

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 12 août 2013

Section du dépôt légal



Learning to Live Together : Ethical perspectives on education for co-existence in diverse societies

Guest Editors:

NANCY BOUCHARD et RONALD W. MORRIS

In this issue:

L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui

• *Afsata Paré-Kaboré*

De la responsabilité individuelle au « vivre ensemble » : une recherche-action sur la sanction à l'école

• *Christian Ollivier et Luca Paltrinieri*

L'Apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents

• *Mathieu Gagnon, Élisabeth Couture et Sébastien Yergeau*

Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique

• *André Duhamel et Mireille Estivalèzes*

Le traitement du Judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble ?

• *Sivane Hirsch et Marie McAndrew*

Les notions du vivre-ensemble dans les manuels scolaires de 'enseignement de base en Côte d'Ivoire et leurs perceptions par les acteurs

• *Goïta Ouattara Kanndanan Insiata*

Échec du vivre-ensemble au Rwanda : quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ?

• *Éric Mutabazi*

Peut-on enseigner le vivre-ensemble ?

• *Maxime Plante*

Soustraite aux regards, une éducation alternative d'enfants « placés » dans une famille illettrée

• *Marc Derycke*

« Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : Les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration

• *Marilyn Steinbach et Naomi Grenier*

Citoyenneté et éducation à la citoyenneté : points de vue d'enseignants et d'enseignantes du secondaire au Gabon

• *René Casimir Zoo Eyindanga*

Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves

• *Maia Morel*

Élèves difficiles : récompenser ou punir? Une stratégie d'intervention pour les enseignants basée sur le dessin et le jeu

• *Louise Morand*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 47 N° 3 Fall 2012



McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 48 NUMBER 1 WINTER 2013
VOLUME 48 NUMÉRO 1 HIVER 2013

FORWARD

We are very pleased to see the present special issue on the ethical challenges facing education of learning to live and be together. The issue was guest edited by Nancy Bouchard (UQAM) and Ronald Morris (McGill) and features contributors from various regions in the world. We trust that you will find this special issue timely and useful.

In this issue, we are also pleased to introduce a new section called “Notes from the Field” (*Notes du terrain*). These are shorter papers, essays or multimedia pieces that address some aspect of “being in the field”. Institutional or informal, actual or virtual, the ‘field’ is the place in which we live, work, visit, and meet people. It might be a community centre, a school, or a university.

The Notes take up issues that practitioners and researchers identify as important to making a difference to the “field”, however “field” is defined. The Notes may be more like short essays (sparking a discussion or providing timely information) or may take the form of stories. While the stories may be of what works (good practices), we strongly encourage discussion and / or stories that involve facing difficulties and / or learning important lessons that would be useful to others. This was precisely the case for Louise Morand, a teacher interested in play, who was seeking alternative, creative ways to address the behaviour challenges of young children in her class. She decided that the consequence for disruptive behavior would be drawing during recess. From one point of view, the children were being “rewarded” – and yet, Mme Morand (who is also Dr. Morand) persisted in her alternative to simple punishment. She shares her interesting results through an anecdotal account of her teacher practice in our inaugural Notes from the Field. We hope you will consider sharing your short essays and stories or informing others who you think have experiences that would be of interest or use to a wider audience. Author guidelines for the Notes from the Field can be found at: <http://mje.mcgill.ca/about/submissions#authorGuidelines>.

AA, AC, MAE, TSW

C'est avec fierté que nous publions cette édition spéciale traitant des enjeux éthiques rencontrés dans l'apprentissage du vivre et de l'être ensemble par l'éducation et la formation. Éditée par Nancy Bouchard (UQAM) et Ronald Morris (McGill), ce numéro présente des contributions d'auteurs de différentes régions du monde. Nous espérons que cette édition spéciale vous sera utile et à-propos.

Nous sommes ravis d'introduire dans cette édition une nouvelle section intitulée Notes du terrain (*Notes from the Field*). Articles courts, essais ou œuvres multimédias, ces billets traitent d'une dimension « provenant du terrain ». Qu'il soit institutionnel ou informel, réel ou virtuel, le « terrain » est un lieu dans lequel nous travaillons, nous visitons et nous rencontrons d'autres personnes. Ce lieu peut être un centre communautaire, une école ou une université.

Dans ces notes, les auteurs abordent des questions que les professionnels du milieu et les chercheurs considèrent comme susceptibles de faire une différence sur le « terrain », de quelque manière que soit défini le « terrain ». Ces notes peuvent prendre la forme de courts essais (suscitant une discussion ou offrant de l'information pertinente) ou peuvent être présentées sous forme d'histoires. Bien que les histoires puissent traiter de ce qui fonctionne (bonnes pratiques), nous souhaitons encourager la discussion ou encore présenter des histoires traitant de difficultés rencontrées ou de leçons importantes pouvant être utiles aux autres. C'est précisément ce que fait Louise Morand, une enseignante passionnée du jeu. Celle-ci cherchait des manières différentes et créatives de surmonter les problèmes comportementaux des jeunes enfants dans sa classe. Elle a décidé que la conséquence des comportements dérangeants serait de dessiner durant la récréation. D'un certain point de vue, les enfants étaient « récompensés ». Or, Mme Morand (qui est également Dre. Morand) a continué à utiliser cette option au lieu d'une simple punition. Par son écrit, qui donne le coup d'envoi à nos Notes du terrain, elle partage ses résultats forts intéressants en faisant le compte-rendu de sa pratique enseignante. Nous espérons que vous répondrez à notre appel et partagerez avec nous de courts essais ou vos histoires. Nous vous invitons également à inviter vos collègues qui, selon vous, ont vécu des expériences susceptibles d'être intéressantes ou utiles à un vaste public à soumettre une note. Les directives aux auteurs pour les Notes du terrain se trouvent au : <http://mje.mcgill.ca/about/submissions#authorGuidelines>

AA, AC, MAE, TSW

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE PAR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. REGARDS AFRICAINS, FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS

L'éthique est « œuvre d'intégration à la communauté et œuvre de cohabitation de tous les vivants » (Volant, 2003, p. 164). Ainsi, le projet d'apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation est-il pour nous d'ordre éthique : apprendre à habiter le monde ensemble.

De fait en éducation, bien que les défis ne manquent pas, fait remarquer De Koninck (2010), il reste que le défi par excellence est le défi éthique. Celui de nos vies personnelles, mais aussi celui de la vie des sociétés, ajoute-t-il, « puisque le bien commun dépend de la capacité de vivre ensemble dans la justice et la paix, mieux encore dans l'amitié, si possible » (p. 151). Autrement dit si vivre libre passe d'abord par la conscience culturelle de soi-même, pour paraphraser Diouf (1997), ce n'est pas pour un repliement sur soi, un enfermement identitaire, mais pour une authentique ouverture vers l'autre et vers l'avenir (p. 19).

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation exige l'identification d'une valeur fondamentale commune permettant de rassembler toutes les autres : celle de la dignité humaine. « La valeur de la personne humaine est permanente, franchit les frontières des cultures et déborde nos vies particulières » (De Koninck, 2010, p. 167). Elle est une valeur phare essentielle puisque tout n'est pas admirable dans nos vies particulières comme dans les cultures des peuples (Audet, 2006). Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation exige aussi de se nourrir des différences, d'aller vers l'Autre, « sur le rythme de l'Autre pour con-naître à Lui et au monde » (Senghor, 1964, p. 216).

Remarquons que l'UNESCO, en particulier depuis 1996 avec le rapport Delors, a pris position en faveur d'une éducation s'organisant autour d'apprentissages fondamentaux ne se résumant pas seulement à apprendre à *connaître* et à *faire*, mais aussi à *vivre ensemble* et à *être*. Ce rapport souligne que ces deux derniers apprentissages exigent autant d'attention que les premiers « afin que l'éducation apparaisse comme une expérience globale et poursuivie tout au long de la vie, sur le plan cognitif comme celui de la pratique, pour le sujet en tant que personne et membre de la société » (p. 84). Plus encore, apprendre à *vivre ensemble*, à vivre avec les autres, constitue la clé de voûte de l'éducation pour le XXI^e siècle (UNESCO, 2003). Deux voies complémentaires sont identifiées :

la découverte progressive de l'autre et l'engagement dans des projets communs. La connaissance de soi, la découverte de l'autre, l'empathie, l'esprit critique, la confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments et la coopération sont cités comme étant des moyens d'apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996).

En rassemblant ici des auteurs de différentes régions du monde (Burkina Faso, Gabon, Côte d'Ivoire, Rwanda, France, Québec), nous entendons contribuer à la réflexion sur cet enjeu éthique de la coexistence dans nos sociétés contemporaines et du rôle de l'éducation à cet égard.

Chacun à leur manière et en fonction du contexte particulier dans lequel ils s'inscrivent, les auteurs des trois premiers articles proposent des approches critiques visant à enrichir l'éducation au vivre-ensemble. Dans le contexte africain, plus spécifiquement subsaharien, où l'éducation moderne n'a pas tenu ses promesses, Paré-Kaboré propose un retour à une éducation traditionnelle revisitée pour éduquer et former au vivre-ensemble. Ollivier et Paltrinieri présentent pour leur part les résultats d'une recherche-action visant à repenser collectivement les règles en vue d'un meilleur vivre-ensemble dans le contexte d'une école professionnelle en France où les modes de sanction traditionnels s'avéraient inadéquats. Gagnon, Couture et Yergeau traitent du dialogue philosophique en classe en tant que pratique favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble. Ils présentent les points de vue d'élèves québécois pratiquant la philosophie du dialogue sur une base régulière.

Les auteurs des quatre articles suivants présentent les résultats de leurs analyses de l'éducation officielle (ou formelle) à partir de programmes et de manuels scolaires. Duhamel et Estivalèzes examinent le concept de « vivre-ensemble » (plus particulièrement sa relation au dialogue) à l'intérieur du programme québécois d'*Éthique et culture religieuse*. L'attention est portée sur les dimensions pédagogiques et politiques de cet objectif. Hirsh et Mc Andrew analysent pour leur part la représentation du Judaïsme dans les manuels de ce même programme d'*Éthique et culture religieuse*. Elles se sont principalement intéressées à la contribution potentielle de ces manuels dans l'éducation du vivre-ensemble au sein de la société québécoise. Ouattara examine les notions relatives au vivre-ensemble dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire et la perception desdites notions chez les formateurs. Dans le cadre d'une analyse des manuels scolaires d'histoire au Rwanda, Mutabazi montre en quoi le contenu de ces manuels a pu contribuer à l'échec du vivre-ensemble et propose une orientation pour l'avenir.

Enfin, les auteurs des quatre derniers articles traitent pour leur part de questions, enjeux et défis du vivre-ensemble et du rôle de l'éducation à ce propos. Avec la question « Peut-on enseigner le vivre ensemble ? », Plante trace la voie à emprunter en identifiant deux écueils à éviter, soit : une éducation dont

l'herméneutique ne peut que violer le principe de respect de l'altérité au moment même où elle prétend l'enseigner ; considérer l'éthique simplement comme ouverture totale à la différence. Derycke aborde les découvertes d'une étude ethnographique qui examine l'expérience du vivre-ensemble au sein de familles d'accueil. L'étude remet en question des suppositions communément acceptées à propos de l'enseignement, de l'éducation et des compétences parentales. Steinbach et Grenier examinent les défis du vivre-ensemble dans le contexte de conflits régionaux intergroupes. Plus spécifiquement, les auteures analysent les perspectives et les attitudes d'élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. Zoo Eyindanga présente les résultats d'une étude réalisée auprès d'enseignants du Gabon à propos de leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté. À la lumière des résultats obtenus, l'auteur plaide en faveur de formes plus vigoureuses d'éducation à la citoyenneté en dépit des implications pédagogiques et sociales.

En terminant, nous tenons à souligner le précieux soutien de Stephen Peters de la Revue des sciences de l'éducation de McGill et à remercier les nombreux évaluateurs et réviseurs (tout près d'une soixantaine) pour la qualité de leur travail.

NANCY BOUCHARD *Université du Québec à Montréal*
RONALD W. MORRIS *Université McGill*

RÉFÉRENCES

- Audet, N. (2006). *Entre l'étoile et la boussole*. Montréal, QC : Les Éditions XYZ.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, FR : Éditions UNESCO.
- Diouf, A. (1997). La vision d'un président-poète. Dans UNESCO (dir.), *Présence Senghor. 90 écrits en hommage aux 90 ans du poète-président* (pp. 19-21). Consulté à partir : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001104/110403f.pdf>
- Senghor, L. S. (1964). *Liberté 1 : Négritude et Humanisme*, Paris, FR : Seuil.
- UNESCO (2003). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46^e session de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, CH. Consulté à partir : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/ICE_2001_summary_fr.pdf
- Volant, É. (2003). *La maison de l'éthique*, Montréal, QC : Liber.

EDUCATION AND THE CHALLENGE OF LEARNING TO “LIVE TOGETHER:” PERSPECTIVES FROM AFRICA, FRANCE AND QUEBEC

Ethics is at once “act of integration in community and a project for the coexistence of all the living” (Volant, 2003, p. 164, editor’s translation). It is about learning to inhabit the world together. Hence, for us, the challenge of learning to “live together” through education is fundamentally ethical in nature.

For De Koninck (2010) the most pressing challenges in education are primarily ethical. They are directly related to our personal lives and to the lives of societies. “The common good rests on our capacity to live together in justice and in peace, and in friendship, if possible” (p. 151, editor’s translation). To paraphrase Diouf (1997), the act of living freely is not about falling back on our individual selves, in an act of isolation, but rather living freely entails a genuine openness towards the other and towards the future (p. 19).

Learning to “live together” through education affirms the dignity of human persons. This fundamental value “crosses the borders of cultures and goes beyond our singular lives” (De Koninck, 2010, p. 167, editor’s translation), where not everything is admirable, as Audet (2006) observes. Education for co-existence requires that we recognize the “the rhythm of the Other” so as to know and be known in the world we inhabit together (Senghor, 1964, p. 216).

Since 1996, with the Delors report, UNESCO has taken a position in favor of an education that goes beyond just knowing and doing to include learning to “live together” and “being.” The report argues that these forms of learning more fully engage the person as subject who exists in society. Here learning to “live together” is viewed as one of the major challenges of education today (UNESCO, 2003). The report identifies the gradual discovery of the other and the engagement in common projects as complimentary means to achieve this end. Knowledge of oneself, the discovery of the other, empathy, critical thinking, argumentation, confrontation, dialogue and cooperation are seen as ways of promoting an education for co-existence (Delors, 1996).

By bringing together authors from different regions of the world – Burkina Faso, Gabon, Ivory Coast, Rwanda, France, Quebec – this issue of the McGill Journal of Education aims to contribute to the emerging conversation

and reflection on the role of education in meeting of the ethical challenge of coexistence in our contemporary societies.

The authors of the first three articles offer critical perspectives. Paré-Kaboré opens the reflection from an African context, more specifically Sub-Saharan Africa, where modern education has not kept its promises and where a return to a revised traditional education offers a more promising way to consider education for co-existence. Ollivier and Paltrinieri presents the results of an action-research study which aimed to rethink the rules for coexistence in the context of a professional school in France. Gagnon, Couture and Yergeau consider how learning to “live together” can be achieved through the practice of philosophical dialogue. The paper presents the opinions of Quebec high school students who practice philosophical dialogue on a regular basis.

The authors of the following four articles focus on formal education, specifically school programs and textbooks. Duhamel and Estivalèzes examine the concept of learning to “live together” in Quebec’s Ethics and Religious Culture Program, particularly as it relates to dialogue. Emphasis is placed on the pedagogical and political dimensions of this objective. Hirsh and Mc Andrew analyse the representation of Judaism in the secondary Ethics and Religious Culture Program textbooks. They are especially interested in the potential contribution of these manuals for learning to “live together” in Quebec society. Ouattara examines the notions of “living together” in the textbooks of basic education in Ivory Coast and the perception of said notions among educators. Mutabazi, within the framework of an analysis of history textbooks in Rwanda, shows how the content of these manuals has contributed to the failure of coexistence. He also proposes a direction for the future.

Finally, the authors of the last four articles identify specific roles education can play in meeting the challenges of “living together.” Plante asks if we can we teach how to “live together.” He identifies two pitfalls to avoid: an educational hermeneutic that violates the principle of respect for the other while it claims to be teaching it; and the problem of considering ethics simply as an indiscriminate openness to difference. Derycke discusses the findings of an ethnographic study which examined the experience of “living together” in foster homes. The study challenges commonly held assumptions about schooling, education and parental competency. Steinbach and Grenier examine the challenges of “living together” in the context of regional intergroup conflicts. Specifically, the paper analyses the perspectives and attitudes of Quebec high school students regarding immigrant students newly arrived in their schools. Zoo Eyindanga presents the results of a study which surveyed secondary teachers in Gabon on their conception of education for citizenship. The findings call for more robust forms of citizenship education in spite of important pedagogical and social impediments to such programs.

In closing, we wish to emphasize the valuable support of Stephen Peters, Managing Editor of the McGill Journal of Education, and to thank the many evaluators and reviewers (nearly sixty people) for the quality of their work.

