

La laïcité

La laïcité, un levier pour les éducateurs Un atelier animé par Charles Conte

De nombreuses questions sur l'application concrète des principes laïques ont émergé durant l'atelier. L'accompagnement, lors des sorties scolaires, les repas de substitution sans porc, les cours de religion en Alsace-Moselle... ont fait partie des interrogations des participants. Pour répondre à ces questions concrètes que se posent les enseignants, *La ligue de l'enseignement*, les Céméa et les Francas ont élaboré un site internet « *la laïcité à l'usage des éducateurs*. » Conçu dans un esprit laïque, ce site permet d'apporter des solutions appropriées aux éducateurs. Évaluant en fonction de l'actualité, il donne des informations sur les aspects légaux, des prises de positions diverses et argumentées. Il relate également des expériences et des témoignages. Pour « *répondre aux revendications politiques ou religieuses* », une partie explore les pratiques religieuses, les signes et tenues vestimentaires, la nourriture, la santé, la contestation des contenus disciplinaires et des activités, le calendrier et les fêtes, le prosélytisme, la propagande et la publicité. Chacun de ces thèmes est décliné en différentes sous-rubriques « *dans la cité* », « *dans la famille* » et « *dans les établissements scolaires et universitaires*. »

<http://www.laicite-educateurs.org>

La laïcité est actuellement bousculée. L'ajout systématique de l'adjectif « *positive* » par le président de la République distille insidieusement dans les esprits l'idée que la laïcité actuelle serait négative et qu'il faudrait la dépasser. Ajoutée à une remise en cause de la neutralité religieuse de l'Etat lors de cérémonies publiques, cette vision de la laïcité amène à de nombreuses mises en garde de personnalités scientifiques ou associatives. Face à ce mélange de l'Etat et du religieux, le rappel de la séparation qui doit s'opérer dans la sphère publique est primordial. Il s'agit de faire la part entre ce qui revient à la société civile, dont les religions sont partie prenante, et ce qui revient à l'Etat, où la séparation des églises et de l'Etat est la règle.

Fondée avant tout sur la liberté

Quels grands principes fondent la laïcité ?

Les principes laïques ont été définis par la loi de 1905 de séparation des églises et de l'Etat. Le grand principe fondateur en est la « *liberté de conscience* » dans une dimension collective et publique. La laïcité est fondée avant tout sur la liberté, même si elle est souvent perçue aujourd'hui comme le recours à l'interdit devant des débordements. Mettant en avant ce qui est

commun, elle permet aux gens de vivre ensemble, les faisant cohabiter à travers leurs identités culturelles. Sur ces bases, une définition possible de la laïcité pourrait être de permettre à toutes les options spirituelles de vivre ensemble, options spirituelles englobant tant l'athéisme, l'agnosticisme, l'indifférence en matière religieuse que toutes les variétés de croyances.



“ Ce n'est pas du tout pertinent d'adjoindre un adjectif au terme de laïcité, car elle est pleine et entière. ”



Comment s'est-elle mise en place ?

La mise en place de laïcité s'est déroulée en quatre grandes étapes en France. Tout d'abord, sous la révolution française, la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* a affirmé la souveraineté du peuple ne la fondant plus sur des principes théologiques et monarchiques.

Ensuite, les grandes lois laïques, votées de 1881 à 1886 sous la troisième République, ont laïcisé l'école primaire, ôtant ainsi l'emprise du clergé sur l'école. Puis la loi de 1905 a acté la séparation des Eglises et de l'Etat. Enfin, les années 60 et 70 ont permis la laïcisation des mœurs. Tout ce qui concernait la morale entre les personnes, auparavant largement régentée par des interdits d'origine religieuse, notamment entre les hommes et les femmes, a été laïcisé. Ces « lois de l'amour », hautement laïques, ont débouché sur la liberté de contraception, la libéralisation de l'avortement, l'éducation à la sexualité, la fin de la répression de l'homosexualité...

Quelles difficultés sont rencontrées dans son application concrète ?

Au cours de ces différentes étapes, des difficultés dans l'application concrète de la laïcité ont vu le jour, issues pour la plupart de la résistance cléricale et conservatrice. De leur côté, les laïques ont adopté un parti pris de compromis qui a permis de faire avancer les choses et de les faire adopter par ceux qui les contestaient. Aucune des lois adoptées n'est anti-religieuse. Par exemple, les cultes sont simplement passés du droit public au droit privé.

Un exemple type d'« *accommodement raisonnable* » des laïques de la loi de 1905 est la propriété des bâtiments religieux. Si les protestants et les juifs ont repris la propriété de

leurs bâtiments du culte, les catholiques ont refusé. Les bâtiments catholiques sont donc entretenus sur les fonds publics. Cet « *accommodement raisonnable* » dure depuis plus d'un siècle et pourrait presque sembler « *irraisonnable*. »

Y a-t-il eu des changements ces dernières années ?

