe mathématiques 203

Plan : 203

Introduction 205

1. Approche historique et critique 205

1.1. Les mathématiques, science de la logique, du calcul et des formes 205

1.2. Les mathématiques, science des mathématiciens 206

1.3. Un risque de rejet ? 207

2. Approche logique 207

2.1. Pourquoi s'intéresser aux lois ? 207

2.2. Logique et texte de loi 208

2.2.1. Méthodes inductive et déductive 208

2.2.2. Le syllogisme, base du raisonnement juridique 208

2.2.3. Suites de syllogismes 209

2.2.4. Quelques exemples d'articles de loi ou de codes 209

3. Approche civique 211

3.1. Se préparer au vote 211

3.1.1. Mesurer l'écart entre croyances, préjugés et faits établis 211

3.1.2. Lire et interpréter des données chiffrées 212

3.1.3. Lire et interpréter des statistiques 213

3.2. Voter, en dépit des paradoxes 213

3.2.1. Les mathématiques du choix social 213

3.2.2. Nicolas de Condorcet 213

3.2.3. Et le prix Nobel d'économie en 1972 214

4. Et la laïcité dans tout cela ? 215

4.1. Mathématiques et laïcité sont des questions sans grand rapport 215

4.2. Et pour ne pas conclure 216

Propos conclusifs : 217

Valeurs de la République : l'École interpelée jusque dans le quotidien de la classe. 219

1. Aujourd'hui encore et plus que jamais, la Nation a besoin que son École fasse de tous ses élèves des républicains 219

2. Pour aller encore au-delà, trois défis auxquels l'IGEN peut apporter sa contribution 220

L'IGEN face aux valeurs de la république : une interrogation assumée 223