NANCY BOUCHARD *Université du Québec à Montréal*
RONALD W. MORRIS *McGill University*

REFERENCES

- Audet, N. (2006). *Entre l'étoile et la boussole*. Montréal, QC : Les Éditions XYZ.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Deloir, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, FR : Éditions UNESCO.
- Diouf, A. (1997). La vision d'un président-poète. In UNESCO (Ed.), *Présence Senghor. 90 écrits en hommage aux 90 ans du poète-président* (pp. 19-21). Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001104/110403f.pdf>
- Senghor, L.S. (1964). *Liberté 1 : négritude et humanisme*. Paris, FR : Seuil.
- UNESCO (2003). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué? *Proceedings of the 46th session of the UNESCO International Conference on Education*, Geneva, CH. Retrieved from : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/ICE_2001_summary_fr.pdf
- Volant, É. (2003). *La maison de l'éthique*. Montréal, QC : Liber.

L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE ET LA VIE COMMUNAUTAIRE EN AFRIQUE : REPÈRES ET LEÇONS D'EXPÉRIENCES POUR L'ÉDUCATION AU VIVRE-ENSEMBLE AUJOURD'HUI

AFSATA PARÉ-KABORÉ *Université de Koudougou, Burkina Faso*

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est d'identifier dans le mode de vie et d'éducation traditionnels en Afrique des pistes d'actions pour contribuer aux efforts d'organisation des systèmes scolaires afin de promouvoir l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. La méthode employée est une approche comparative des contextes socio-éducatifs d'hier et de mutation d'aujourd'hui en se basant sur une analyse critique de la littérature y afférente. En conclusion, si l'on conçoit que l'éducation au vivre-ensemble peut être assumée par les systèmes éducatifs, ceux-ci doivent être conçus de manière holistique et être ouverts à une intervention des parents avec leurs outils davantage ancrés dans l'habitus communautaire. Autrement dit, un partage des responsabilités et une reconnaissance officielle du rôle des parents dans ce processus sont importants.

TRADITIONAL EDUCATION AND COMMUNITY LIFE IN AFRICA: REFERENCE POINTS AND LESSONS FOR PRESENT-DAY "LIVING TOGETHER" EDUCATION

ABSTRACT. The objective of this article is to identify, in traditional African education and way of life, courses of actions that will promote "living together" education. The method employed is a critical comparative analysis of past and present-day socio-educational contexts, based on relevant literature. In conclusion, if one conceives "living together" education as part of the formal education system, the latter must be conceived in a holistic manner and must integrate parental interventions utilizing pedagogical tools anchored in and reflective of community habitus. In other words, shared responsibilities and an official recognition of the role of parents are important.

On pourrait se demander pourquoi le vivre-ensemble est devenu une préoccupation explicitement énoncée, donnant lieu à des conférences, des rencontres, des motifs de formation et de sensibilisation alors que le propre précisément de l'humain est de vivre avec les autres en bonne intelligence ? Autrement dit, comment un phénomène aussi naturel et impératif en vient-il à mobiliser autant d'efforts et d'attention comme si, depuis que l'humanité

existe, c'est seulement maintenant que l'homme est en train d'apprendre à vivre avec son prochain ? N'avons-nous pas vécu ensemble jusqu-là ? Ou bien notre manière de vivre-ensemble ne répond plus aux exigences du moment, au point qu'il faille tout recomposer et remodeler ? De toute évidence, ce sont autant de questions qui méritent d'être posées.

L'ère que nous vivons au niveau mondial semble marquée par le souci du bien-être individuel et même « personnalisé ». Il était donc quasi certain que des revendications se feraient pressantes pour un regard et des égards plus attentifs à des sorts particuliers sans avoir nécessairement recours à la force. Il ne s'agit plus de vivre ensemble de n'importe quelle manière, mais de s'assurer que le profit que les uns et les autres tirent de ce vivre-ensemble soit assez équitable.

Cette préoccupation pour le vivre-ensemble trouve également son origine dans la globalisation, le rapprochement aussi bien spatial, physique que psychique des différentes communautés qui composent le monde. On voit ce qui se passe ailleurs, on partage des biens et services, on fait des comparaisons, on apprend à être sensible au sort des uns et des autres, on revendique ce dont bénéficient les autres à moins de lutter pour préserver un avantage qui nous est reconnu, etc.

La problématique du vivre-ensemble aujourd'hui traduit donc la prégnance d'une préoccupation de nature qualitative. Cette recherche de qualité est-elle si nouvelle ? N'a-t-on pas toujours cherché à vivre partout dans la meilleure harmonie possible ? A l'échelle de communautés comme celles que connaissait l'Afrique traditionnelle, le vivre-ensemble se vivait justement selon certaines règles partagées et acceptées. Quelles sont ces règles ? Comment l'éducation se déployait-elle alors pour mobiliser les différentes composantes de cette communauté autour de ce mode de vie et des normes partagées ? Telles sont les questions sur lesquelles nous allons nous pencher dans l'optique de repérer des stratégies porteuses à valoriser.

Au plan méthodologique, notre approche est essentiellement basée sur une analyse documentaire des questions relatives au mode de vie communautaire, à l'éducation traditionnelle en Afrique subsaharienne, aux changements socioculturels qui traversent cette région du monde et aux possibilités qui s'offrent de pouvoir explorer les outils traditionnels d'éducation pour améliorer notre vivre-ensemble aujourd'hui. En parlant d'Afrique, nous faisons référence à l'Afrique noire (l'Afrique subsaharienne) qui est donc au centre de notre propos. Nous procéderons de la manière suivante :

- nous aborderons d'abord la question de la communautarisation ainsi que du mode d'éducation traditionnelle en Afrique ;
- ensuite, une analyse des changements socioculturels que connaît le continent sera l'occasion d'une approche comparative entre la situation d'hier et celle d'aujourd'hui en matière de vivre-ensemble et d'éducation ;

- enfin, nous discuterons des apports possibles des outils traditionnels d'éducation à l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui dans cette partie du monde.

LE CONTEXTE TRADITIONNEL: MODE DE VIE COMMUNAUTAIRE ET EDUCATION EN AFRIQUE

Mode de vie en Afrique : le communautarisme

Lorsque l'on parcourt la littérature sur la question, on relève une certaine convergence de vue des chercheurs quant au fait que le mode de vie des Africains (au sud du Sahara notamment) est beaucoup plus communautaire qu'en Occident par exemple. Selon Mama (2001), il n'y a pas, par exemple dans les langues africaines, un terme pour désigner « identité », terme chargé d'individualité, de singularité selon elle. Pour elle, en Afrique, une personne se présente d'emblée en faisant référence à ses origines et à son appartenance clanique ou ethnique.

Cependant, comme nous le rappelait Kane (1982),

en prenant en compte l'histoire des autres peuples du monde (y compris le monde occidental) on s'aperçoit qu'ils ont connu et connaissent encore, dans de nombreuses régions de leur espace culturel, la pratique et la promotion de valeurs en tout identiques à celles que les Africains présentent comme étant spécifiquement les leurs. De ce point de vue le sentiment de l'honneur, l'esprit communautaire, le respect de la personne humaine, etc., sont un patrimoine commun à toute l'humanité que celle-ci peut affaiblir par moment et dans certaines conditions. (para. 6)

En effet, dans l'humanité, les sociétés, selon le temps et l'espace, évoluent sur un continuum allant du communautarisme extrême à l'extrême individualisme ainsi que nous le matérialisons à travers la figure ci-après.

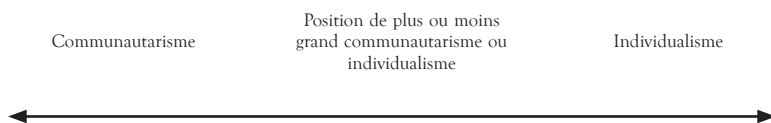


FIGURE 1. *Continuum de communautarisme – individualisme*

Ce parcours du communautarisme à l'individualisme semble avoir été fait par les sociétés occidentales. Comme cela ressort des écrits de sociologues, on passerait donc d'une société traditionnelle communautariste à une société moderne individualiste.

Dans les sociétés occidentales, jusqu'au Moyen Âge, les comportements des personnes étaient surtout déterminés par l'appartenance et les positions

occupées dans la société et l'individu était considéré comme faisant partie d'un nous collectif. Ces sociétés connaîtront un processus d'individualisation.

Après une longue et souterraine gestation tout au long du Moyen Âge au terme de laquelle l'individu émerge d'une manière balbutiante lors de la Renaissance comme réalité vécue et catégorie de la pensée, l'individualisme fait irruption au grand jour.... Il achève alors de s'imposer comme trait prédominant de la culture occidentale en oscillant entre une radicalisation fort minoritaire et « américaine » du droit de propriété sur soi – et une massification nettement majoritaire qui le banalise en l'affadissant et l'essoufflant. (Laurent, 1993, pp.13-14)

L'individu prendra alors progressivement le pas sur la collectivité.

Bernard (2007) va dans ce sens en parlant de processus d' « individuation » pour montrer qu'aujourd'hui la société occidentale est constituée d'individus bien différenciés avec des statuts, rôles, compétences très variés. Il poursuit en ces termes :

On est ainsi progressivement passé de la communauté, où le groupe prime sur l'individu, à la société, où la conscience de soi précède la conscience d'appartenir à un groupe, comme l'écrit Norbert Elias. Ce qui prime désormais, c'est l'individu, le sujet qui se définit par son individualité, son historicité, et qui est responsable de son destin. (para. 2)

Sur le continuum que nous évoquions ci-dessus, il y a donc eu, à partir du moyen âge en Occident, un glissement du pôle « communautarisme » vers le pôle « individualisme ».

Ce glissement est peut être en train de se faire en Afrique au sud du Sahara mais pour l'heure, les chercheurs semblent encore s'accorder sur une prédominance du communautarisme dans ce contexte. Il y a en effet une certaine convergence de vues à ce sujet, indépendamment de la diversité des régions d'Afrique subsaharienne d'où proviennent les études des auteurs que nous citons (Afrique de l'Ouest, Afrique centrale ou de l'Est, Afrique anglophone ou francophone). Ces auteurs, du reste, traitent en général de l'Afrique noire plutôt que d'un pays ou d'une région spécifique.

Kane (1982), avançant les tendances à l'esprit de solidarité ou de communauté, à la religiosité, au respect de la hiérarchie qui prévalent au Sénégal et en Afrique noire en général, soutenait encore dans les années 1980 le fait que les transformations intervenues dans les sociétés occidentales n'avaient pas encore atteint les peuples d'Afrique noire, notamment en ce qui a trait aux rapports sociaux, communautaires, etc. Néanmoins, au regard de ce que nous avons dit sur l'évolution qu'ont connu également les sociétés occidentales, il fait cette réflexion très à propos :

- ce que l'on appelle valeurs traditionnelles africaines a fait ou fait partie du patrimoine culturel de toutes les sociétés humaines ;

- si par constat on reconnaît l'écart qui tend à s'instituer entre sociétés occidentales et sociétés africaines quant à la conservation de telles valeurs, il faudra en effet au moins par hypothèse et sous peine de tomber dans un innéisme gratuit, admettre que les sociétés africaines, elles aussi, puissent être menacées de les perdre. Ce qui renvoie nécessairement à l'analyse des causes, des contextes et des conditions historiques. (Kane, 1982, para. 8)

Kane attirait ainsi l'attention sur les risques de perte auxquels sont exposées ces valeurs encore présentes dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, posant ainsi la nécessité de développer des stratégies pour les préserver si l'on y tient vraiment.

Pour confirmer la prédominance encore actuelle de la dimension communautariste des sociétés africaines subsahariennes, Ngakoutou (2004), comme Mama (2001), affirme que pour l'Africain, « il n'y a pas de coupure entre le moi et le non-moi, entre le monde et l'homme » (p. 28).

Dans la culture qui est transmise en Afrique noire, les représentations collectives tiennent une place très importante. C'est à partir d'elles, reçues par l'homme, avec le reste de la culture dans l'apprentissage social, que ce dernier comprend les autres, que tout le monde se comprend, que l'homme se conforme et se justifie. (Ngakoutou, 2004, p. 26)

Cette thèse est également celle de Ki-Zerbo (1990) qui magnifie le communautarisme, la solidarité légendaire de l'Afrique, notamment avant la pénétration des valeurs occidentales véhiculées suite à la colonisation et à l'implantation de l'école dans le continent. Ces valeurs, il les met en perspective dans la logique de la recherche d'un humanisme au 21^e siècle à travers ce qu'il appelle la *co-opération* et le *co-développement* qui, selon son analyse, nous sont enseignés par la sagesse africaine à travers des proverbes : « un seul pied ne crée pas le sentier » ; « on ne rase pas la tête de quelqu'un en son absence ».¹ Comprenons par là que tout doit se faire ensemble, en solidarité et en présence de chacun.

Ogandaga (2007) soutient aussi l'orientation communautaire de la société traditionnelle africaine qui fait prévaloir le groupe sur l'individu avec un pouvoir conféré à l'aîné. Il fait ressortir l'importance du « principe de séniorité » dans ce mode de vie. Il s'agit là d'un principe hiérarchique, dit aussi gérontocratique, qui préconise que tout ancien d'âge soit revêtu d'une autorité vis-à-vis des moins âgés. Ces anciens détiennent ainsi le pouvoir et la sagesse africaine. Sylla (1982) emboîte le pas en affirmant l'existence de ces valeurs de communautarisme en Afrique noire, mais il donne surtout un contenu précis à ce communautarisme lorsqu'il écrit :

[Cette expression] signifie d'abord que le groupe prime sur l'individu. Celui-ci n'existe et n'a de sens que dans le groupe ; l'individu existe bien, mais par le groupe, à l'intérieur du groupe : il vit, agit et se réalise dans le groupe, grâce au groupe. L'existence des classes d'âge l'atteste : à tous les niveaux et à tout

âge, l'individu est intégré dans une classe d'âge, dans une structure sociale, littéralement pris en charge par le groupe. L'expression signifie également que la société négro-africaine rejette l'individualisme, plus précisément l'individualisme bourgeois pour lequel le principe premier et fondamental est la recherche de l'intérêt et du profit personnels. Le communautarisme négro-africain signifie plus essentiellement activité de production commune, vie commune, répartition commune, prise en charge des problèmes individuels par le groupe : toutes les énergies et potentialités sont mobilisées et mises au service de l'intérêt commun. (para. 3)

Cette caractérisation du communautarisme montre à quel point l'individu est encadré, pris en charge par le groupe à toutes les étapes de sa vie dans le cadre d'une solidarité communautaire qu'Alain (2007) définit par la combinaison de trois critères principaux :

- i) La référence à une même origine ou, du moins, à une histoire commune ;
- ii) La référence à des coutumes, croyances, valeurs et visions du monde définissant un patrimoine symbolique hérité, mais qui est le produit d'une construction sociale permanente ;
- iii) La référence à des liens sociaux pensés et organisés selon une logique paradigmatique de la parenté. (p. 3)

Il semble donc ne pas y avoir de vie en dehors du groupe, ce qui sous un certain regard pourrait s'avérer aller à l'encontre de l'épanouissement des individus. Cependant, sous un autre angle, l'assurance de la présence du groupe, de la solidarité et du soutien mutuel que l'on se doit dans les cas de problèmes individuels, n'est-elle pas un facteur de sérénité, de cohésion et de confort social et individuel ? À l'évidence, c'est cet objectif qui est poursuivi à travers ces modalités de prise en charge éducative des individus dont il importe que nous discutons à présent les spécificités.

Comment cette manière communautaire de vivre en Afrique était-elle perpétuée de génération en génération ?

L'éducation africaine traditionnelle

Tout mode de vie et de pensée, qu'il soit plus communautariste ou plus individualiste, est soutenu par une manière spécifique d'encadrer les populations, d'éduquer les enfants et les jeunes. En effet,

l'idéal de toute éducation est la transmission par un peuple de sa civilisation d'une génération à une autre. Cette activité met l'accent autant sur l'aspect formel que sur l'aspect informel. Elle place au premier plan la qualité holistique de l'éducation en mettant en relief ses valeurs conscientes et inconscientes, matérielles et spirituelles, morales et intellectuelles. (Kamara, 2007, p. 1)

Hossenjee (1978), lui, écrivait que le but de l'éducation est de « transmettre d'une génération à la suivante, la sagesse et la connaissance que la société a accumulées, et de préparer les jeunes à leur future appartenance à la société, et à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci »² (p. 41).

Durkheim (1893/2008) ne disait-il pas la même chose lorsqu'il énonçait sa définition, devenue célèbre, de l'éducation :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (p. 8)

La définition de la Ligue internationale d'éducation nouvelle nous apparaît plus ouverte et flexible car prenant en compte l'évolution sociale et scientifique :

L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent.... Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. (Ligue internationale d'éducation nouvelle, citée par Mialaret, 1976, p. 5)

A priori, la société traditionnelle a un idéal de maintien de ses valeurs, davantage qu'un idéal de transformation de celles-ci. Elle serait donc, dans le cas de la tradition africaine, dans la logique d'une éducation tendant à préserver le caractère communautariste de cette société. Et même si la solidarité que ce communautarisme suppose est spontanée (mécanique comme l'a dit Bernard), ce serait une erreur de penser qu'elle va de soi, sans une modalité éducative qui la préserve. Toute éducation poursuit un objectif en utilisant des moyens qui se doivent d'être appropriés pour atteindre cet objectif. Comment se présente alors l'éducation traditionnelle africaine ?