Le grand changement de ces vingt dernières années est l'apparition de l'Islam dans la sphère médiatique. Le taux de pratique religieuse reste plus élevé que chez les catholiques parmi les 5 millions de personnes de culture musulmane.

« Il est impossible d'avoir une prédominance culturelle ou politique d'un ou plusieurs cultes sans rentrer dans un Etat multiconfessionnel de type américain. »

L'Islam a mauvaise presse et subit un quasi lynchage médiatique permanent. Sur la scène médiatique l'Islam renvoie au terrorisme, aux groupuscules intégristes, aux barbus et aux femmes voilées. Or, ce n'est pas la réalité quotidienne de ces 5 millions de personnes. En 1989, tout ceci s'est cristallisé autour de la question du voile. En 2004, une loi a été votée sur le sujet mais elle n'a pas réaffirmé les principes de liberté de laïcité, ni permis une application pragmatique et une intégration de la laïcité de façon culturelle par tous les gens qui doivent en bénéficier.

Au fil des jours, à travers des faits divers dérisoires en quantité comme l'accompagnement des sorties scolaires par des femmes voilées, l'accès à la nationalité refusé avec une burqua, les horaires de piscines réservés aux femmes... un musulman pratiquant est suspecté d'être un intégriste potentiel ou virtuel. C'est cette situation que les éducateurs, au premier rang d'entre eux les enseignants, ont à gérer au quotidien.

Quel est l'impact du positionnement nouveau de l'Etat, notamment avec la « laïcité positive » ?

Ce n'est pas du tout pertinent d'adjoindre un adjectif au terme de laïcité, car elle est pleine et entière. A travers un ouvrage et trois discours, le président de la république a réaffirmé des conceptions qui ne sont pas celles de la laïcité républicaine traditionnelle. Elles laissent entendre une révision de la loi de 1905 et donnent une place surévaluée au culte. Il est impossible d'avoir une prédominance culturelle ou politique d'un ou plusieurs cultes sans rentrer dans un Etat multiconfessionnel de type américain. En réaction à cette conception de la laïcité, l'appel « *savegardons la laïcité de la République* » a recueilli plus de 150 000 signatures.

Propos recueillis par Arnaud Malaisé

Charles Conte

CHARGÉ DE MISSION LAÏCITÉ À LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, RÉDACTEUR DES SITES WWW.LAÏCITÉ-LALIGUE.ORG ET WWW.LAÏCITÉ-EDUCATEURS.ORG. IL EST ÉGALEMENT MEMBRE DES COMITÉS DE RÉDACTION DE LA REVUE *DIASPORIQUES, CULTURES EN MOUVEMENT* ET DU MENSUEL DE LA LIGUE *IDÉES EN MOUVEMENT*.



La discrimination

Discrimination versus stigmatisation

La lutte contre les discriminations est bien ancrée dans le paysage français, à travers par exemple des mouvements de lutte contre le racisme ou des institutions comme la Halde, *Haute autorité de lutte contre les discriminations*. Les critères de discriminations prohibés par la loi sont au nombre de 18 : âge, sexe, origine, situation de famille, orientation sexuelle, mœurs, caractéristiques génétiques,

appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou une race, apparence physique, handicap, état de santé, état de grossesse, patronyme, opinions politiques, convictions religieuses et activités syndicales. En regard, la lutte contre les stigmatisations est plus discrète. Ce concept, plus ancien et moins répandu, nécessite d'autres solutions, passant essentiellement par l'éducation.

Entre regard social et traitement social

Comment le terme de "discrimination" est-il venu se substituer à celui de "stigmatisation" dans le discours social ?

Le terme de « *stigmatisation* » est issu du vocabulaire sociologique, et évoque le regard négatif porté sur telle ou telle personne. Il a été porté par les travaux du sociologue Erving Goffmann, dans les années 60. Le terme de « *discrimination* », lui, est issu du vocabulaire juridique, et s'est imposé progressivement en France dans les années 80 sous l'influence de l'*Union européenne* et du droit anglo-saxon. Il correspond au fait de refuser un bien, un service, un logement ou un emploi à une personne pour une raison particulière, liée au sexe, à l'origine ethnique, à la religion,

à l'orientation sexuelle, au handicap...

Que recouvre de commun et de différent ces deux termes ?

Si la stigmatisation et la discrimination sont souvent cause et conséquence l'une de l'autre, ce sont cependant deux concepts à distinguer. La première se situe dans le regard porté sur l'autre tandis que la seconde réside plutôt dans le traitement. Un exemple permettra de mieux sentir cette différence. Si on demande à monsieur ou madame Toulemonde quel avenir ils préfèrent pour leur fils : épouser une femme noire ou un homme blanc, majoritairement ils choisiront la femme noire. Les Noirs sont donc moins stigmatisés que les homosexuels. En revanche, ils sont plus discriminés. En effet, être noir, en

général, cela se voit. Dès lors, il sera plus facile de leur refuser un emploi, un logement... Bien entendu, ces deux groupes sociaux sont victimes de discrimination et de stigmatisation, mais les Noirs sont plus aisément discrimina-bles, et les homo-sexuels sont plus aisément stigmatisables.