Abdou (1998) fait le constat de l'importance de l'éducation dans les sociétés africaines, dans un cadre familial et communautaire en lien intime avec la vie sociale à savoir la production, les rapports sociaux :

Ainsi tout un ensemble de faits montrent que l'enfant, puis l'adolescent, est éduqué et s'éduque au sein même de la société, à l'école de la vie familiale, de la vie commune à sa classe d'âge, constamment en contact avec les divers aspects de la vie sociale. (p. 23)

Tout en soulignant la variété ethnique des populations d'Afrique noire et la diversité de leurs formes d'organisation sociopolitique, Abdou (1998) retient un certain nombre de traits généraux et communs de l'éducation, « manifestations incontestables d'une communauté de culture chez les peuples africains » (p. 19). Ainsi relève-t-il : la grande importance accordée au caractère collectif et social de l'éducation, le lien intime de celle-ci avec la vie sociale aussi bien au plan matériel que spirituel, son caractère polyvalent (tous les aspects de la personnalité sont visés en même temps), son caractère progressif et graduel (cette éducation se poursuit à travers différentes phases de la vie en utilisant

des moyens différents adaptés à chacune de celle-ci). Tous ces traits éducatifs ne sont pas spécifiques uniquement au contexte africain mais on retiendra ici la dimension fortement globale de cette éducation et son important ancrage socio-culturel.

Dans cet ordre d'idée, l'éducation originelle africaine est considérée également par Ngakoutou (2004) comme ayant les spécifications suivantes :

- un cachet fondamentalement collectif et social;
- un lien intime avec la vie sociale;
- un caractère polyvalent;
- une grande souplesse.

Ainsi, il s'agit d'une éducation qui se réalise dans le cadre de structures communautaires. Le proverbe africain ci-après le dit si bien : « Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village ». Dans une acception générale, le concept d'éducation fait donc appel ici au développement de l'individu dans un contexte social et dans le respect du critère de l'âge.

Badini (1994), traitant du cas spécifique des Moose du Burkina Faso, observe qu'on n'y parle véritablement d'éducation qu'après le sevrage de l'enfant. Avant le sevrage, on est surtout à l'écoute de l'enfant, de son individualité. Après le sevrage, il est vraiment question d'éducation, la priorité étant de conformer le comportement de l'enfant aux valeurs et normes sociales, avec une approche pédagogique plus ou moins coercitive selon les étapes. Cette éducation fortement ancrée dans les valeurs sociales a une base commune pour tous, le respect des aînés.

Pour Ogandaga (2007), le respect de l'âge est en effet une valeur traditionnelle qui repose sur la conviction que la personne âgée a eu le temps d'accumuler plus de connaissances et d'expériences que les jeunes. Puisqu'il s'agit de perpétuer ces connaissances et valeurs, quoi de plus important que le pouvoir de ceux qui détiennent ces savoirs et valeurs, c'est-à-dire les vieilles personnes. Les outils de l'éducation dans ce type de contexte ne font que conforter cette vision. C'est le cas des contes et légendes, des devinettes et proverbes, de certains jeux, généralement portés et promus par les personnes âgées comme le soutient Mungala (1982). Ces outils sont porteurs de leçons de morale et de sagesse qui magnifient la communauté, valorisent la solidarité.

Les rites initiatiques occupent une place importante dans ce processus d'intégration communautaire de l'individu même s'ils revêtent des formes variées selon les régions du continent. Selon Abdou (1998), ces rites participent, sous la surveillance de personnes désignées en raison de leur sagesse, science, expérience, qui les soignent et les instruisent, à la formation globale des jeunes. Ceux-ci, durant la période de l'initiation, vivent isolés et en groupe (30 à 40) de même sexe. « Ils se livrent à des exercices physiques d'endurance, d'assouplissement, à des danses, des jeux divers. Ils développent l'esprit de

camaraderie et la solidarité entre eux » (p. 28). Quant à Ndiaye (2004), il en a fait la lecture suivante :

Les initiations tribales que l'on observe en Afrique noire ont la caractéristique d'être obligatoires et sont organisées de façon cyclique afin de permettre aux jeunes générations de la communauté – filles ou garçons – d'accéder au statut d'adulte, selon les normes socialement établies. (p. 2)

Ndiaye voit en ces initiations plus qu'une formation, davantage une «fondation» et même une «re-fondation» qui permet donc l'accès à la vie d'adulte :

C'est dire que l'Homme ne sera réellement un être doué d'existence qu'après avoir subi les dures épreuves du cheminement initiatique. Être initié, c'est, en quelque sorte, s'inscrire dans une identité. Tel est, semble-t-il, l'objectif premier de tout rituel initiatique africain. (Ndiaye, 2004, p. 9)

C'est donc dans la pratique sociale, avec l'encadrement collégial des aînés et des outils spécifiques que les jeunes générations apprendront à respecter les valeurs sociales, à glorifier leur communauté, à se respecter, à s'accepter mutuellement, à s'accepter eux-mêmes, à produire et consommer dans un cadre de régulation sociale, à intégrer les outils, sociaux de pacification et de prévention des tensions. Parmi ces outils il y a l'arbre à palabre (cadre de délibération regroupant des notables à l'ombre d'un grand arbre dans le village), la parenté à plaisanterie (plaisanterie instituée entre deux ethnies permettant de pacifier les tensions), la modélisation en chaîne (les plus âgés servent de modèles aux plus jeunes), etc.

Si la situation de vie sociale et de l'éducation traditionnelle se présente ainsi, qu'en reste-t-il aujourd'hui ? A-t-on perdu toutes références ? Si oui, vers où nous acheminons-nous, quelles valeurs traditionnelles peut-on promouvoir et comment pouvons-nous retrouver le bon chemin vers le « vivre-ensemble » aujourd'hui ?

CRISE SOCIALE, CRISE DE L'EDUCATION

Le constat de la «mutation accélérée de civilisation» par les sociétés africaines, notamment du fait de l'urbanisation, faisait dire, il y a une cinquantaine d'années déjà, à Balandier (1956) que cela suscite « des conflits entre comportements et codes culturels différents ; elle tend aussi, d'une manière toute contraire, à effacer les traits culturels les plus spécifiques pour faire prévaloir un système nouveau commun à l'ensemble des citadins » (para, 18). La proximité et la solidarité s'effritent, laissant la place à d'autres types de comportements moins orientés vers le communautarisme.

À en croire les débats et les résultats de recherches, les sociétés africaines, consécutivement à la colonisation (fin du 19^e-moitié du 20^e siècle) et à l'implantation de l'école coloniale, ont été fortement ébranlées au plan socioculturel. Les indépendances dans les années 1960 ont été suivies d'un

certain boum économique (et éducatif) qui a vite cédé le pas à la crise dès les années 1980, une crise qui perdure (Ki-Zerbo, 1990). Ces sociétés sont donc en crise, crise socioculturelle, crise économique, crise éducative. Ki-Zerbo estime que la crise économique a un impact négatif sur le système éducatif, mais ce dernier, tel qu'il est conçu en Afrique, contribue aussi à la déstructuration économique et socioculturelle. Selon lui, la crise économique a entraîné un ralentissement important du développement quantitatif de l'éducation tant des enfants que des adultes et un abandon des réformes qui auraient pu améliorer la qualité de cette éducation. Ceci est d'autant plus vrai que des dirigeants ont souvent considéré l'éducation comme étant budgétivore face à des urgences qui forçaient la mobilisation immédiate des ressources. Du coup, on se retrouve avec un système éducatif qui, au lieu de servir la cause du développement socio-économique et de l'harmonie socioculturelle dans les pays d'Afrique, a plutôt accéléré la déstructuration de ceux-ci.

La déstructuration au plan socioculturel se traduit surtout par l'éclatement des familles : l'organisation communautaire permettant une prise en charge collégiale et globale de l'enfant laisse la place à la nucléarisation des familles, de sorte que l'encadrement de proximité, le soutien mutuel, la cohérence et la solidarité dans les pratiques d'éducation et de formation sont en perte de vitesse. C'est le processus d'individualisation qui est en marche et qui explique, selon Ki-Zerbo (1990), le fait que les enfants ne bénéficient plus de la sagesse des aînés.

La déstructuration de l'organisation familiale communautaire est également au centre des propos d'Assy (2003). Dans le cas de la Côte-d'Ivoire, Assy montre comment l'éducation en Afrique en général est en mutation, en crise. Si autrefois l'éducation était une chose collégiale et l'enfant un bien collectif, cela, selon lui, semble de moins en moins le cas tant en zone rurale qu'urbaine. Étant donné l'éclatement familial³, l'autorité parentale est mise à mal et ce, en raison de l'école et de l'environnement socioculturel en général : au lieu de se faire au niveau communautaire, l'éducation de l'enfant se fait au sein de chaque couple ; or, selon Assy, l'enfant n'écoute pas ses parents en raison du fait que le savoir est un pouvoir que ces derniers ne possèdent plus. L'auteur affirme alors que de penser que les parents géniteurs, non soutenus par une communauté, semblent dépossédés de la capacité morale et matérielle de jouer leur rôle d'éducateur. Le cas de la Côte-d'Ivoire n'est pas isolé.

L'incohérence des systèmes d'éducation africains de nos jours n'a pas pour seul effet la déstructuration de l'organisation familiale communautaire. On note aussi un manque de dialogue entre les différents acteurs du système éducatif. Ki-Zerbo (1990) parle d'une discordance entre l'État, la famille, les ONG, les enseignants, les élèves et étudiants, le cadre de vie et les médias. En effet, le métier d'enseignant est en perte de considération, les élèves et étudiants ne sont plus des élites mais sont engagés dans la lutte pour survivre. Du point

de vue des cadres de vie, les villes et villages sont en déphasage et les médias contribuent à l'extraversion des jeunes. Tout cela explique les difficultés des systèmes éducatifs. L'extraversion des conduites, des modes de consommation et même des pratiques d'éducation sont la norme et on a peu réfléchi sur l'apport possible des pratiques traditionnelles d'éducation.

En outre, selon Koussoubé (2011), du fait de la mondialisation, l'Afrique n'échappe pas à certains maux ou réalités conflictuelles :

une inflation des idéologies nouvelles, des politiques, des conflictualités, des crises identitaires, des phénomènes/problèmes émergents (VIH/SIDA, grippe aviaire, homosexualité, mutations familiales, etc.) ou ré-émergents (pauvreté endémique, changements climatiques, modes et mutations culturelles et linguistiques, etc.). (pp. 5-6)

En définitive, les systèmes éducatifs tels qu'ils ont existé jusque dans les années 1990 (Ki-Zerbo, 1990) et existent encore en Afrique (Akkari et Payet, 2010) ont montré leurs limites :

- ils sont inefficients et inefficaces tout en mobilisant beaucoup de ressources ;
- ils ne sont pas assez ancrés dans les réalités socioculturelles locales ;
- ils aggravent l'extraversion des populations, leur déracinement socioculturel en étant à la source de l'effacement des cultures autochtones au lieu de leur promotion ;
- ils aggravent aussi les inégalités sociales dans la mesure où ils ne sont pas toujours accessibles à tous du fait qu'une minorité occupe les meilleures structures éducatives laissant les moins attractives à la masse ;
- ils accélèrent l'éclatement du tissu social traditionnel en accentuant l'exode rural ;
- bon nombre de pays africains peinent à atteindre l'objectif de scolarisation universelle, c'est-à-dire l'objectif d'une éducation de base de qualité pour tous.

Cette situation, au regard des préoccupations du vivre-ensemble aujourd'hui en Afrique, ne peut que montrer des limites. Au moment où les repères et les modes de prise en charge traditionnels pour un vivre-ensemble s'effritent, les systèmes éducatifs modernes en Afrique semblent ne pas être en mesure de prendre le relais pour la promotion de ce vivre-ensemble aujourd'hui. Le caractère déconnecté des systèmes éducatifs par rapport aux réalités socioculturelles africaines, le fait que l'école ne soit pas encore démocratisée, qu'elle soit à l'origine d'un exode rural qui prive les communautés rurales de leurs forces vives, ainsi que l'extraversion des comportements, ne sont pas de nature à favoriser la solidarité, la cohésion, la justice, tout simplement un vivre-ensemble harmonieux. Telle qu'elle se présente donc, l'éducation n'est pas réellement favorable au vivre-ensemble. En réalité, les mutations socioculturelles constatées mettent à mal la solidarité spontanée qui faisait du vivre-ensemble une réalité dans le contexte traditionnel.

Il importe donc de revoir les systèmes éducatifs pour leur donner plus de chances d'accompagner efficacement le processus de transformation de nos sociétés. Pour ce faire, ils doivent être orientés vers plus d'humanisme à travers un cadre socioculturel de vie qui valorise nos traditions et permet à nos sociétés de préserver leurs valeurs de solidarité, de communautarisme.

Alors, comment procéder ?

Si l'on convient que l'institution scolaire ou plus généralement que le système éducatif peut être un cadre pour cela, comment la reconfigurer de manière à ce qu'elle réponde au souci du vivre-ensemble ? La réponse à une telle question doit prendre en compte les atouts de l'éducation traditionnelle en Afrique qui permettent de corriger les difficultés actuelles. Il ne s'agit pas de se replier sur soi, mais d'être ouvert au monde en créant une certaine symbiose avec nos valeurs propres qui sont dignes d'être promues.

PISTES DE REFLEXION ET LEÇONS POUR UNE ÉDUCATION FAVORABLE AUJOURD'HUI AU VIVRE-ENSEMBLE

Dans toute société, chacun a besoin des autres pour vivre, dans le cadre de la « solidarité mécanique » (solidarité spontanée) ou de la « solidarité organique ».⁴

Face à la crise actuelle en Afrique, que peut apporter l'éducation traditionnelle au regard des exigences du vivre-ensemble ?

Abdou (1998) concluait qu'au regard de ses objectifs, l'éducation africaine traditionnelle a rempli sa mission dans la mesure où elle « a largement été capable de fournir les éléments nécessaires au maintien, dans l'essentiel, du niveau atteint par la société africaine dans son évolution (avant la traite des esclaves), sur les plans économique, social, technique et culturel » (p. 32). Cela en raison, entre autres, du fait qu'elle ne séparait pas éducation au sens large et instruction, elle embrassait toutes les dimensions de l'individu à la fois, elle était intimement liée à la vie sociale (production, rapports sociaux du type vie familiale ou manifestations collectives).

De plus, dans la mesure où l'enfant ou l'adolescent, au lieu d'apprendre et de s'instruire dans des circonstances déterminées à l'avance (lieu, temps) et en dehors de la production et de la vie sociale, le faisant partout et toujours, il était nécessairement à l'école de la vie dans ce qu'elle a de plus concret et de plus réel. (Abdou, 1998, p. 32)

L'analyse faite du contexte traditionnel (mode de vie, éducation) et des difficultés actuelles de nos systèmes éducatifs, nous inspirent quelques réflexions autour de la question de l'organisation de ces systèmes éducatifs afin qu'ils répondent au mieux aux exigences du vivre-ensemble aujourd'hui. Ces réflexions prendront appui sur notre expérience en tant qu'acteur de l'éducation dans différents contextes d'Afrique et parfois aussi sur des propos de certains auteurs en nous en démarquant ou en les approuvant.

La solidarité spontanée en perte de vitesse / comment y palier ?

Comment entretenir un vivre-ensemble, une solidarité, qui ne semble plus aller de soi ? Faut-il penser aller dans le même sens que Bernard (2007) :

Ce n'est pas dans les tentatives de reconstitution des communautés que l'on trouvera une issue. Je crois plutôt, en suivant Alain Touraine, qu'il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité. (para. 11)

N'est-il pas pertinent de concevoir d'emblée la construction du sujet en association immédiate avec d'autres sujets parmi lesquels l'on pourrait citer les ascendants ? Cela, dans la mesure d'ailleurs où la connaissance de soi, la construction du sujet, la consolidation de la personnalité nous semblent indissociables de son contact avec les autres.

Valoriser la solidarité spontanée tout en créant les conditions pour une solidarité organique rendue nécessaire du fait de la complexification des modes de vie, de relation, de production et de consommation ne nous semble pas contradictoire. Il s'agit en effet de développer des habitudes de tolérance, d'acceptation, de comportements citoyens, dans une prise de conscience de l'interdépendance émotionnelle et fonctionnelle entre les individus. L'enseignement, mais aussi et surtout l'éducation au sens large, dans des cadres variés, nous semblent importants à cet effet.

Enseigner des thématiques de vivre-ensemble, éduquer au vivre-ensemble dans le cadre de l'éducation tant formelle, non formelle qu'informelle, en prenant en compte les préoccupations locales et universelles, c'est devenu une nécessité aujourd'hui. Mais, comment apprendre aux enfants par exemple à collaborer, comment les amener à être solidaires le plus spontanément possible ? En guise de réponse, nous reprenons ici les propos de Bouchard (2007) au sujet de l'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : « Apprendre à coopérer est certes un apprentissage nécessaire au devenir éthique du sujet / élève. Mais pour que cet apprentissage puisse s'inscrire dans une perspective d'intersubjectivité, la décentration par rapport à ses propres intérêts est essentielle » (p. 420). Et citant Leleux (1997), Bouchard ajoute : « L'intersubjectivité peut revêtir deux aspects : l'un 'instrumentale' (je ne peux me réaliser sans les autres) ; l'autre 'communicationnelle' (ma dignité d'homme relève de l'entente des hommes entre eux sur la dignité d'homme) » (p. 420).