Les solutions à y apporter sont-elles les mêmes ?

Distinguer ces deux concepts permet de distinguer les solutions que l'on peut proposer pour y remédier. Si les homosexuels sont souvent discriminés, le problème majeur qu'ils rencontrent est en fait la stigmatisation homophobe, qui augmente, surtout chez les

jeunes, l'exposition aux risques de dépression et de suicide. Entre 30 et 50% des jeunes qui se suicident ont été confrontés à l'homophobie sociale. Le chiffre est accablant. On le voit bien, le problème de ces jeunes, ce n'est pas la discrimination ; on ne leur a pas spécialement refusé un emploi, un bien ou un service. En revanche, leur problème, c'est plutôt le regard social qui pèse sur eux, et qui est extrêmement négatif. Même quand ils ne sont pas identifiés comme homosexuels, ils savent que ce jugement négatif a priori s'applique aussi à eux, et ils intériorisent cette violence symbolique, qui a certes diminué depuis quelques années, mais qui demeure tout

“Souvent cause et conséquence l’une l’autre, ce sont cependant deux concepts à distinguer”

Louis-George Tin

MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L’UNIVERSITÉ D’ORLÉANS. EN 2005, IL A FONDÉ LA JOURNÉE MONDIALE DE LUTTE CONTRE L’HOMOPHOBIE, AUJOURD’HUI CÉLÉBRÉE DANS 50 PAYS À TRAVERS LE MONDE. EXPERT AUPRÈS DU CONSEIL DE L’EUROPE, IL PRÉSIDE AUJOURD’HUI LE CENTRE DES MÉMOIRES LGBT DE PARIS-ILE-DE-FRANCE, ET DIRIGE LA COLLECTION *EXE EN TOUS GENRES* AUX ÉDITIONS AUTREMENT. PAR AILLEURS, IL EST ÉGALEMENT VICE-PRÉSIDENT ET PORTE-PAROLE DU CONSEIL REPRÉSENTATIF DES ASSOCIATIONS NOIRES (CRAN).



de même très forte. Les lois contre les discriminations ont peu de chances de résoudre le problème du suicide de ces jeunes gens et de ces jeunes filles. La façon la plus appropriée de lutter contre cette pression sociale, aussi présente et aussi invisible que l’air ambiant, c’est l’éducation au sens large, à l’école, bien sûr, mais également en dehors. On le voit, les démarches juridiques sont peu appropriées pour lutter contre la stigmatisation, problème majeur dont souffrent les jeunes homosexuels.

Doit-on privilégier uniquement la lutte contre les stigmatisations ?

Non, cela dépend. La lutte contre la stigmatisation a été et reste

nécessaire, et il faudrait l’amplifier pour mieux lutter contre l’homophobie. En revanche, pour ce qui est des noirs, le problème majeur est moins le racisme que la discrimination raciale, ce qui est très différent. Ils ne souffrent pas tellement d’une image sociale négative (Yannick Noah est une des personnalités préférées des Français), mais lorsqu’il s’agit d’emploi, de logement ou de service, comme par hasard, on constate une disparité énorme. C’est donc qu’il y a discrimination raciale. Mais pour mieux connaître cette réalité, et pour y remédier, il faudrait avoir une connaissance réelle et exacte des discriminations, rôle que rempliraient des statistiques de la diversité que j’appelle des mes

Construction sociale de l’hétérosexisme

Avec son livre *L’invention de la culture hétérosexuelle*, Louis-George Tin montre la construction sociale d’un concept qu’il appelle « hétérosexisme » qui s’impose vers le 12^e siècle. Ce concept, qui doit être distingué de l’hétérosexualité, pourrait être défini comme étant l’illusion d’une perspective selon laquelle tout individu est et doit être hétérosexuel, l’idée commune selon laquelle l’homme est fait pour la femme et, surtout, la femme pour l’homme.

Pour mieux appréhender ce concept, Louis-George Tin propose une comparaison avec la gastronomie. Dans toutes les civilisations, il faut manger pour vivre, rendant ainsi la pratique alimentaire universelle. En revanche, la culture gastronomique, elle, n’est pas universelle. Le culte du bon vin, du fromage, des étoiles pour les bons restaurants... définissent une culture particulière qui ne se réduit pas à une pratique alimentaire pure et simple. Les pratiques hétérosexuelles ont permis la reproduction de l’espèce humaine, de génération en génération. Mais, en revanche, la culture hétérosexuelle, c’est-à-dire la promotion du couple homme-femme et de l’amour, intervient dans l’histoire de l’Occident relativement tardivement. Ce concept de l’hétérosexisme concerne tout le monde, les homosexuels comme les hétérosexuels, les femmes comme les hommes. Si les hétérosexuels ne sont pas nécessairement hétérosexistes, les homosexuels ne sont pas nécessairement épargnés par l’hétérosexisme.

vœux. Lutter contre le racisme en général, contre les sentiments négatifs à l’égard des noirs, contre l’extrême-droite, etc, c’est bien, mais cela ne va pas vraiment faire avancer la question spécifique de la discrimination raciale en matière d’emploi ou de logement.

Comment la lutte contre la stigmatisation peut-elle être portée par les enseignants ?

L’institution scolaire doit abandonner cette fausse neutralité qu’elle se flatte d’adopter. Cette parade relève de la mauvaise foi pure et simple. Par exemple, elle dit ne pas prendre parti pour ou contre l’homosexualité, et évite soigneusement d’en parler. Mais on ne manque pas d’évoquer

l’hétérosexualité en histoire, et elle est constamment magnifiée dans les cours de littérature... Quelle neutralité ! L’école ne manque pas d’occasions en histoire, en littérature, en éducation civique, en philosophie, qui devraient permettre d’aborder la question de l’homosexualité et de l’homophobie. L’institution scolaire contribue à légitimer une norme dominante et refuse toute alternative. C’est cela l’hétérosexisme. Mais on pourrait en dire autant des réticences institutionnelles à l’égard de l’histoire des femmes, de celle des Arabes, ou de celle des Noirs...

Propos recueillis par
Arnaud Malaisé



Ressources

Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l’homophobie*, Paris, PUF, 2003.
Louis-Georges Tin, *L’invention de la culture hétérosexuelle*, Paris, Autrement, 2008.

Observatoire de l’hétérosexualité : <http://heterosexualite.blogs.liberation.fr/homoedu> : <http://homoedu.free.fr/>

homohetero.be : <http://www.homo-hetero.be/>

Taubira, Christiane, *L’esclavage raconté à ma fille*, bibliophane, 2002, 195 questions pêle-mêle permettent de débusquer de nombreux non-dits. « La France fut, plus de deux siècles durant, la troisième puissance négrière mondiale... »

Equiano, Olaudah, *Le prince esclave*, Rageot éditeur; coll. Cascade.
Deveau, Jean-Michel, *Raconte-moi l’esclavage*, éditions de l’Unesco, Nouvelle arche de Noé éditions ; coll. A la découverte du monde, 2006.

Les nouveaux programmes

F

aire une lecture historique des programmes d'histoire impose de revenir à la loi Guizot de 1833. A partir de cette date les programmes d'histoire, participant de la formation du citoyen, vont incarner une partie du mythe républicain, la base des connaissances à l'école. De ce point de vue, les débats idéologiques fin 19e, début 20e montrent les enjeux idéologiques autour de ces questions. Au-delà des polémiques, les programmes ont trois intérêts majeurs. Ils protègent les enfants de la répétition, ils libèrent de l'endoctrinement en interdisant aux enseignants de faire ce qu'ils veulent, ils définissent les fondamentaux. Or, c'est là que le bât blesse : les programmes de 2008 représentent, pour beaucoup, un repli national, un retour en arrière inquiétant.

“La vérité viendra des pratiques”

Quel regard portez-vous sur les programmes d'histoire de 2008 ?

Ces programmes ont clairement été présentés comme des contre-programmes de ceux de 2002 déclarés trop larges, très compliqués à mettre en place.

Recentrer les apprentissages sur des fondamentaux, se décline en histoire en un recentrage dans l'espace et dans le temps. La part belle est donnée à une généalogie de l'histoire nationale et au territoire français. L'ouverture européenne est partiellement remise en question. On a le sentiment de lire des programmes écrits dans les années 50 ou même ceux de 1923 avec une distinction. Dans les *Instructions officielles* (IO) de 1923, les contenus sont beaucoup plus ouverts à l'espace européen.

A-t-on déjà vu dans les programmes d'histoire un tel repli ?

Les programmes de 1923 sont publiés au

sortir de la guerre. A l'époque le milieu enseignant est socialiste et pacifiste. Le syndicat national des instituteurs (SNI) remet en cause l'histoire nationale chauvine. Il faut lire les IO de l'époque et leur ouverture européenne dans ce cadre là, même si ces programmes avaient la réputation de n'être pas assez "social". Les programmes de 1923 vont durer jusque dans les années 60. A ce moment là, on casse l'histoire chauvine, on ouvre au tiers-monde... C'est le moment où se met en place l'éveil. On part de l'environnement, du quartier pour aborder des questions plus larges. Mais les années 80 vont être marquées par une crise de l'histoire : "*les petits français ne savent plus qui est Jeanne d'Arc !*" Les programmes de 1985 peuvent aussi se lire comme un repli sur "*ce qui nous fonde*" avec un retour à des programmes disciplinaires. Aujourd'hui le contexte c'est le socle commun, l'idée d'un

bagage, minimum mais assuré, donné à chaque élève. Et la tentation est de se centrer sur une histoire commune à petite échelle, mais maîtrisée.