Il s'agit en effet d'amener les individus à prendre conscience du fait que les destins des humains sont liés et interdépendants. Pour cela, il importera aussi de rejoindre les sages dans leur mécanisme habituel de formation à la solidarité, à l'entraide, à l'accompagnement, pour ne pas faire des laissés-pour-compte. La solidarité spontanée ne doit pas disparaître des relations sociales au nom de la modernité. De ce point de vue, les atouts de l'éducation traditionnelle peuvent être convoqués ainsi que cela ressort de différents écrits (Ki-Zerbo, 1990 ; Abdou, 1998 ; Ngakoutou, 2004) :

- lien de l'éducation avec la vie, la société;
- adaptation à la nature changeante de l'enfant au fil de son développement;
- caractère immanent de la communauté, d'où une dimension particulièrement démocratique;
- liaison des connaissances avec la pratique, loin de toute dichotomie;
- liaison de l'éducation avec la production;
- liaison avec les valeurs ethniques reconnues positives.

Une éducation nouvelle en Afrique pour les exigences de la solidarité renouvelée et du vivre-ensemble

Senghor (1964) s'exprimait en ces termes au sujet de ce que devrait être l'éducation nouvelle en Afrique :

Il ne saurait y avoir de culture pour les jeunes hommes et jeunes filles d'Outre-Mer, même et surtout pour les membres de l'élite s'ils ne sont instruits de leur propre civilisation : de leur langue, de leur philosophie, de leur art.... La théorie de la "table rase" du Nègre est un non-sens. Et l'enseignement d'Outre-Mer qui ignore les civilisations autochtones, un contresens. (p. 93)

L'éducation nouvelle africaine doit donc prendre ses racines dans la civilisation africaine et s'enrichir des apports extérieurs, ce qui suppose une stratégie de conciliation des outils traditionnels avec les outils modernes d'éducation.

À notre sens, il importera tout d'abord d'avoir une vision holistique des systèmes éducatifs en prenant en compte tous les types d'éducation : formelle, non formelle, informelle. Quelles définitions donne-t-on de ces types d'éducation ?

La Classification internationale type de l'éducation (CITÉ) définit ainsi *l'enseignement formel* :

Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une "échelle" continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans. (cité par Diouf, Mbaye, et Nachtman, 2001, p. 4)

Ces mêmes auteurs, à propos de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, poursuivent en ces termes :

La définition généralement acceptée de *l'éducation non formelle* est celle donnée en 1973 par Coombs et ses collaborateurs. Elle englobe toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.... Enfin, *l'éducation informelle*, désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle constitue également un 'réservoir' d'apprentissages dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation. (Diouf, Mbaye, et Nachtman, 2001, p. 5)

Même s'il est possible de discuter ces définitions, là n'est pas notre propos ici. Dans le contexte africain, comme ailleurs, ces types d'éducation sont présents. Si l'éducation informelle est associée à la vie quotidienne, l'éducation non formelle en Afrique fait l'objet d'une grande attention des pouvoirs publics et évolue de manière organisée à côté de l'éducation formelle, en raison notamment de la couverture encore limitée de l'enseignement formel et du fait que beaucoup de jeunes et d'adultes n'ont pas eu accès à celui-ci. Cela dit, nous pensons que ces deux types d'éducation, formel et non formel, ne doivent pas évoluer en parallèle mais doivent s'enrichir mutuellement. De même, les cadres d'éducation informelle peuvent être exploités.

Ainsi, à partir de l'analyse qui vient d'être faite, il s'agira de faire entrer dans l'enseignement formel, dans les centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle, de même que dans les espaces d'éducation informelle (comme les médias, les regroupements et cadres d'exercice professionnel, etc.), les outils de l'éducation traditionnelle qui ont fait leur preuve en matière de promotion de la solidarité spontanée. Ces outils devraient côtoyer des programmes et outils plus universels. Cela suppose :

- le partage de responsabilité d'encadrement entre les familles et les formateurs dans les structures d'enseignement formel, de formations professionnelles et de sensibilisation. Les parents interviendraient avec leurs outils (les légendes, les contes, la culture à partager, l'explication et la justification de pratiques sociales comme la parenté à plaisanterie, l'arbre à palabres, etc.) ;
- la transcription et la promotion des langues nationales non seulement dans l'éducation non formelle mais aussi dans l'enseignement formel pour surmonter la situation de diglossie⁵ dans laquelle on se trouve en ce moment et qui est une autre manifestation d'injustice et d'intolérance ;
- l'accompagnement plus soutenu des plus faibles dans un souci de démocratisation.

Il s'agit en réalité de renforcer le partenariat école-communauté à travers la promotion d'un certain nombre de facteurs favorables à l'atteinte d'un tel objectif. À ce propos, Lugaz et De Grauwe (2010) ont identifié, à partir d'études de cas, plusieurs facteurs contribuant à une bonne relation entre l'école et la communauté. Ces facteurs semblent liés :

- au contexte de bonnes relations au sein des communautés et d'une culture de participation ;
- à l'ouverture réciproque de l'école et de la communauté ;
- à la composition et au fonctionnement des structures de représentation des parents et de la communauté ;
- au rôle clé joué par certains individus au sein de l'école et de la communauté ;
- à l'appui de partenaires extérieurs. (Lugaz et De Grauwe, 2010, p. 33)

On peut se réjouir de certaines avancées en raison de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques soucieuses de l'intégration des valeurs culturelles traditionnelles à l'école, en raison d'expériences porteuses vécues. C'est le cas au Burkina Faso comme dans d'autres pays d'Afrique :

- du travail de pacification des tensions sociales fait par des groupes institués « groupe de sages » ;
- des écrits de plus en plus nombreux sur la parenté à plaisanterie ;
- de l'éducation bilingue qui se développe avec l'ambition d'équilibrer socialement les langues, française et nationales ;
- de la collaboration de plus en plus recherchée entre parents et enseignants ; etc.

Il convient cependant d'aller plus loin en analysant les valeurs repérées en situation d'enseignement-apprentissage, en les portant à la connaissance des populations dans les différents cadres d'éducation non formelle et informelle, en ayant une vision élargie de l'éducation associant instruction, prise en charge par les aînés et apprentissages manuels.

Il s'agirait aussi de traiter de la même manière les limites identifiées de l'éducation traditionnelle parmi lesquelles on peut citer : la différenciation trop poussée de l'éducation des garçons et des filles et la non-valorisation de l'école pour celles-ci ; les pratiques culturelles qui violent l'intégrité physique des personnes ; la distinction entre savoir caché et savoir commun ou profane ; le renfermement des communautés et leur ouverture à l'extérieur assez faible en dehors de chaque groupe ethnique et villageois spatialement proches, l'approche quelque peu limitée des connaissances théoriques (Abdou, 1998).

Ces limites créent des inégalités que l'école et l'éducation au sens holistique devraient tendre à combler. D'où l'importance des stratégies d'accompagnement des élèves du milieu rural, des filles, pour plus de chance de succès, de sensibilisation dans tous les espaces éducatifs à l'abandon des pratiques traditionnelles néfastes et pour la promotion des pratiques traditionnelles positives, etc.

Pour que tout cela se fasse, la recherche sur ces questions, notamment la recherche de développement et la recherche-action devraient s'intensifier pour accompagner le processus, ce qui signifie une lecture critique du contexte socio-culturel traditionnel pour consolider les aspects positifs et dépasser les limites repérées. C'est l'idée que faisait ressortir Ruguduka Baléké (2009) lorsqu'il disait :

En Afrique, l'éducation s'est toujours limitée à justifier l'ordre établi, comme étant l'émanation naturelle d'un ordre impossible à changer.... Voilà pourquoi le rôle de l'enseignant est important dans ce processus. Son action ne se limitera plus à transmettre la connaissance et à interpréter le monde pour l'apprenant, mais à rechercher avec lui, dans un dialogue fondé sur le respect, les moyens de transformer la société. Une réflexion qui ne porte pas

sur l'homme abstrait, ni sur un monde sans l'homme, mais sur les hommes en relation entre eux, et en relation avec le monde, en vue d'une prise de conscience libératrice. Ce qui donne à l'homme Africain de se situer dans sa dimension historique pour s'orienter vers une action concrète. (p. 18)

CONCLUSION

La problématique du vivre-ensemble est une préoccupation mondiale mais diversement vécue selon les lieux et les périodes. Bien que nous vivions une époque de mondialisation qui impose la mise en place de mécanismes universels pour un vivre-ensemble assez équilibré, celui-ci se vit au quotidien par des femmes et des hommes dans leurs contextes locaux, avec leurs réalités locales. À cet égard, les solutions pour améliorer les conditions de vie, pour rendre plus harmonieux les relations sociales des communautés, se trouvent à un niveau local à travers des solidarités naturelles, spontanées qui sont à renforcer par des modalités adéquates d'éducation. Ce sont ces solutions locales qui, à notre avis, imposeront au sommet, c'est-à-dire à l'échelle mondiale en passant par les échelons nationaux et continentaux, leurs dynamiques de convivialité, de solidarités organiques plus larges. Au fondement de la solidarité organique se trouve donc la solidarité spontanée locale revalorisée, redynamisée.

Les sociétés traditionnelles, qu'elles soient africaines, orientales ou occidentales, peuvent servir de repères pour l'élaboration de stratégies d'instauration, à partir de la base, d'un monde plus solidaire et plus juste. En tout état de cause, l'éducation dans son sens le plus large demeure une voie royale pour y parvenir.

NOTES

1. Traduction par l'auteur de « *sen kelen te sira bo* » en langue bambara.
2. Traduction par nous de : *“to transmit from one generation to the next, the accumulated wisdom and knowledge of the society, and to prepare the young people for their future membership of the society, and their active participation in its maintenance or development”* (Hossenjee, 1978, p. 41).
3. L'éclatement familial est conçu par l'auteur tant dans son sens physique (séparation dans le temps et dans l'espace) que dans son sens psychologique d'indifférence, d'impuissance, etc. (Assy, 2003, p. 452).
4. Les notions de « solidarité organique » et de « solidarité mécanique », sont des expressions introduites par Durkheim (1893 / 2008) pour différencier les sociétés modernes des sociétés traditionnelles. La « solidarité organique », associée par Durkheim aux sociétés modernes, est une solidarité qui repose sur la différenciation et l'interdépendance entre les individus du fait d'une importante division du travail. Quant à la solidarité mécanique, elle serait une « solidarité par similitude » du fait de la proximité des individus, des valeurs communes et des sentiments collectifs très forts. À la place de « mécanique », nous utiliserons le terme « spontané » qui, à notre avis, sied mieux à une communauté d'individus, et nous semble convenir à un contexte humain marqué par un désir réel de communautarisation.
5. Une situation de diglossie est perceptible dans bien des pays francophones d'Afrique subsaharienne : association des fonctions nobles et prestigieuses au français et des fonctions de moindre valeur aux langues nationales, expliquant les préjugés défavorables aux langues nationales et les réserves quant à leur introduction dans les écoles.

RÉFÉRENCES

- Abdou, M. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris, FR : Présence africaine.
- Akkari, A. et Payet J-P. (dir.). (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : entre globalisation et diversification*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Alain, M. (2007). Communauté, individualisme, communautarisme : hypothèses anthropologiques sur quelques paradoxes africains. *Sociologie et sociétés*, 39(2).
- Assy, E. D. (2003). Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en Côte d'Ivoire de 1960 à 1990. *International Review of Education*, 49, 343 - 462.
- Badini, A. (1994). *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*. Paris, FR : SEPIA-A.D.D.B.
- Balandier, G. (1956). Déséquilibres socio-culturels et modernisation des pays sous-développés. *Cahiers internationaux de sociologie*, 20, 30-44.
- Bernard, R. (2007). *Il faut pousser le plus loin possible l'individualisation de la société, car elle est la base sur laquelle peuvent se construire la solidarité et la fraternité*. Propos recueillis par Valérie Pugin. Consulté à partir du site web Millénaire : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_resm3/Regis_Bernard.pdf
- Bouchard N. (2007). L'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : une éducation transversale? *McGill Journal of Education*, 42(3), 411-426.
- Diouf, A., Mbaye, M., Nachtman, N. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives*. Consulté à partir du site web UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123892f.pdf>
- Durkheim, E. (2008). *De la division du travail social : Livre I*. [Version numérique]. Consulté à partir : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf
- Durkheim, E. (2010). *Education et sociologie*. [Version numérique]. Consulté à partir : <http://alain-leger.lescigales.org/docs/Durkh3.pdf>
- Hossenjee, E. (1978). *Philosophy of Education: Plato to Freire*. Port Louis, MU : Auteur.
- Kamara, M. (2007). *Education et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne*. Consulté à partir : <http://journal.afroeuropa.eu/index.php/afroeuropa/article/viewFile/33/57>
- Kane, A. (1982). Le problème de la spécificité des valeurs dites traditionnelles. *Ethiopiques : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiques.refer.sn>
- Ki-Zerbo, J. (dir.). (1990). *Eduquer ou périr*. Paris, FR : UNICEF-UNESCO/L'Harmattan.
- Koussoubé, B. C. (2011). *Les systèmes éducatifs et les transformations des sociétés africaines : synthèse du rapport intermédiaire*. Consulté à partir du site web OIF : http://www.apf.francophonie.org/IMG/pdf/2011_cecac_rapport_systeme_educatif.pdf
- Laurent, A. (1993). *Histoire de l'individualisme*. Que sais-je ? Paris, FR : PUF.
- Lugaz, C. et De Grauwe, A., en collaboration avec Diakhaté, C., Dongbehounde, M. J. et Issa, I. (2010). *Renforcer le partenariat école-communauté. Résultats d'une recherche au Bénin, au Niger et au Sénégal*. Consulté à partir du site web UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001881/188150f.pdf>
- Mama, A. (2001). Challenging subjects: Gender and power in Africa contexts. *African Sociological Review*, 5(2), 63-73.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris, FR : PUF.
- Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiques : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article838>
- Ndiaye, L. (2004). L'initiation : une pratique rituelle au service de la victoire de la vie sur la mort. *Ethiopiques : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article94>
- Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, FR : L'Harmattan.

Ogandaga, G. (2007). *Le respect de l'âge comme caractéristique du management des hommes : existe-t-il un modèle africain de GRH?* Consulté à partir du site web Lille Economie et Management (LEM), CNRS : http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/DP_200722.pdf

Ruguduka Baléké, S. (2009). *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire : prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique* (Thèse de Doctorat inédite). Université Lumières, Lyon, FR.

Senghor, S. L. (1964). *Négritude et humanisme, Liberté I*. Paris, FR : Seuil.

Sylla, A. (1982). Les valeurs de civilisation sénégalaises d'hier à aujourd'hui (aspects philosophiques). *Ethiopiques : revue socialiste de culture négro-africaine*, 31. Consulté à partir : <http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article894>

AFSATA PARÉ-KABORÉ est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Koudougou (Burkina Faso). Ses champs de recherche sont principalement l'éducation des femmes et des filles, la formation des enseignants, les politiques éducatives en Afrique en général. Tout en continuant des activités académiques, Afsata est depuis quelques mois conseillère à l'Ambassade du Burkina Faso à Paris.

AFSATA PARÉ-KABORÉ is Senior Lecturer in Education at the Université de Koudougou (Burkina Faso). Her main research interests are women's and girls' education, teacher training, and education policies in Africa. While pursuing her academic activities, Afsata is a Counsellor at the Burkina Faso Embassy in Paris.

DE LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE AU « VIVRE ENSEMBLE » : UNE RECHERCHE-ACTION SUR LA SANCTION À L'ÉCOLE

CHRISTIAN OLLIVIER *Technico Commercial en Matériel Agricole et Horticole*
LUCA PALTRINIERI *Chambre de Commerce et de l'Industrie Paris Ile-de-France*

RÉSUMÉ. Nous rendons compte ici de la conduite d'une recherche-action sur la sanction dans deux classes d'une section BAC Professionnel d'une école de l'environnement de la Chambre de Commerce de Paris. Nous présentons la problématique de recherche à partir d'une perspective historique pour expliciter les présupposés théoriques de notre recherche et des solutions que nous avons esquissées : repenser collectivement les règles du « vivre ensemble » au lieu de réformer tout simplement le système de sanction. Nous décrivons ensuite la co-construction et l'évaluation d'un dispositif de recherche-action basé sur la participation active des étudiants, des enseignants, des chercheurs et qui a pour but de reformuler certaines parties du règlement de l'école.

FROM PERSONAL RESPONSIBILITY TO LIVING TOGETHER : AN ACTION-RESEARCH ON PUNISHMENT IN SCHOOLS

ABSTRACT. This article presents an action-research on punishment, which took place in two Professional BAC classrooms in a school of environment from the Chamber of Commerce of Paris. An historical perspective frames the research question to render explicit the theoretical underpinnings guiding the research and our suggested solutions: to collectively re-think the "living together" rules instead of reforming the punishment system. We then describe the co-construction and evaluation of a research-action method based on the active participation of students, teachers, and researchers, and with the objective of reformulating certain parts of school regulation.