Les contenus ne sont pas sans poser question...

Bien sûr et il redonne voix à des critiques comme celles de Suzanne Citron sur l'impossible cadre franco-français. Dans un pays aux cultures plurielles comment ne pas leur donner leur place dans les programmes ? Et il est vrai que certains choix sont problématiques. Il suffit pour s'en convaincre de compter le nombre de républicains cités. On revient par ailleurs à des formulations comme "*les invasions barbares*" qui n'ont plus cours dans la science historique et qui avaient été changées dans les programmes de 2002. Pour ma part, je regrette aussi que la question des migrations ne soit pas plus



“On sait à quel point la distance entre la prescription et la pratique est grande”

Histoire et mémoire

La question des mémoires vient régulièrement taper aux portes des programmes de l'école. La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions, l'immigration, la Shoah... autant de mémoires devenues "objets d'histoire" à l'école élémentaire. Les maîtres, dans les classes, ont inventé des pratiques se raccrochant aux dates de commémoration de la seconde guerre mondiale, à l'actualité ou à la venue d'un témoin qui raconte son histoire. Sujet difficile que d'enseigner des mémoires encore sensibles dans la société. Et la déclaration de Nicolas Sarkozy, l'année passée, affirmant qu'il fallait confier la mémoire d'un enfant juif de France victime de la Shoah à chaque élève de CM2 n'a pas de ce point de vue clarifié les choses. Car, sur ce sujet, la question de l'extermination recouvre un poids émotionnel qui peut être choquant, perturbant ou même culpabilisant pour des enfants de 10 ans. Pour autant Benoît Falaïze estime que pour aborder ces questions "la transmission de l'histoire, notamment à l'école primaire, passe par l'incarnation". Mais pas de n'importe quelle façon : "il est intéressant d'arriver à faire vivre les personnages, de montrer ce qui s'est réellement passé et rendre présent les sujets d'hier." De ce point de vue, la littérature qui est utilisée par les enseignants offre un cadre propice et distancié tout comme les récits autobiographiques ou l'échange en classe avec des témoins qui ont survécu.* Une approche qui vaut pour d'autres mémoires qui ne doivent pas devenir de simples commémorations ou des déclarations émotionnelles.

*Le BO du 17 juillet 2008

(<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800541N.htm>) valide cette approche reprenant en partie les conclusions du rapport de Hélène Waysbord-Loing (<http://www.education.gouv.fr/cid21471/rapport-sur-l-enseignement-de-la-shoah-a-l-ecole-primaire.html>). Des documents d'accompagnement devraient être édités.



présente au fil des questions abordées. Mais on sait à quel point la distance entre la prescription et la pratique est grande. Le programme n'est qu'un cadre.

Concernant les pratiques justement, quelle liberté les enseignants gardent-ils ?

La "redisciplinarisation" de l'histoire ne dit rien des pratiques qui vont être mises en place. Les programmes de 2002 mettaient l'accent sur la transversalité, l'utilisation de la littérature de jeunesse... Aucun document d'accompagnement n'a pour l'instant été publié et ne dit le contraire. Si le cadre contraint, pour autant rien n'empêche d'envisager les programmes dans une optique transversale. J'ajouterai qu'à mon avis, ces nouveaux textes, malgré l'opposition des didacticiens qu'ils ont suscitée, ne vont pas poser de problèmes aux enseignants. D'abord parce qu'ils rassurent les parents qui vont avoir l'impression de connaître. Mais aussi parce qu'il ne faut pas se cacher une réalité : la difficulté pratique de la mise en place des programmes de 2002.

Pour autant, il y a un fossé entre l'ambition des programmes de 2002 et l'histoire à papa que décrivent ceux de 2008...

Bien sûr et il existe des niches pour les enseignants. Les pratiques sont assez routinisées en histoire. On observe en général trois options : ne pas faire d'histoire ou peu, en faire beaucoup avec un véritable investissement (c'est plutôt le cas d'enseignants passionnés) ou en faire de manière "ordinaire" c'est à dire choisir un document et poser des questions sur celui-ci. Les programmes de 2002 n'ont pas changé cela, et rien ne dit que ceux de 2008 le feront. Ce nouveau cadre est contraignant et ne satisfait sûrement pas les enseignants. Mais dans le même temps, ils les libèrent car ils savent ce qu'il faut apprendre au CE2, CM1, CM2. A partir de cela, les enseignants peuvent maintenir l'exigence de cet enseignement dans la compréhension du passé et du présent. Après tout, c'est en classe qu'on est maître à bord. La vérité viendra des pratiques.