« Trop de sanctions ! » C'est le constat établi par M. Philippe Bidault, responsable des formations pré-bac, lors de sa prise de fonction en 2009 à TECOMAH (Technico Commercial en Matériel Agricole et Horticole), un établissement de la Chambre de Commerce de Paris (CCIP). Cette école, créée en 1963, accueille chaque année 1000 jeunes et propose des formations centrées sur les métiers porteurs de l'aménagement paysager et de la gestion des travaux

publics, des arts culinaires et des services de restauration, du commerce et du management de l'agrofourniture et de l'alimentaire. Les cursus vont du bac (baccalauréat) professionnel aux masters professionnels. Dans ses formations bac, l'école consulaire accueille souvent des jeunes issus d'expériences difficiles, voire traumatisantes, dans des établissements gérés par l'éducation nationale (soit, de soi-disant situations « d'échec scolaire » chronique). Il n'est donc pas étonnant d'y retrouver des comportements peu orthodoxes, d'où la croissance exponentielle du nombre de sanctions, se traduisant en une surcharge croissante de tâches administratives, au détriment d'autres, et au final, peu d'effets sur le comportement des élèves, la sanction annulant la sanction.

Comment dès lors trouver un système de discipline qui « tient la route » ? Comment construire une sanction qui est éducative et non seulement punitive ? C'est à ces interrogations que deux enseignantes et leur responsable pédagogique ont voulu répondre en expérimentant, avec l'accompagnement du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP), des espaces de partage où élèves et enseignants réfléchiraient à la finalité de la sanction et plus largement à la question du « vivre ensemble » dans l'enceinte scolaire. Dans cet article, nous rendons compte de la conduite de cette recherche-action menée dans les sections BEP (Brevet d'études professionnelles : le BEP est le diplôme constituant la première étape dans le cursus du baccalauréat professionnel Aménagement paysager et Horticulture de TECOMAH). Nous aborderons l'émergence de la question de recherche à TECOMAH, pour ensuite examiner le cadre historique, éthique et politique où prend place la question de la sanction à l'école. Ensuite nous montrerons la spécificité du dispositif mis en place et tenterons une esquisse d'évaluation de cette expérience.

CONTEXTE ET ÉMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE

Dans le département « Aménagement paysage et horticulture » et principalement dans les sections des baccalauréats professionnels, l'équipe pédagogique se trouvait confrontée ces dernières années à des comportements indisciplinés, « déviants » ou perturbateurs de la part des élèves : manque de travail, manque d'écoute, retards, tendance à l'absentéisme, accrochages verbaux entre élèves ou avec les enseignants, et manque de respect des consignes données (notamment en ce qui concerne les règles sur la « sécurité » et sur l'usage du matériel professionnel). Face à ces conduites, force était de constater l'inefficacité des sanctions : « la loi » n'était plus régulatrice en ce sens précis qu'elle ne semblait plus avoir aucun pouvoir de contrainte et ne pouvait pas être intégrée à la conduite des élèves. L'état de la situation était en revanche révélateur d'un système basé sur la sanction qui se révélait inapproprié : le dispositif était riche de nombreuses réprimandes hiérarchisées (ex., rappel à l'ordre, convocation, conseil de discipline, exclusion temporaire) et était géré selon les niveaux de gravité des infractions, d'une part par les enseignants et d'autre part par le responsable pédagogique. Le dispositif a engendré une

inflation des punitions et a ainsi suscité de la colère, de l'insatisfaction et parfois même de la souffrance chez certains élèves et quelques enseignants. A titre d'illustration, l'année scolaire 2008/2009 présentait les renseignements statistiques suivants : sur une population de 160 jeunes, 83 élèves avaient été consignés au moins une fois, 90 rappelés plusieurs fois à l'ordre et 12 étaient passés en conseil de discipline. Ce dispositif avait aussi un coût, soit celui du temps nécessaire à sa gestion.

À partir de ce constat, la nécessité de questionner plus en profondeur cette approche fondée sur la sanction était implicitement souhaitée par les différents acteurs impliqués (c'est-à-dire, du directeur de l'école aux élèves). Le responsable pédagogique pouvait ainsi formuler la question de recherche en s'inspirant ouvertement d'une réflexion désormais classique en éducation, celle d'Erick Prairat (1999, 2001, 2003) : *comment un nouveau système tendrait-il à faire rentrer les élèves dans une culture de la responsabilité (c'est-à-dire, faire sentir et faire comprendre que chaque acte implique des conséquences qu'il s'agit d'assumer à l'école comme en entreprise) ?* Voilà la question de recherche qui a alors été proposée au CIRPP et à l'équipe pédagogique du département.

SANCTION ET DROIT À L'ÉCOLE : UNE APPROCHE PHILOSOPHIQUE ET HISTORIQUE

Le cas de TECOMAH est assez représentatif des nouvelles formes d'indiscipline de plus en plus fréquentes à l'école. Il est en effet évident que le terme « violence » est inadéquat pour décrire la transgression généralisée, mais plutôt *soft* du règlement, alors que celui d'« incivilité » est trop large et par conséquent indéterminé (Debarbieux, 1996). Cette situation correspond plutôt à une transformation des formes de chahut et d'indiscipline qui a été décrite à plusieurs reprises par Jacques Testanière (1967), Georges Lapassade (1993, 1998), Patrick Boumard et Georges Marchat (1993). À la transgression nette et pour ainsi dire « ouverte » de la règle au cours du chahut traditionnel, s'oppose une situation d'indiscipline généralisée caractérisée par un « rapport relâché, distendu, flottant aux procédures et aux normes constitutives de l'ordre scolaire » (Prairat, 2003, p. 114). Au « chahut classique », conduit par un meneur, ponctuant des périodes clés de la vie scolaire et fonctionnant comme un intégrateur de la norme, succède alors le « chahut anémique », un désordre généralisé et chronique qui ronge peu à peu les dispositifs institutionnels et subvertit l'ordre normatif. Ce niveau faible d'indiscipline, n'allant jamais jusqu'à la violence et parfois même pas jusqu'à la sanction, provoque néanmoins un effondrement insensible des structures établies. La « loi » n'est plus régulatrice, et à l'inefficacité des sanctions s'associent désormais la progressive déresponsabilisation de l'élève.

Cette situation, qu'on n'osera pas qualifier de « nouvelle », interroge plus largement le sens de la sanction à l'école, cette dernière ayant fait l'objet

de questionnements, de polémiques et de critiques assez radicales dans les cinquante dernières années. L'on pourrait en effet se demander dans quelle mesure le fait de sanctionner fait encore partie de l'action éducative, et plus particulièrement si la sanction-punition favorise ou au contraire décourage la construction collective d'un cadre pour la vie commune, une forme de « vivre ensemble » (Douet, 1987).

Dans son grand classique de la pédagogie libertaire, A. S. Neill (1985) pose la question assez clairement : « Pourquoi un enfant devrait-il obéir ? Parce qu'il doit satisfaire la soif de pouvoir de l'adulte » (p. 173). Si la réponse donnée par A. S. Neill est juste — toute sanction dans le champ éducatif n'est pensée que comme une arme qui permet à l'adulte de se venger ou de sortir vainqueur d'un rapport de force — la sanction perd tout son caractère éducatif. Comme le dit le célèbre adage de Fernand Deligny, « l'éducation commence là où la sanction s'arrête ». Il s'établit ainsi des maîtres camarades de Hambourg à Summerhill (Schmid, 1972), le modèle d'une pédagogie de l'abstention déconnectant radicalement la sanction de l'éducation dans une perspective libertaire où toute punition est bannie. Cette perspective s'expose toutefois, à notre sens, à une mésentente assez grave : celle d'identifier la sanction à l'acte purement négatif de l'imposition d'une volonté sur une autre.

La sanction normalisatrice

Dans *Surveiller et punir*, c'est précisément la thèse inverse que soutient Michel Foucault (1975) : la sanction éducative n'est ni purement « négative » ni inutile, elle ne dérive pas tout simplement de la soif de pouvoir, dans la mesure où elle fait partie d'une technologie disciplinaire qui — à l'école, à l'hôpital, à l'usine, etc. — « fabrique des individus » en se donnant les individus à la fois comme objets et instruments de son exercice. En examinant les règlements scolaires du XVIII^e et du XIX^e siècle en France, Foucault retrace les 5 caractères de ce qu'il appelle la « sanction normalisatrice » : 1) Référer de plus en plus les « actes » d'indiscipline à des individus, à leur nature, à leur virtualité : en un mot, à leur conduite. 2) Différencier les individus les uns par rapport aux autres en fonction d'une règle d'ensemble qui définit le conforme et le non-conforme. Chaque conduite est qualifiée en termes de bonne ou mauvaise, du bien et du mal ; chaque sanction est en correspondance avec une gratification selon une polarité positive / négative. De ce point de vue, il faut rappeler que l'étymologie du mot « sanction » indique moins sa proximité à la « punition » que la « rétribution » — positive ou négative — à des actes accomplis. 3) Mesurer, en termes quantitatifs, et hiérarchiser en termes de valeur les capacités, le niveau, la « nature » des individus. 4) Définir une contrainte par laquelle réaliser un effet correctif de la sanction : « châtier, c'est exercer ». Le châtiment ne répare pas un tort, et ne rétablit pas simplement la loi : il doit être correctif. Selon l'ancien lexique médical, la punition est un remède au mal. Sanctionner par la punition signifie infliger un mal pour compenser ou annuler un autre

mal. 5) Enfin, le système hiérarchisant de pénalités désigne l'anormal comme « la différence par rapport à toutes les différences » (p. 214-215) : il expulse l'inassimilable, le non intégrable.

La validité historique de ce modèle a été contestée, mais l'important, pour nous, est ailleurs : en ce que ce modèle ne se révèle point assimilable au modèle juridique de la punition. La pénalité judiciaire est en effet basée sur un corps de lois et non pas indexée à un ensemble de phénomènes observables ; elle ne se réfère pas à des individus, mais elle spécifie des actes ; elle ne hiérarchise pas un ensemble de conduites, mais elle fait valoir l'opposition du permis et du défendu ; son rôle n'est pas de corriger, en créant des « conduites normales », mais simplement de condamner les coupables. La sanction normalisatrice, en revanche, doit générer en même temps soumission et correction : leur entrecroisement forme une « pénalité de la norme » qui est irréductible dans ses principes et son fonctionnement à la pénalité traditionnelle de la loi. Ainsi, sous la forme d'un mécanisme qui semble reproduire à l'école une pénalité basée sur les actes, le mécanisme lui-même de la sanction réfère de plus en plus les actes d'indiscipline des individus, à leur nature, à leur virtualité : en un mot, à leur conduite (Foucault, 1994). On ne punit pas des actes, on punit des personnalités, on ne punit pas des faits, on punit des virtualités, des comportements possibles. Selon Foucault, cette dérive est parfaitement similaire à la dérive du judiciaire, à savoir un système qui punit de moins en moins de sujets de droit qui en tant que tels, sont susceptibles d'être punis et châtiés s'ils enfreignent telle ou telle règle, mais qui s'organise autour de la question de « l'individu dangereux », soit pour le corriger, soit pour l'éloigner de la société, soit pour créer des hiérarchies et des partages de genre (Ayrat, 2011). La question qui se pose est alors : comment accepter la fonction normalisatrice et extra-légale de la sanction disciplinaire dans un cadre où l'éducation même semble viser la formation des conduites « normales » plutôt que la responsabilisation des élèves ?

Le droit à l'école

Le questionnement foucaldien — au contraire de la perspective libertaire — ouvrait en effet la possibilité d'imaginer une fonction éducative de la loi et de la sanction, mais seulement dans la mesure où on pouvait faire régresser le normatif au juridique, en réintroduisant dans l'institution éducative une légalité de la punition, qui doit porter strictement sur les actes et non sur les individus et être fondée sur une distinction claire du permis et du défendu, donc sur une énonciation de la loi. Parmi les philosophes, Rousseau, Kant ou Durkheim pensent la sanction pédagogique comme le rétablissement de la primauté de la loi dans les rapports enfants-adultes, et non pas comme l'imposition de la volonté arbitraire des adultes aux enfants (Prairat, 2001). Les « institutions » de la pédagogie institutionnelle (p. ex., l'assemblée de classe, le « quoi de neuf ») devraient pouvoir réaliser les deux objectifs ensemble, en donnant aux élèves la possibilité de s'autonomiser en créant eux-mêmes leurs

propres lois (Oury et Vasquez, 1971). La pédagogie institutionnelle ou le tribunal d'arbitrage de Korczak répondent fondamentalement à ce souci du respect dû à l'élève, qui n'est pas seulement dans la position d'« apprendre » les règles du vivre commun, mais *déjà* un individu de droit. Après une longue éclipse, la réflexion sur la sanction en éducation a connu un renouvellement ces dernières années, notamment dans le sillage de la pédagogie institutionnelle. La question centrale est désormais celle du respect dû à l'élève en tant que sujet de droit. Selon Bernard Defrance (1993), « la question des punitions à l'école doit être revue à la lumière des exigences de la séparation des pouvoirs, à la lumière du droit » (p.106). Il s'agit de réaffirmer l'existence d'un ordre symbolique, le droit, qui précède tout rapport d'autorité, car il donne une « forme » à la communauté. Par là, un nouveau système de sanctions, basé sur l'affirmation d'un droit égalitaire enseignants-élèves devrait empêcher l'instrumentalisation de ce droit dans une stratégie de réactivation du pouvoir du maître sur l'élève. Le véritable enjeu sous-jacent à la sanction portant sur des actes plutôt que sur des comportements ou des personnalités est donc celui de la loi, qui trouve sa fondation précisément dans le principe de l'égalité et de la réciprocité maître-élève (Defrance, 1993). Il s'agit en somme de soustraire l'apprenant à l'emprise discrétionnaire du pouvoir adulte, pour inscrire la sanction dans un cadre « légal », ce qui permettra à l'élève de reconnaître la loi, plutôt que l'autorité de l'adulte, comme principe structurant du « vivre ensemble » dans les classes. De façon analogue, et à travers une réflexion historique très élaborée, Prairat montre la nécessité d'établir un cadre objectivé des règles à l'école, car « la contrainte est nécessaire, mais il faut qu'elle soit impersonnelle, qu'elle annonce en somme la loi impersonnelle que rencontrera plus tard le citoyen » (Prairat, 1997, p. 95). En ce sens, il faut revenir, selon Prairat, au premier sens de « sanction » comme « rendre sacré » : « La sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. Elle est une consécration, une manière de rendre un texte obligatoire, irréfutable » (Prairat, 2001, p. 7). Il en conclut la nécessité de repenser la fonction de la punition à partir de la réparation envers ceux qui ont été victimes de la transgression, mais aussi de la réinstauration de la loi. Selon Prairat, une sanction éducative doit poursuivre une triple fin : politique, éthique, pédagogique. C'est dire que la sanction doit en premier lieu rétablir la primauté de la loi, là où celle-ci est transgressée et responsabiliser l'élève vis-à-vis de ses droits / devoirs de « citoyen ». Du point de vue éthique, la sanction s'adresse à un sujet, pour lui donner des limites et des interdits structurants, qui lui permettront de maîtriser ses pulsions. Du point de vue pédagogique, la sanction répond au souci d'établir une relation de réciprocité entre l'enseignant et l'apprenant : elle ne doit pas créer une coupure ou pire une exclusion, mais définir les bases d'un nouveau commencement après la transgression de la loi et la punition (Prairat, 2001).

La question des fins nous permet ainsi de considérer la sanction éducative moins dans le sens de l'expiation de la faute commise que dans celui de la

construction et de la responsabilisation de l'élève. Une sanction responsabilisante ne peut jamais être collective, mais elle s'adresse à un sujet et se complète d'une explication, permettant de relier l'acte à la sanction. Deuxièmement, on sanctionne des actes et non pas des personnes, des personnalités ou des intentions. Troisièmement, la sanction n'a de sens que comme privation d'un droit et, par conséquent, elle doit être logiquement précédée de l'explicitation des droits et des devoirs, sans quoi elle ne sera pas une réaffirmation du droit, mais seulement de la force de l'enseignant. Enfin, la sanction doit être suivie par une mesure de réparation, grâce à laquelle l'élève pourra se rendre compte de la souffrance ou des torts causés et prendre conscience de la responsabilité de ses actes. Ces principes sont intégrés par une série de propositions opératoires qui se présentent comme des conseils pour les enseignants : conseil d'étudiants, élèves relais, contractualisation et ritualisation de certaines procédures (Prairat, 2002).