Propos recueillis par Lydie Buguet

Benoît Falaïze

CHARGÉ D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE À L'INRP
A PUBLIÉ : *LA FRANCE ET L'ALGÉRIE : LEÇONS D'HISTOIRE*, INRP, 2007
BONNAFOUX C., DE COCK-PIERREFONT L., FALAÏZE B. : *MÉMOIRES ET HISTOIRE À L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE*, A. COLIN, 2007
FALAÏZE B., CAUWET N., *HISTOIRE CYCLE 3*, COLL. *LES SAVOIRS DE L'ÉCOLE*, HACHETTE, 2002





Gestes éducatifs

Des différences culturelles ?

E

n s'intéressant aux gestes éducatifs quotidiens, ordinaires, Françoise Carraud explore une nouvelle facette de la professionnalité enseignante. Hygiène, santé, pratiques alimentaires, habillement, sommeil, etc sont-ils des domaines appartenant exclusivement à la sphère privée ? Ces champs de l'éducation interfèrent avec les terrains d'investigation de l'école et ce dès la maternelle. Ces gestes appris et acquis socialement sont dits « culturels ». Ils rappellent de manière très quotidienne et tout à fait concrète qu'existent des points de vue éducatifs souvent bien différents entre famille et école. Ils interrogent en tout cas une évidence selon laquelle les cultures des élèves doivent être prises en compte à l'école.

Prendre en compte les cultures des élèves à l'école, une évidence que vous interrogez ?

Il appartient presque au sens commun – et pas seulement pour les enseignants – que nous avons tous une culture d'origine qu'il faut respecter, ce qui reste très discutable. Des anthropologues ont travaillé sur cette notion de « cultures » et observé qu'elles sont toujours des mélanges, des contacts, des circulations, des « branchements » dit J.L. Amselle, des rencontres... Il n'y a pas de culture pure. Nous sommes tous des constructions singulières faites d'éléments très disparates. On dit qu'il faut connaître la culture d'origine des enfants turcs pour pouvoir leur enseigner. Mais quelle peut-être la culture d'origine de l'enfant si le père est turc et la mère vietnamienne ? La culture turque n'existe pas en tant que telle. Tout dépend de quelle région, de quel milieu social on est... Il y a de multiples façons de faire et de penser. Elles ne sont pas liées à telle ou telle culture mais à des histoires familiales toujours complexes.

Histoires familiales, mélange d'influences, ne s'agit-il pas de cultures des élèves et n'est-il pas nécessaire de les prendre en compte à l'école ?

Les influences familiales ne sont pas un fait de culture ce qui laisserait penser à tort qu'il existe une homogénéité mais le fait d'une histoire singulière. Il est nécessaire de prendre en compte les élèves en tant que

personnes singulières aux appartenances multiples. Les travaux de Bernard Laire dans *La culture des individus* montrent comment chacun est un composite de différentes influences. Prendre en compte l'élève ne signifie pas connaître l'histoire de la famille mais avoir présent à l'esprit que chaque enfant se construit de manière singulière. Nous n'avons pas à connaître le contenu de sa construction qui est du domaine privé. Si un enfant vient à l'école mal lavé, on doit essayer de comprendre cela en le situant dans son histoire. Tout le monde n'a pas les mêmes représentations, les mêmes codes sur la propreté, sur le froid, sur la maladie, etc. Lorsqu'émergent de petits conflits avec les parents sur de tels sujets, les enseignants doivent admettre que ce qu'ils pensent est une norme à laquelle tout le monde ne se réfère pas.

Vous vous êtes centrés sur les gestes éducatifs à l'école. De quoi s'agit-il ?

Les gestes éducatifs quotidiens sont des gestes éducatifs ordinaires, banals, évidents, qui semblent naturels et qui sont largement liés au corps de l'enfant. Prenons l'exemple du goûter qui est un geste éducatif. Il existe de nombreuses attitudes de la part des familles. A l'école et dans la société, le système de représentations est très normé : lutte contre l'obésité, nécessité de manger cinq fruits et légumes par jour, etc. On a tendance à juger les gestes éducatifs des

“ Les façons de penser ne sont pas liées à une culture, mais à des histoires familiales complexes. ”

Les dimensions des gestes éducatifs



« Les gestes éducatifs quotidiens sont des gestes éducatifs ordinaires, banals, évidents, qui semblent naturels et qui sont largement liés au corps de l'enfant. »

Au cours de l'atelier, Françoise Carraud s'est arrêtée sur les trois dimensions de ces gestes qu'elle juge essentielles. Elle en a donné les caractéristiques à partir des résultats de ses travaux, en rappelant que l'éducation n'est pas une science exacte, même s'il existe des sciences de l'éducation.

En premier lieu, les gestes éducatifs essentiels sont toujours rationnels, logiques. Rationnel étant entendu comme obéissant à une raison. Les actions, les gestes de chacun ont toujours du sens et ce, en rapport avec un système.

En second lieu ces gestes sont multiples et variés si l'on admet la multiplicité des modes de faire dans toutes les familles. On ne peut pas considérer, par ailleurs, qu'il y a des pratiques s'améliorant au fil du temps. Il n'y a donc pas de progrès certain mais des variations à toutes les époques.

Enfin, troisième dimension, leur caractère ambivalent et contradictoire. On ne fait pas que des choses cohérentes. Cela nous renvoie à la question : est-ce qu'un enfant est un adulte en miniature ? Les gestes adoptés sont en relation avec une représentation que l'on a de l'enfant. Pour illustrer cette affirmation, Françoise Carraud prend un exemple.

« Est-ce qu'il faut donner à l'enfant des chaussures qui laissent ses pieds libres ou qui les lui maintiennent au sens de les tenir redressés ? (en référence au redressement exigé des enfants en terme de tenue, hygiène, respect...) »

Il n'y a pas de réponse univoque mais seulement relative à des représentations. »

parents. Il me semble que l'attitude professionnelle est d'abord de reconnaître que du côté des familles, il s'agit aussi de gestes éducatifs. Même si l'on donne des chips à goûter à son enfant, ce geste a un sens, dans un contexte familial particulier, en rapport avec des représentations de ce qui est bon. Il est nécessaire de le reconnaître pour pouvoir échanger avec les parents, en respectant la manière de faire de l'autre.

On peut regrouper la multitude des attitudes de l'enseignant en trois registres même si celui-ci oscille entre plusieurs. Dans le premier que je qualifie de relativiste, l'enseignant pense que toutes les pratiques se valent, qu'il s'agit de choix privés qui ne le regardent pas.

Dans le deuxième il est intéressé par des pratiques qui lui semblent typiques et référencées à ce que j'appellerai un certain exotisme, par exemple masser un bébé ou dormir avec contre la peau... Le troisième est une attitude de normalisation. Il juge les pratiques des autres en fonction des siennes qu'il pense meilleures pour les enfants.

Tout cela renvoie à la question de savoir quelles sont les bonnes ou les mauvaises pratiques concernant l'éducation des enfants. Y répondre est extrêmement complexe. L'attitude du professionnel est surtout de s'interroger sur ce qu'il est en train de faire.

L'enseignant peut-il prendre en compte une singularité quand l'exigence de l'école est d'inscrire l'élève dans un espace collectif très normé, une culture commune ?

Tout à fait, la mission de l'école n'est pas de s'adapter à chaque singularité. Ce n'est ni possible, ni souhaitable. L'école est là pour construire une histoire commune. L'école ne peut accepter que l'enfant ne suive pas les horaires scolaires. Son rôle est d'acculturer les enfants à la norme scolaire, qui passe à la fois par des comportements, des savoirs être et bien sûr par des apprentissages. L'enseignant doit savoir que c'est une norme et qu'il n'est pas naturel de s'y conformer. L'école est un lieu du commun ce qui ne veut pas dire qu'il y a uniformisation des individus.

Propos recueillis par Gilles Sarrotte

Françoise Carraud

FRANÇOISE CARRAUD A ENSEIGNÉ LONGTEMPS EN MATERNELLE EN ÉDUCATION PRIORITAIRE AVANT D'ÊTRE FORMATRICE ET CHARGÉE DU CASNAV (1) DE L'ACADÉMIE DE LYON. ELLE EST ACTUELLEMENT CHARGÉE D'ÉTUDE À L'INRP, AU CENTRE ALAIN SAVARY, OÙ ELLE TRAVAILLE PARTICULIÈREMENT SUR LES QUESTIONS DE FORMATION ET DE PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE. (1) CENTRE ACADÉMIQUE DE SCOLARISATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET DES ENFANTS DU VOYAGE





Des enjeux aux défis
Un atelier animé par Denis Klein

É

n dix ans, le nombre de départs en classes de découvertes a largement chuté et la durée des séjours s'est raccourcie. Les sorties d'au moins cinq jours ne concernent plus que 300 000 élèves par an, contre 600 000 en 1995, par exemple. Et pourtant, loin d'être accessoires, les classes de découvertes revêtent un intérêt éducatif particulièrement important pour le développement de l'enfant.

Classe de découverte

“Un intérêt éducatif majeur”

Comment et pourquoi les classes de découvertes ont-elles été créées ?