Il est important de remarquer que ces observations, loin de rester lettre morte, ont profondément influencé la réforme du code disciplinaire dans l'Éducation Nationale, en France. Cette réforme se poursuit désormais depuis une dizaine d'années et est centrée autour de l'idée que la sanction à l'école peut prendre une dimension éducative seulement si elle conduit à la responsabilisation de l'élève. Il faut alors distinguer « punitions scolaires » (concernant essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe), et « sanctions disciplinaires » (concernant les manquements graves ou répétés, qui sont inscrits au dossier administratif de l'élève par le chef d'établissement ou le conseil disciplinaire et peuvent conduire à différents types de peine avec ou sans sursis). Des mesures alternatives à la sanction, dites « mesures de prévention et d'accompagnement » devraient permettre à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative. Ces mesures consistent alors à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives, dont les fins symboliques sont censées primer sur le souci de réparation matérielle. L'autre principe central est l'établissement d'une nouvelle charte des règles de civilité et surtout d'un travail pédagogique visant l'explicitation des règles en début d'année, notamment au collège, afin que toute sanction soit clairement explicitée aux élèves comme à l'autorité parentale. Comme l'explique le bulletin spécial *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions*, il faut qu'« en amont les règles du savoir-vivre en collectivité soient clairement présentées, rappelées et intériorisées » (Chatel, 2011, para. 7). Et c'est avec cet objectif que la circulaire évoque précisément les « principes généraux du droit » et vise à ancrer la réglementation de la sanction disciplinaire sur des principes de légalité qui régissent l'administration de la justice dans nos sociétés, à savoir : la règle

« non bis in idem » (c'est-à-dire, aucun élève ne peut faire l'objet de plusieurs sanctions au sein de l'établissement à raison des mêmes faits) ; le principe du contradictoire (c'est-à-dire, l'élève doit pouvoir disposer d'un espace de parole et avancer des arguments s'il pense être victime d'une injustice) ; le principe de « proportionnalité » (c'est-à-dire, l'application qui en est faite doit être à la mesure de la gravité du manquement) ; le principe d'individualisation qui implique de tenir compte du degré de responsabilité de l'élève.

Ainsi, dans cette nouvelle législation sur la sanction, le rapport à la loi se trouve vraiment au centre : la sanction doit rétablir la primauté de la loi là où celle-ci est transgressée, et responsabiliser l'élève vis-à-vis ses droits / devoirs de « citoyen », c'est cela qui permet de penser la sanction éducative moins dans le sens de l'expiation de faute commise ou de la vengeance, que dans l'objectif de la responsabilisation de l'élève dans le cadre d'un « vivre ensemble ». La responsabilisation des jeunes renvoie en somme à l'établissement d'un certain rapport de la *classe* à la loi, au code, et à la règle scolaire. Pour que la sanction soit responsabilisante, l'élève « ne doit pas avoir le sentiment qu'elle lui est infligée par l'effet d'une volonté arbitraire, déliée d'une règle posée de façon préalable ». Prairat (1999) le dit clairement : « il n'y a pas de vivre avec autrui, pas de vivre ensemble, qui ne soit pas un vivre devant une instance ferme et permanente, une instance transsubjective qui est la loi » (p. 80). Au cœur de ce dispositif, le rôle de la sanction comme « sacralisation » permettrait de cristalliser la loi, d'arracher la loi elle-même à l'ordre provisoire de l'humain pour l'ancrer dans un ordre symbolique supra humain, un ordre irréversible « sacré » ou divin, s'opposant à la contingence des règles et des événements. Les actes transgressant la loi seraient alors des actes « sacrilèges » et la sanction permettrait de ré-sacraliser l'ordre en rejetant l'acte qui a injurié la loi (Prairat, 2001, 2003). Il s'agit en somme de replacer la sanction au centre de la construction d'un ordre symbolique où les étudiants peuvent évoluer à condition que cet ordre soit perçu comme permanent, définitif, ou, si l'on veut utiliser la métaphore religieuse, « sacré ». Cette sacralisation métaphorique du cadre permettrait de combattre la présumée épidémie d'anomie sociale et psychologique qui perturberait l'école. La sanction éducative peut ainsi représenter la pierre de touche et la pierre angulaire de tout l'édifice qui visent en même temps à responsabiliser l'élève, à changer son rapport à la loi en l'instaurant en tant qu'instance symbolique et à sacraliser par conséquent l'ordre scolaire.

Le souci démocratique : qui décide de la loi ?

Cette réintroduction des principes du droit à l'école comme garantie, responsabilisation et socialisation des élèves est admirable, en ce qu'elle fait suite à une sanction « normalisatrice » qui, pour le dire avec Foucault, viserait uniquement la disciplinarisation des conduites. Toutefois, la formulation de la « sanction éducative » dans les termes actuelles de la réforme de l'Éducation Nationale ne mentionne pas la question émancipatrice de la *construction de*

la loi, en suggérant au contraire de former d'abord une sorte de réflexe chez les étudiants, selon lequel d'un certain acte découleraient immédiatement des conséquences, pour creuser ensuite un écart réflexif. Pourtant, les étudiants savent très bien que « si on fait une bêtise, on est puni » — comme nous le dit l'un d'eux au cours d'un entretien. En revanche, ils établissent un rapport purement *négatif* à une loi qui se présente comme « déjà là » : comme les lois sont faites par les adultes, elles peuvent être transgressées. Defrance (1993) explique comment ce rapport à la loi basé sur l'interdit / transgression se forme précisément dans les classes, à l'école, dès le plus jeune âge. Une fois grandi, il sera difficile de se débarrasser de ce rapport à la loi, imaginée toujours comme une contrainte à la liberté, et non pas comme ce qui *rend possible la liberté dans la collectivité*, ce qui rend possible en somme le « vivre ensemble ». Ainsi, le rappel de la primauté de la loi, sans poser la question de son *institution* finit par oublier que le respect des élèves en tant que sujets de droit inclut la question de leur *participation* à la construction explicite des *institutions pédagogiques internes*, et notamment de la négociation des lois de la classe s'appliquant aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants (Lapassade, 1965). L'expérience des jeunes en tant que « sujets de droit », ayant donc le *droit* d'être *protagonistes* de la construction de la loi dans les classes, se trouve niée et effacée du moment où la loi est comprise uniquement comme une « méthode » pour pacifier la communauté ou re-sacraliser un ordre.

Ainsi, il nous semblait important d'éviter de reproduire le paradoxe consistant à introduire tout simplement un nouveau système de sanction sans interroger enseignants et élèves. Nous nous sommes ainsi appuyés, d'un point de vue théorique, sur les études de l'historien du droit Yan Thomas (2011), à propos du rôle de la « sanction » dans la jurisprudence romaine. Sanctionner (*sancire* en latin) signifiait faire en sorte que quelque chose devienne *sak* (*réel*) : « rendre réel, garantir un accomplissement » (Thomas, 2011, p. 94). La sanction était en quelque sorte la « garantie » d'un processus de création, de production du réel. Sanctionner signifie encore aujourd'hui approuver ou en quelque sorte valider une création, une réalité, et n'a pas forcément un sens de punition. Mais comment intégrer la figure de l'interdit dans ce processus de réalisation ? Cette dimension apparaît lorsque l'on considère la nature des choses concernée par la sanction, en tant que catégorie originellement juridique. L'on se rend compte alors du grave fourvoiement consistant à identifier la « sanction » et le « sacré », car l'histoire du droit et l'analyse étymologique convergent pour qualifier de « saintes » (*res sanctae*) et non pas de « sacrées » ces choses que la sanction rend réelles.

Il est important de remarquer que cette différence entre « sacré » (*sacrum*), et « saint » (*sanctum*) constitue le fondement de la catégorie juridique de sanction dans le droit romain. Les « choses sacrées » sont publiquement affectées aux dieux et relèvent d'un ordre des choses imprescriptible. L'on pourrait parler, à leur propos, de « méta-droit » : un au-delà du droit lui-même qui garantit, par sa même stabilité et transcendance, la stabilité de lois humaines. Mais les

« choses saintes » appartiennent au régime du droit des vivants, justement parce qu'elles ne sont ni parfaites, ni inaltérables : au contraire, elles sont « imparfaites », exposées à la violation. Est *sanctum* ce qui, étant humain, *pourrait* être violé (les tribuns, les traités, les lois, les murs de villes) et que, par conséquent, le législateur protège à travers la sanction : le *sanctus* est ce qui, pouvant être violé, ne *doit* pas être violé sans qu'il en résulte une peine. Ainsi, les choses faisant l'objet d'une sanction sont par nature imparfaites, amendables, révocables. *Sancire*, sanctionner, c'est assurer l'engagement de la communauté en protection de la loi dans la mesure où la loi protège la communauté elle-même. Nous sommes là dans le domaine d'une autofondation précaire et continuellement renouvelée de la communauté.

L'on pourrait dire que dans son acception juridique, la sanction est plutôt une « défense » de la loi qui « protège la loi comme telle » (Thomas, 2011, p. 98). Ainsi, la *sanctio*, dans son sens le plus générique, n'est qu'un rempart contre le déni de la loi, dans la mesure où ce déni est toujours possible à cause de l'*imperfection* de la loi elle-même : la sanction n'est rien d'autre qu'une caution de fonctionnement d'une loi qui ne peut pas garantir toute seule la certitude de son application. Autrement dit, elle fonctionne comme une sorte de protection contre l'échec de la loi face à l'inertie du monde réel et la résistance des volontés. L'on serait presque tenté de dire que la sanction, loin de « sacraliser » la loi, nous rappelle sa *fragilité*, c'est-à-dire à la fois sa « violabilité » et sa précarité. En effet, la loi structurant la communauté ne cesse d'être un produit de la communauté elle-même et donc elle ne cesse d'être *amendable*. C'est la raison pour laquelle la production juridique à Rome prend la forme, dit Thomas, d'une « guerre généralisée des lois entre elles » (2011, p. 99). Car la « loi » n'est pas le produit d'une volonté constante, sorte de grand sujet politique ou de volonté générale qui transcende toutes les lois singulières. Il n'y a que des volontés singulières et des lois particulières qui s'affrontent au cours du temps et de l'espace. De ce point de vue, la sanction vaut encore en tant que protection de la loi, mais, cette fois-ci, chaque loi se prémunit par une sanction contre les autres lois passées et futures : « la loi fulminait des interdictions qui la préservaient d'être abrogée et qui faisaient rempart contre les lois ultérieures ; d'un autre côté, elle annulait ces interdictions mêmes, faisant ainsi rempart contre les lois antérieures » (Thomas, 2011, p. 102). C'est comme si la loi se prémunissait à travers une sanction non seulement contre ses violations futures ou possibles, mais aussi contre toutes les autres lois qui sont en contradiction avec elle. La sanction fait alors partie de ce travail négatif, de ce débat de la loi contre ses transgresseurs, mais aussi contre les autres lois. Au lieu de sacraliser la loi, de la rendre immuable et définitive, la sanction en révèle sa dimension mouvante, elle montre qu'on peut toujours transformer parce que la loi est l'expression d'une *communauté de choix*. Nous sommes là dans le domaine d'une auto-fondation précaire et continuellement renouvelée du « vivre ensemble ».

CLINIQUE

Méthodologie et planification

Il était en somme évident, à nos yeux, que la question de la sanction ne pouvait se résoudre ni par la mise en place d'un cadre juridique extérieur, ni en laissant l'initiative tout simplement aux enseignants. Il fallait bien plutôt faire des classes les moteurs de proposition d'un nouveau règlement, en déplaçant la question initiale : de « comment mieux sanctionner » à « comment mieux vivre ensemble ». L'idée était de confier aux deux classes de BEP retenues pour l'expérimentation (au total, entre 40 et 50 élèves de 16/17 ans en bac pro horticulture et bac pro aménagement paysager) la possibilité de faire émerger des règles relatives à la vie communautaire dans l'école. Pour réussir la mise en place de groupes de discussion, nous nous sommes inspirés des principes de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez 1971, 1990 ; Defrance, 1993) et notamment de la tradition de « conseils » étudiants (Fonvieille, 1998). Plus récemment, c'est la nouvelle théorisation sur la pédagogie coopérative qui a repris le souci de déléguer réellement aux élèves une partie du pouvoir et des responsabilités de l'enseignant (Go, 2013).

En matière de dispositif de recherche, l'approche qui nous apparaissait la plus cohérente et que nous avons adoptée était celle de la recherche-action en éducation (Adler & Adler, 1987; Corey, 1953 ; Sagor, 2005 ; Campbell et Groundwater-Smith, 2010). Pour Jacques Pain (1993), « il y a recherche-action et plus précisément recherche-intervention, lorsqu'il y a expérience en dimension sociale réelle, à l'échelle restreinte, dans un projet de changement, avec un dispositif réglé d'observation, de contrôle, d'analyse, à dimension collective » (p. 165). Cette définition est à compléter avec celle d'Henri Desroche (1990), selon qui la recherche-action s'adresse à :

des hommes à qui l'on donne la possibilité de s'exprimer et de se désinhiber, de ne pas croire qu'ils sont faits pour agir tandis que des autres sont faits pour penser, ces hommes qui veulent penser leurs actions, la traiter, la raisonner, s'en distancier, la critiquer, l'étendre, la surplomber, la rédiger, la présenter la transmettre ont un matériel magnifique.... Et cela s'appelle la recherche permanente. (p. 26)

En effet, nous voulions engager différents acteurs (n'étant pas des chercheurs professionnels) dans la recherche en les transformant d' « objets » d'une observation externe en « coauteurs » de la recherche elle-même (Heron et Reason, 2001). L'on pourrait ainsi dire que le présupposé de cette recherche était une *transformation des rapports de production des savoirs* : le chercheur « professionnel » ou le vidéaste n'évaluent plus de l'extérieur une situation en l'objectivant, mais doivent adopter une posture permettant à l'équipe pédagogique de s'autoriser à chercher et à produire par elle-même de nouveaux savoirs. Les praticiens « non-chercheurs » (c'est-à-dire, étudiants, enseignants, responsables pédagogiques, etc.) ne sont plus les simples « clés » d'accès au terrain, mais les protagonistes

de la transformation de la situation. On parlera de recherche-action *coopérative* dans la mesure où il ne s'agit plus seulement de travailler ensemble en faisant converger les différents intérêts des acteurs, dans une logique de collaboration, mais de produire une œuvre commune en une *communauté d'action* (Go, 2009, 2013). L'enjeu principal de ce travail communautaire était ainsi, encore plus que l'obtention d'un nouveau règlement de l'école, la transformation de toutes les *postures* d'acteurs face à la loi : étudiants, enseignants, chercheurs.

Ces différents objectifs nous ont fait converger vers la variante « critique » de la recherche-action, insistant sur l'orientation participationniste et démocratique et la création d'une distance critique par rapport aux allants de soi qui gouvernent habituellement la pratique des acteurs (Carr et Kemmis, 1986, 2009). Ensuite, puisque l'objectif était d'impliquer à la fois les étudiants et les enseignants dans une recherche interne à leurs pratiques singulières, il nous a semblé important de partir du savoir-faire des acteurs eux-mêmes, de leurs concepts et catégories interprétatives ainsi que de leur imaginaire (Barbier, 1996 ; Morin, 2010). La constitution de l'équipe de recherche représentait, de ce point de vue, un défi majeur, car il fallait pouvoir y intégrer plusieurs personnes représentant plusieurs instances de l'institution et par conséquent plusieurs types de pratiques, de valeurs et d'approches à la théorie. Ce sont ces différences de sensibilité, de fonction, et de langage qui sont souvent à l'origine de conflits ou des incompréhensions entre les parties prenantes de la recherche-action (Coenen, 2001 ; Campbell et Groundwater-Smith, 2007).

Planification

C'est pour surmonter les conflits réels et éventuels que nous avons ainsi proposé, largement débattu et choisi collectivement avec l'équipe, la mise en place d'un dispositif de recherche-action à trois variables. D'abord, l'institutionnalisation des groupes de discussion : espaces de parole où les élèves pourraient nommer ce qui se passe autour d'eux, soit un lieu de rencontre entre professeurs et élèves. Le but était d'encourager une expérience qui ne serait pas celle de la relation pédagogique ordinaire, basée sur l'obéissance, mais celle de la libre discussion démocratique sur les règles du « vivre ensemble » (Carr et Kemmis, 1986).

Ensuite, nous avons mis en place un chercheur collectif dont tous les membres devaient prendre une véritable posture de recherche. Composé du responsable pédagogique des sections concernées, du responsable de l'ingénierie pédagogique de l'école, de deux enseignants des classes concernées et du chercheur-accompagnateur du CIRPP, cette équipe de recherche devait penser le dispositif dans ses forces, ses limites, ses allants de soi, ses impensés et ses implicites pour ensuite proposer des pistes concrètes d'amélioration et de renouvellement des approches et des pratiques. Les praticiens-chercheurs devaient apporter une réflexion permanente sur ce qui allait se passer dans les classes pendant les discussions, essayer de repérer la logique interne du groupe, les points forts et faibles de cette expérience, évaluer la dynamique

de démocratisation réelle et apporter une contribution réfléchie à la mise en place du nouveau système de sanction. Tout était questionné dans ce chercheur collectif, en termes de psychosociologie critique : l'effet groupe, les phénomènes de leadership, l'imaginaire collectif et les valeurs individuelles, et ainsi de suite (Anzieu et Martin, 1968 ; Barbier, 1996). Concrètement, ce « chercheur collectif » engendrait la dynamique du dispositif en produisant des rapports à travers un processus d'écriture et d'évaluation à « spirale » qui permettait de construire ce processus d'aller-retour continu entre les pratiques et la théorisation typique de la recherche-action.

Enfin, le tournage d'un film sur l'expérience par un vidéaste favorisait un retour réflexif sur l'expérience par les différents acteurs. Les séquences des prises de vue avant montage allaient en effet alimenter la réflexion des deux instances : groupes de discussion et « chercheur collectif ». Par ailleurs, le vidéaste intervenait régulièrement au sein de ce dernier pour y exposer ses considérations et expliquer ses prises de vue.

Redéfinition progressive de la question de recherche et réalisation

Au début les groupes de discussion dans les classes ont tourné à vide, en l'absence d'une problématique précise. Les jeunes ne semblaient pas vouloir / pouvoir investir ces espaces de parole pour créer leurs lois et continuaient à envisager la loi seulement selon sa finalité répressive. Comment encourager une expérience « active » du droit ? Une série de conversations informelles avec les étudiants nous ont convaincus que la discussion sur les règles et les sanctions dans les classes devait porter non pas sur les grands principes ou les concepts philosophiques, mais sur les petits objets qui interrogent le « vivre ensemble » au quotidien. Nous avons alors interrogé les enseignants sur leur vécu quotidien dans les classes, pour pouvoir définir une question qui serait une porte d'entrée privilégiée dans la recherche pour les étudiants et les enseignants. De ce point de vue, le téléphone portable s'est révélé un objet extraordinaire, et pour des raisons qui vont bien au-delà du débat interminable sur le portable à l'école (Ling, 2002 ; Castelain-Meunier, 2002 ; Fluckiger, 2008). Quatre *questions* relatives à cet objet montrent l'intérêt de le prendre en compte dans le cadre d'une recherche-action sur la sanction.

1. *Anomie*. Les comportements autour du téléphone portable témoignent, à TECOMAH ou ailleurs, d'un véritable « vide » juridique. En effet, une législation sur l'usage du portable existe, mais peu la connaissent et peu la respectent (résultat confirmé par le questionnement par le chercheur collectif d'un échantillon aléatoire d'élèves et de professeurs). La règle, affichée dans chaque classe, dit que le portable doit être éteint, mais personne, y compris de nombreux professeurs, ne la prend au sérieux. Quant aux étudiants, ils reçoivent et envoient régulièrement des SMS, regardent des vidéos, écoutent de la musique. En bref, le portable est à lui seul occasion d'une situation d'anomie. Manifestement la norme du comportement ne coïncide plus avec la règle et se

trouve même en contradiction avec elle. Le règlement est tellement rigide (on empêche l'usage même au restaurant), que personne ne l'applique vraiment. En revanche, il y a une règle tacite qui permet de positionner le portable en mode vibrant. Cet accord normatif informel crée un nouvel espace de jeu autour de la norme, jeu que certains étudiants poussent le plus loin possible, quitte à se faire sanctionner de la façon la plus « sévère » : confiscation du téléphone pour une semaine. En l'absence d'une réglementation plus précise détaillant les différents « cas », la sanction conséquente était d'ailleurs abandonnée à la discrétion de l'enseignant et à son autorité pour ainsi dire « absolue ». Il s'agissait en somme de sortir d'une impasse : d'une part, l'étudiant se faisait un point d'honneur à chercher à escamoter le règlement, de l'autre, l'enseignant exaspéré faisait du maintien de l'ordre une question d'autorité.

2. *Développement technologique et pédagogie.* La raison de cette anomie est tout simplement l'inadéquation de la règle écrite à l'objet et à ses usages (pensons par exemple aux différents forfaits SMS proposés par les opérateurs ces dernières années qui rendent caduc l'usage « par la voix »). Lorsque la loi a été écrite, le portable était probablement utilisé principalement pour passer ou recevoir des appels téléphoniques, il dérangeait parce qu'il faisait du bruit lorsqu'il sonnait et lorsqu'on parlait au téléphone. Aujourd'hui, ce petit objet a en quelque sorte changé de nature. On peut jouer avec, aller sur le réseau, visionner un film, écouter de la musique, regarder la météo, et ainsi de suite. En bref, le portable est désormais un objet polyvalent, au centre d'innombrables usages : la pure interdiction est tout simplement inadaptée. L'on retrouve là les raisons de l'anomie : c'est que tous, enseignants et étudiants, reconnaissent plus ou moins implicitement que la règle ne correspond plus à l'objet et refusent tout simplement de la respecter. Il y a là un exemple remarquable de la façon dont l'édifice du droit se trouve dépassé par l'organisation normative du groupe classe ou par des normes sociales non formalisées. Par ailleurs, on peut interpréter l'anomie comme une nouvelle étape vers la formulation d'une nouvelle loi qui sera plus en adéquation avec les règles informelles du groupe (Merton, 1964).

3. *Les relations entre générations.* Pourquoi la situation continue néanmoins de poser problème ? Ne pourrait-on pas, par exemple, ignorer tout simplement la loi ? C'est là que la règle formelle montre sa nécessité structurante, car le portable reste toutefois objet de dispute : entre ceux qui sont gênés par son usage et les autres, entre les enseignants qui déplorent la distraction provoquée par l'usage du portable et les étudiants qui vivent désormais dans un contexte où la sociabilité, le rapport à l'espace et à la communication, les relations avec les parents et les amis, sont profondément marqués par cet objet technique. Le plus souvent, en revanche, les adultes ont appris à communiquer et à s'éduquer autrement et considèrent le portable comme une source de distraction nuisant à l'apprentissage : « Les étudiants d'aujourd'hui sont incapables de se passer de l'usage du portable » dit une enseignante. « Nous ne voyons pas pourquoi nous devons nous en passer : nous sommes habitués à être reliés constamment aux

autres, le simple fait de laisser le portable allumé n'est pas forcément source de distraction » répond un élève. Il y a donc discorde, mésentente, incompréhension entre les générations, et souvent ces éléments influent négativement sur les leçons et sur le climat de la classe. Là encore, le vide juridique engendre des comportements et des attitudes variées, qui laissent souvent l'apprenant sans repères quant aux normes acceptables de comportement ou alors lui donnent l'occasion d'en « profiter » (en l'utilisant, par exemple, pendant certaines heures de cours et pas pendant d'autres). Ainsi, au niveau du « vivre ensemble », cette recherche-action interroge une dimension qui n'est pas souvent soulevée. L'on se concentre d'habitude sur les différences religieuses, de classe sociale, ethniques, de genre, alors la question sous-tendue au problème du portable est celle du rapport entre des générations, qui ont un rapport différent à la technologie et à la concentration, à la vie dans la classe.

4. *De l'expertise des étudiants en la matière.* Cette situation hétérogène appelle précisément la solution juridique, non seulement afin d'homogénéiser les comportements à travers une règle commune, mais aussi parce que la discussion de la loi est, dans ce cas, la meilleure occasion pour faire dialoguer deux mondes, celui des élèves et celui des enseignants. Il est évident que l'ouverture de ce dialogue était le premier effet souhaité, bien plus que la formulation d'une nouvelle règle sur l'usage du portable. De plus, la connaissance du portable est indispensable pour légiférer : jamais peut-être comme dans le cas d'un objet que les jeunes utilisent et maîtrisent mieux que les adultes, leur expertise est nécessaire pour légiférer. Ainsi, c'est précisément lorsqu'il s'agit d'établir une règle sur ce petit objet technique que l'on s'aperçoit de la nécessité d'une règle établie collectivement dans les classes et non pas unilatéralement par les adultes.

La discussion des projets de loi et le parcours des projets

Dans un premier temps, des copies du règlement ont été distribuées aux groupes de discussion divisés en plusieurs groupes de 3-4 élèves. Chaque groupe d'étudiants a élaboré une sorte de casuistique : une description détaillée et argumentée des actes permis et défendus avec un portable dans la classe, à la fois dans la réalité des pratiques et dans l'idéal. Chaque proposition a été présentée ensuite par un rapporteur à l'ensemble de la classe et débattue collectivement. Les propositions ont couvert un éventail étendu de possibilités, du dépôt du portable dans une boîte à l'entrée de chaque cours jusqu'au droit de recevoir des SMS ou des appels pendant les heures de cours.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux jeunes d'établir un projet de loi concernant l'usage du portable dans les différents espaces de l'école : classe, couloir, restaurant, extérieur. Il a ainsi été possible de « moduler » les différentes fonctions du portable selon les espaces (ex., en classe éteint, dans le couloir en silencieux, dans le restaurant allumé). Les élèves ont ensuite imaginé des sanctions pour chaque type de transgression. Ici encore, l'inventivité législative des jeunes a été remarquable et variait de la confiscation

jusqu'au permis à points. Les différentes propositions ont été mises au vote et un projet de loi a enfin été adopté dans chaque classe. Dans les faits deux projets de loi ont été votés, l'un plus « permissif », l'autre plus détaillé et un peu plus contraignant, mais applicable à tous (c'est-à-dire, élèves, personnel enseignant et non enseignant). Le vote est en soi un moment intéressant parce qu'il montre les relations entre les différents sous-groupes et la dynamique générale du groupe. Dans une classe, par exemple, un groupe d'apprenants, qui, visiblement, n'utilise pas le téléphone comme les autres, propose une réglementation très sévère — s'ensuit l'insurrection des autres, qui formulent alors des contre-propositions moins contraignantes.

Les deux projets ont été ensuite examinés par le groupe de chercheurs-praticiens qui incluait exceptionnellement aussi deux représentants des jeunes, l'un pour chaque classe. Une fois formalisés, les projets de loi ont été présentés aux différents niveaux de la hiérarchie et enfin proposés à la direction en tant que suggestions de changement du règlement. Cet « allant de soi » avait été discuté au préalable au sein du « chercheur collectif » avec les élèves présents. Le parcours législatif du projet de loi, des classes jusqu'à la direction en passant par les instances intermédiaires, avait été ensuite présenté aux étudiants qui avait décidé d'envoyer des représentants auprès de la direction. Les membres du chercheur collectif ont alors décidé que trois élèves de la classe horticole et trois élèves en aménagement paysager seraient accompagnés dans leur démarche par le chercheur et le responsable de formation. Cette ultime étape était extrêmement importante pour les jeunes qui participaient à cette recherche-action (quelle que soit d'ailleurs la réponse qu'apporterait l'institution) pour qu'ils sachent qu'ils pouvaient participer à l'élaboration et à la discussion de la loi. La présentation du projet à la direction a aussi permis de débattre des impacts sociétaux de l'usage des téléphones portables, en impliquant les étudiants dans une discussion qui portait plus largement sur le sens des règles à l'école et ailleurs. Finalement, la direction a accepté l'une de deux propositions de réglementation proposées par les étudiants. Un nouvel article régissant l'usage du portable s'est vu appliqué à l'école tout entière.

Evaluation

On peut dire que la recherche-action a abouti à un succès, car son objectif minimal, la transformation du règlement existant par l'inclusion de la réflexion des étudiants, a été atteint. Mais au-delà des transformations formelles, quel a été l'impact sur les comportements réels des étudiants ? Nous avons vu que le vrai défi consistait, au-delà la modification du règlement, à transformer l'attitude de la communauté éducative par rapport au règlement. Nous avons essayé de répondre à cette question tout au long du déroulement de la recherche, en centrant notre analyse sur trois points : l'impact de la recherche-action sur le nombre des rappels à l'ordre, l'évolution des représentations des étudiants sur la loi et enfin les transformations des pratiques et des postures des enseignants.

Nous avons procédé à l'évaluation de ces trois sous-objets grâce à la collecte des données suivantes :

- les statistiques de sanctions tenues par le responsable pédagogique (p. ex., avertissements oraux, renvois du cours, consignes, rappels écrits, envois de lettres recommandées aux parents et passages devant le conseil de discipline) ;
- la production de comptes rendus et autres verbatim par le groupe de recherche-action ;
- des entretiens semi-directifs réalisés par le chercheur-accompagnateur et filmés par le vidéaste avec les étudiants, tout au long de l'expérience ;
- des questionnaires administrés aux jeunes à l'issue des dernières réunions des groupes de discussion, contenant 9 questions fermées et 5 semi-ouvertes ;
- des entretiens non-directifs réalisés par le chercheur-accompagnateur avec les enseignants impliqués et d'autres membres de l'équipe pédagogique.

L'analyse croisée de ces différentes sources permet d'élaborer une première réponse en plus de révéler des contradictions et de possibles pistes d'explication. Certes, tous les élèves n'ont pas réagi de la même façon et beaucoup d'entre eux continuent à jouer avec la loi. Toutefois, l'inflation des sanctions a cessé dans ces classes. Comme le révèlent les données relatives au nombre de sanctions, la baisse a même été spectaculaire pendant l'année de l'expérimentation (2010/2011) : 40 consignes, 20 rappels et 5 conseils de discipline contre 83 consignes, 90 rappels, 12 conseils de discipline l'année précédente, soit environ 50 % de rappels à l'ordre en moins par rapport à la même période de l'année précédente.

Cette baisse est-elle due à l'évolution des représentations des étudiants sur la loi et à une modification conséquente de leurs comportements, ou à un changement de la façon dont les enseignants sanctionnent ? L'examen des documents produits par le chercheur collectif ainsi que les entretiens conduits avec les enseignants directement impliqués dans l'expérience montre une sensibilité accrue des enseignants à la façon de sanctionner, mais aussi à l'égalité des membres de la communauté éducative devant une loi décidée collectivement. Certains enseignants, par exemple, ont dit avoir compris qu'ils ne pouvaient pas prétendre à l'observance de certaines règles de comportement qu'ils refusaient eux-mêmes de respecter.

Reste que, pour la majorité des membres de l'équipe pédagogique, c'est l'existence même d'une recherche-action sur la sanction qui les a poussés à s'interroger sur la façon dont ils distribuent des punitions dans les classes. Faut-il alors mettre la baisse du nombre de sanctions sur le compte de l'effet Hawthorne, selon lequel la recherche comporte automatiquement, par le seul fait d'avoir lieu, un changement du comportement des acteurs ? (Gillespie,

1991). Cette considération ne peut suffire à expliquer les ambiguïtés relevées par le questionnaire distribué aux étudiants. Ce dernier présentait six principaux axes de questionnement : degré d'implication dans les groupes de discussion, évolution des comportements face aux usages du portable, appréciation de la nécessité de faire évoluer « la » loi relative aux usages des portables, connaissance du parcours institutionnel de la loi, effet et utilité du projet (désir de continuité) et satisfaction par rapport à la participation à l'expérience. Les réponses des étudiants sont pour le moins contradictoires : s'ils reconnaissent majoritairement leur implication dans le projet, ils concluent en même temps à son inutilité sur le long terme. Si l'on consolide les résultats des réponses de deux classes, on parvient à un résultat paradoxal :

TABLE 1. Évaluation de la recherche-action par les étudiants : une synthèse

Degré d'implication dans les groupes de discussion.	Engagés et très engagés : 77%
Évolution des comportements face aux usages du portable.	Pas de changement déclaré après l'expérience : 62,5%
Appréciation de la nécessité de faire évoluer « la » loi relative aux usages des portables.	Non : 51%
Connaissance du parcours institutionnel de la loi ?	Non : 58%
Effet et utilité du projet (possibilité d'expression dans l'établissement, désir de continuité, pouvoir de décision au sein de l'école).	Oui : 61%
Satisfaction, apprentissage par rapport à la participation à cette expérience.	Oui : 61%

Nous éviterons de tirer des conclusions trop hâtives de l'analyse de ces questionnaires, mais certaines données sont cependant particulièrement significatives : même à la fin de l'expérience, une majorité de jeunes (51 % en moyenne dans les deux classes) estime que le changement de la loi n'est ni nécessaire ni utile. De plus, selon 62,5 % des élèves, l'attitude personnelle par rapport au portable n'a pas changé. Comment expliquer ce véritable désaveu de jeunes après une expérience qui semble avoir porté ses fruits ? L'enquête conduite auprès de membres de l'équipe pédagogique a permis de révéler un désaccord profond au sein de l'équipe : au moins la moitié des enseignants étaient sceptiques si non opposés à la conduite de cette recherche-action qu'ils voyaient comme une intrusion non sollicitée d'« experts » (Coenen, 2001). Ce scepticisme a été manifesté, parfois ouvertement aux étudiants, qui nous avaient fait part de leurs réserves déjà au cours des entretiens et qui les ont retraduites dans le questionnaire.

Il n'empêche que 61 % d'étudiants pensent que, dans certaines conditions, ils pourront désormais « exercer un certain pouvoir de décision quant au fonctionnement de l'école ». C'est bien là que se situe la plus-value de cette

recherche-action. On pourrait dire que cette expérience a engendré une certaine conscience de pouvoir agir en situation, héritage qui, selon certains étudiants, pourra être transmis à ceux qui leur succéderont. En suivant cette piste, derrière les résultats statistiques, on peut retrouver un phénomène de conscientisation. Les questions semi-ouvertes du questionnaire comme les entretiens semi-directifs conduits avec les étudiants montrent en effet le développement de capacités à réfléchir en situation sur les conséquences relatives à certains actes, mais encore plus de la conscience de la possibilité de régler à long terme les comportements grâce aux modifications conscientes apportées au règlement collectif.