Les « classes plein air », aujourd'hui baptisées « classes de découvertes » sont apparues à la fin des années 1940, après la 2^{ème} guerre mondiale. Il s'agissait de faire prendre le grand air à des enfants qui étaient encore victimes de tuberculose, de malnutrition, vivant dans des quartiers insalubres dans les banlieues des grandes villes... Cette démarche a été ensuite reprise par les pédagogues qui préconisaient une autre vision de l'école, une éducation plus globale. Ces pédagogies nouvelles souhaitaient transformer l'école traditionnelle, basée sur des fondamentaux, et élargir l'horizon des enfants. L'apogée des « classes de découvertes » a été atteint au milieu des années 1990. A l'époque, les séjours duraient, au minimum, cinq jours et environ 600 000 enfants en bénéficiaient.

Aujourd'hui, les séjours ont été raccourcis, en général, à deux ou trois jours et ils plus longs ne concernent plus que 300 000 élèves par an.

Malgré la circulaire de janvier 2005 visant à inciter les enseignants à organiser des classes de découvertes, en rappelant notamment leur intérêt éducatif, le nombre de départs est en baisse constante et les séjours ont une durée de plus en plus courte. Comment expliquez-vous ce phénomène ?

Trois grandes raisons peuvent expliquer cette chute : la première est le coût des séjours, la deuxième implique la responsabilité de l'enseignant, la dernière concerne une certaine rigidité de la part de l'administration scolaire. Le premier frein majeur, donc, est celui de l'argent. Auparavant, les collectivités territoriales inscrivaient les « classes plein air » dans leur politique sociale et les finançaient en grande partie. Mais aujourd'hui, avec le désengagement de l'Etat, la régionalisation et les nouvelles charges qu'elle induit et les nouvelles demandes faites aux collectivités (restauration scolaire, accueil post-scolaire, bus) ces dernières ont réduit leur participation. Deuxième frein : suite aux événements tragiques tels que la catastrophe du Drac en décembre 1995 – 6 élèves et un adulte emportés par une brutale montée des eaux – et de « l'avalanche » des Orres, en 1998, – provoquant 11 morts dont 9 enfants et 9 blessés graves, dans une classe de découverte faisant du hors-piste – Ségolène Royal, la ministre de l'éducation de l'époque, a publié trois circulaires les unes après les autres visant

à hyper-sécuriser l'organisation des séjours. Des textes qui ont largement refroidi les enseignants : ces derniers sont allés jusqu'à penser qu'il leur faudrait faire souffler le chauffeur du car dans un éthylotest ou encore vérifier les pneus, par exemple... En fait, la lecture qu'ils ont faite de ces textes, à l'époque, était presque insensée. La délicate question de leur responsabilité représente d'ailleurs un problème général, car ils ne connaissent pas exactement le cadre de leur responsabilité au sens strictement professionnel. Enfin, la rigidité de l'administration pose aussi un problème : par exemple, aujourd'hui, il arrive encore que l'administration demande aux organisateurs ou aux écoles de leur fournir des documents qui ne sont même plus exigés par les textes.

Et pourtant, l'intérêt éducatif des classes de découvertes est majeur, selon vous.

Oui. Les classes de découvertes développent, par exemple, le « vivre ensemble », permet d'appréhender l'autonomie, de se confronter à la réalité, de mieux se connaître et d'apprendre à cohabiter. Une valeur d'autant plus importante qu'aujourd'hui les enfants ont tendance à vivre de plus en plus isolés et dans une certaine virtualité : notamment pour des raisons de sécurité, les parents préfèrent qu'ils passent du temps devant la télé, l'ordinateur que dehors dans un square. Face à ce type d'enfermement de l'enfant, la classe de découverte constitue un contre-pied intéressant.

Autre intérêt éducatif : ces séjours permettent de découvrir le « collectif », et de faire ainsi la différence avec ce qui est communautaire. Le collectif ce n'est pas une juxtaposition de communauté. C'est une notion qui n'est pas facile à apprendre à un enfant, surtout à l'heure actuelle où notre société est plus dans le communautaire que le collectif. Si on veut faire évoluer la société, et redonner sa valeur à la citoyenneté, il faut en passer par la notion de collectif. Les classes de découvertes permettent donc aussi d'apprendre la citoyenneté aux enfants. Enfin, ces séjours peuvent être un événement fédérateur rapprochant parents et enseignants autour d'un même projet et construisant ainsi une coéducation.

Denis Klein

DENIS KLEIN EST PROFESSEUR DES ÉCOLES, IL EST RESPONSABLE DU GROUPE DE RECHERCHE NATIONAL « CLASSES DE DÉCOUVERTES » À LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. IL A NOTAMMENT ÉTÉ REPRÉSENTANT DE LA LIGUE AUPRÈS DE LA DESCO POUR LA RÉDACTION DE LA CIRCULAIRE DE JANVIER 2005 SUR LES SORTIES SCOLAIRES.