Plus profondément, l'on devrait parler, à propos de cette expérience, d'un vrai effet de co-formation entre générations. Les enseignants et le personnel de l'école ont pu entrer dans le monde des jeunes, comprendre combien il était important pour eux d'être connectés à travers les nouveaux médias et la nature de leur expérience sensorielle et communautaire. Ils ont appris aussi à lâcher peu à peu leur pouvoir législatif : il est significatif, à ce propos, que, lors de la première année, l'écriture de la loi était encore à charge du chercheur collectif, alors que la deuxième année ce sont les élèves eux-mêmes qui l'ont écrite. Les jeunes, de leur côté ont appris à se rendre auteurs des lois réglant leur « vivre ensemble » : ils ont appris à écrire et à voter un projet de loi, ils ont aussi appris à déchiffrer le fonctionnement institutionnel de l'école à travers le parcours du projet à la loi (même si on peut regretter que cette possibilité ait été donnée, de fait, seulement aux représentants des étudiants qui ont pu participer aux sessions du chercheur-collectif et à la rencontre avec le directeur). Souvent, les étudiants ont pu se mettre à la place des enseignants, et comprendre comment pouvait être gênant pour un professeur de devoir faire face à des problèmes de concentration et au manque d'attention. Plus profondément, les apprenants ont pu se mettre à la place du législateur et non pas du transgresseur et se construire comme des appartenants-décideurs de l'institution école dont ils font partie. Ce qui était en jeu ce n'était rien de moins que la possibilité de dépasser le stade de simples usagers / clients de l'institution et de devenir protagonistes dans le processus d'institution de la loi.

On se rend compte également de la difficulté d'évaluer ces apprentissages de façon quantitative : de ce point de vue, il est vrai que l'écriture de la loi semble déjà indiquer une réelle transformation de la relation pédagogique, c'est-à-dire de la façon « d'être ensemble » propre à la communauté des enseignants et des élèves. Naturellement, dans notre esprit, il ne s'agissait pas de considérer le projet de loi comme la solution aux problèmes de discipline, d'autant plus que ce projet n'était pas défini par l'école tout entière, mais seulement par deux classes. On ne peut donc pas encore parler, à propos de cette recherche-action, d'une réelle démocratie participative. Toutefois, ce qui est d'intérêt pour nous, c'était moins de trouver la solution à un problème, que le chemin parcouru par le groupe classe pour y parvenir, chemin dans lequel les jeunes,

les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative ont trouvé à travers l'écriture de la loi plus qu'un compromis, une nouvelle façon de vivre ensemble. C'est la raison pour laquelle la possibilité de la réussite se mesure moins à la diminution du nombre des sanctions qu'à la capacité de la communauté éducative de l'école de décider collectivement de la loi et des sanctions qui permettent à celle-ci d'être respectée.

CONCLUSION

L'évaluation de cette recherche-action a porté sur l'efficacité au regard de l'objectif principal fixé : repenser collectivement les règles du « vivre ensemble ». Elle a effectivement autorisé les prises de parole au lieu de réformer tout simplement le système de sanction et permis la co-construction d'un dispositif basé sur la participation active des étudiants, des enseignants, des chercheurs. En ce sens, l'on peut dire que le résultat majeur de cette recherche-action a été l'instauration d'une relation pédagogique par laquelle l'enseignant a appris autant que son élève de la relation même. S'il y a un aspect saisissant dans cette expérimentation, c'est en effet la volonté de tous les acteurs de la situation pédagogique d'œuvrer pour la réussite de la recherche et la capacité d'autocorrection qui, malgré les innombrables tournures et erreurs, ont conduit finalement à l'ouverture d'un espace de parole, par lequel le groupe classe a pu finalement se subjectiver (Paltrinieri, 2012). Cette recherche-action ne montre finalement qu'une seule chose : la vraie question qui sous-tend le problème de la sanction est celle de la construction de nouvelles institutions qui permettent au groupe « classe » de devenir auteur de sa propre loi.

RÉFÉRENCES

- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research (Qualitative Research Methods)*. London, UK : Sage.
- Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, FR : PUF.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, FR : PUF.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris, FR : Anthropos.
- Boumard, P. & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris, FR : Armand Colin.
- Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2007). *An ethical approach to practitioner research*. London, UK : Routledge.
- Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2010). *Action research in education* (Vol. 3). London, UK : Sage.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Educational knowledge and action-research*. London, UK : Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009). Educational action research : A critical approach. In S. Noffke et B. Somekh (dir.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 74-84). London, UK : Sage.
- Castelain-Meunier, C. (2002). Le téléphone portable des étudiants. Un outil d'intimité paradoxale. *Réseaux*, 116(6), 230-255.

- Chatel, L. (2011, 25 août). Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. (Circulaire n° 2011-112). *Le Bulletin Officiel* (Numéro spécial Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement), 6, Consulté à partir http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 16-17(VII), 19-32.
- Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*, New York, NY: Teachers College Press.
- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris, FR : ESF.
- Defrance, B. (1993). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris, FR : La Découverte.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action*. Paris, FR : Editions Ouvrières.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris, FR : PUF.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-63.
- Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, FR : Anthropos.
- Foucault, M. (1994). L'évolution de la notion d'individu dangereux dans la psychiatrie légale du XIXe siècle. Dans *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 443-464). Paris, FR : Gallimard.,
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, FR : Gallimard.
- Gillespie, R. (1991). *Manufacturing knowledge: a history of the Hawthorne experiments*, Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Go, N. (2009). Une approche complexe des apprentissages. La primauté du processus. *Penser l'éducation*, 25, 19-48.
- Go, N. (2013). La pédagogie coopérative complexe. Dans F. Fourcade et M. Sumpth (dir.), *Oser la pédagogie coopérative complexe* (pp. 47-80). Lyon, FR : La Chronique Sociale.
- Heron, J. et Reason, P. (2001). The practice of co-operation inquiry : Research 'with' rather than 'on' people. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 179-188). London, UK : SAGE.
- Lapassade, G. (2005). *Groupes, organisations, institutions*. Paris, FR : Anthropos.
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris, FR : Armand Colin.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris, FR : Anthropos-Economica.
- Ling, R. (2002). L'impact du téléphone portable sur quatre institutions sociales. *Réseaux*, 112-113(2), 276-312.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behaviour. Dans M.B. Clinard (dir.) *Anomie and deviant behavior: A discussion and critique* (pp. 213-242). New York, NY : Free Press of Glencoe.
- Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Neill, A.S. (1985). *Libres enfants de Summerhill*. Paris, FR : Folio-Gallimard.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, FR : Maspero.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1990). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux, FR : Éd. Matrice.
- Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Paris, FR : Matrice.
- Paltrinieri, L. (2012). *La sanction éducative. Une recherche-action*. Paris, FR : Pétra.
- Prairat, E. (1997). *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris, FR : Harmattan.
- Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 127, 107-117.

- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées résultats et problèmes*. Paris, FR : PUF.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Toulouse, FR : Érès.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris, FR : PUF.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Schmid, J. R. (1972). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris, FR : Maspero.
- Testanière, J. (1967), Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, VIII, 17-33.
- Thomas, Y. (1988). Sanctio. Les défenses de la loi. *L'écrit du temps*, 19, 61-84.
- Thomas, Y. (2011). De la « sanction » et de la « sainteté » des lois à Rome. Remarque sur l'institution juridique de l'inviolabilité. Dans P. Napoli (dir.), *Les opérations du droit* (pp. 85-102). Paris, FR : Gallimard-Seuil.

CHRISTIAN OLLIVIER a enseigné la vente à Négocia, ancienne école de négociation commerciale située à Paris (aujourd'hui Novancia), avant de rejoindre TECOMAH en tant que responsable de l'ingénierie pédagogique. Passionné de philosophie et sociologie, il s'intéresse à la pédagogie active et pratique la recherche-action.

LUCA PALTRINIERI est docteur en philosophie de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon et de l'Université de Pise. Il est spécialiste de la pensée de Michel Foucault. Il est actuellement chargé de recherche au Centre pour l'Innovation et la Recherche en Pédagogie de Paris et enseignant-chercheur à la Chambre de Commerce Paris Ile-de-France. lpaltrinieri@cci-paris-idf.fr

CHRISTIAN OLLIVIER taught retail at Négocia, a former school of commercial negotiation in Paris (today Novancia) before joining TECOMAH as the pedagogical engineering manager. Passionate about philosophy and sociology, he is interested in active pedagogy and action-research.

LUCA PALTRINIERI holds a doctorate in philosophy from the École Normale Supérieure of Lyon and the Université de Pise. He is a specialist in the works of Michel Foucault. He is currently a Research Officer at the Centre pour l'Innovation et la Recherche en Pédagogie de Paris and a teacher-researcher at the Chambre de Commerce Paris Ile-de-France. lpaltrinieri@cci-paris-idf.fr

L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE EN CLASSE : PROPOS D'ADOLESCENTS

MATHIEU GAGNON *Université de Sherbrooke*

ÉLISABETH COUTURE *École secondaire l'Aubier, St-Romuald, Québec*

SÉBASTIEN YERGEAU *École secondaire l'ESLE, St-Romuald, Québec*

RÉSUMÉ. L'apprentissage du vivre ensemble est considéré par l'UNESCO (2010) comme une mission éducative fondamentale. Seulement, au-delà de la noblesse de cette finalité, se pose la question des moyens et stratégies à mettre en place afin de rencontrer les composantes associées à un tel apprentissage, dont l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'attention, le respect des différences, l'écoute, l'autocritique, l'autocorrection... En ce sens, certaines études tendent à montrer des liens entre la pratique du dialogue philosophique (PDP) et le développement du jugement moral (Leleux, 2009 ; Robert, Roussin, Ratte et Guèye, 2009). Cependant, ces études portent essentiellement sur des enfants et ne prennent pas en compte le point de vue des élèves. Les résultats exposés à l'intérieur du présent article s'appuient sur une enquête menée auprès de 97 élèves du secondaire pratiquant la philosophie sur une base régulière. Selon 94% d'entre eux, la PDP a des impacts positifs sur leurs relations avec les autres. Ces apports sont présentés à partir de 7 catégories émergentes, à savoir: ouverture d'esprit, pensée critique et habiletés intellectuelles, pratique réflexive, vie courante, pratique dialogique, résolutions de conflits et entraide, questionnement éthique.

LEARNING TO LIVE TOGETHER THROUGH THE PRACTICE OF PHILOSOPHICAL DIALOGUE IN CLASS: THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT. Learning to live together is central to UNESCO's mission (UNESCO, 2010). But beyond the nobility of the endeavor, finding the requisite means and developing the appropriate pedagogical strategies that allow us to reach this aim remains a persistent question. How can we work with our students towards effectively developing capacities like open-mindedness, tolerance, caring, respect for differences, self-critique, self-discipline and the like? In this sense, some studies suggest links between the practice of philosophical dialogue (PPD) and the development of moral judgment (Leleux, 2009; Robert, Roussin, Ratte and Guèye, 2009). However, those studies focus on children and do not take into account the point of view of high school students. The results presented in this article are based on data obtained from a questionnaire distributed to 97 high school students who practice philosophy on a regular basis. According to 94% of them, the PPD has a positive impact on their relationships with others. Our results are presented from seven emerging categories: open-mindedness, critical thinking and intellectual skills, reflective practice, everyday life, conflict resolution and mutual aid, reflection on ethical questions.

I. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE : SUBSTRAT DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le pluralisme et le multiculturalisme, dans leurs écarts comme dans leurs croisements, peuvent conduire à différents horizons. Entre autres horizons, il y a celui d'un relativisme absolu où l'indifférence exprime une certaine absence du *care* et de hiérarchisation des valeurs, ce qui présente un risque potentiel quant à l'exercice d'une citoyenneté orientée vers l'élaboration de règles communes favorisant le vivre ensemble. En antithèse, il y a également celui qui, au cœur de la rencontre des diversités, se dessine par l'expression vive d'identités sociales et culturelles distinctes qu'il convient de préserver. Un tel horizon, bien que fondamental, peut cependant conduire, lors de rencontres antinomiques, à diverses formes d'exclusion, d'intolérance, de rejet, de domination, voire de violence. Dans de telles circonstances, l'exercice de la citoyenneté peut embrasser des causes dogmatiques portant entrave à l'ouverture d'esprit auquel il est généralement associé. Suivant une logique à tendance dialectique, nous pourrions également relever un autre horizon dans lequel le pluralisme ne conduit ni à l'indifférence, ni à l'intolérance, mais plutôt à une forme de relativisme engagé au sens de Perry (1970) ou encore de relativisme global, au sens de Kuhn (1999), à savoir un relativisme qui, orienté vers l'action, parvient à maintenir un équilibre entre l'identité et la diversité, entre l'universel et le particulier, entre le générique et le spécifique. Un relativisme qui, en somme, témoigne d'ouverture et de considération, qui porte une attention particulière aux relations et qui se nourrit de considérations contextuelles. Par ailleurs, cette diversité des horizons auxquels peuvent conduire le pluralisme et le multiculturalisme pose très clairement des enjeux éducatifs de premier ordre liés au vivre ensemble et à la citoyenneté. Selon nous, ces enjeux doivent être au fondement des programmes éducatifs.

Pour l'UNESCO (2010), la tendance vers le pluralisme et la multiculturalité pose le caractère fondamental d'une mission éducative centrée sur l'apprentissage du vivre ensemble, un apprentissage qui se présente de plus en plus comme le substrat de l'éducation à la citoyenneté. Toujours selon l'UNESCO, l'apprentissage du vivre ensemble s'exprime par le développement de la compréhension et du respect des autres, de leurs croyances, de leurs valeurs de même que de leurs cultures, et ce, dans un contexte où les différences sont considérées comme des ressources en vue de la construction d'un bien commun. Cette construction est caractérisée par une démarche de non-violence et de coexistence pacifique (UNESCO, 2010). Dès lors, il s'agit en quelque sorte d'orienter les pratiques éducatives de telle manière qu'elles contribueront à éviter les abîmes auxquels pourrait conduire cette perte de repères dont parle Nietzsche (1882/2000) et qui est souvent liée à une forme ou une autre de relativisme, voire de nihilisme. L'idée étant d'œuvrer à la construction d'un monde commun au sens de Arendt (1989), un monde qui dépasse l'intolérance ou l'indifférence par le *care*, le souci, le soin.

Cette volonté de contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble est d'ailleurs inscrite au cœur de différents programmes de formation. Nous l'illustrerons par l'examen de trois programmes francophones, à savoir le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport [MELS], 2006), le *Plan d'études romand* (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP], 2010) ainsi que le *Socle commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEN], 2006). Le choix de ces programmes participe d'abord de raisons purement pragmatiques, puisque le Québec, la Suisse et la France représentent les principaux lieux de réalisation de nos travaux, si bien que les programmes de formation qui s'y rattachent sont ceux que nous connaissons le mieux. Ce choix participe également de la structure partagée par chacun de ces programmes, une structure s'appuyant sur un « socle » de compétences auquel sied bien, comme nous le verrons, l'approche sur laquelle porte la présente étude, c'est-à-dire la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche (PDPCR). Nous sommes par ailleurs conscients que la volonté de former au vivre ensemble ne se réduit pas à ces programmes et que bien d'autres encore s'y intéressent. C'est pourquoi le fait que nous y référons vise simplement à *illustrer* de quelle manière est y présentée, à l'intérieur de programmes officiels, la formation au vivre ensemble. De sorte que le présent article est destiné à toute personne intéressée à la question de l'apprentissage du vivre ensemble en contexte scolaire, et plus particulièrement à ceux devant composer avec ces programmes, ou encore à toute personne intéressée par la PDPCR ainsi qu'à la formation éthique qui s'y rattache.

2. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE À L'INTÉRIEUR DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES FRANCOPHONES DE FORMATION

2.1 Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

À l'intérieur du PFEQ, l'apprentissage du vivre ensemble est intégré à ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nomme *les domaines généraux de formations* (DGF), parmi lesquels nous retrouvons 1) santé et bien-être ; 2) orientation et entrepreneuriat ; 3) environnement et consommation ; 4) médias et 5) vivre ensemble et citoyenneté (MELS, 2006). Selon le MELS, ces DGF « représentent la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (p. 21). Ces domaines, qui relèvent d'une responsabilité partagée, sont dès lors considérés comme multidisciplinaires, voire interdisciplinaires qui commandent, en ce sens, des actions concertées de la part des intervenants scolaires. Partant, ces DGF peuvent prendre forme « à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise de services complémentaires, etc. » (p. 21). Cependant, le MELS ajoute que :

Certaines disciplines peuvent constituer, pour l'un ou l'autre domaine, un point d'ancrage privilégié. C'est ainsi que l'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté, par exemple, requiert la connaissance des principes fondateurs de la loi de même que celle de la société et de ses institutions. Le domaine *Vivre ensemble et Citoyenneté* sollicite donc tout particulièrement les disciplines *Géographie et Histoire et Éducation à la Citoyenneté*. Cependant, la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de la formation de citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. Les attitudes et les comportements nécessaires s'acquièrent par la pratique. Cela suppose que l'école offre aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate. (p. 21)

Le DGF *Vivre ensemble et citoyenneté* trouve par ailleurs un autre point d'ancrage important à l'intérieur de la « discipline » *Éthique et culture religieuse* (ÉCR, 2008). Voici comment le MELS (2007) exprime cet ancrage :

Par ses finalités, le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*. Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (p. 6)

Dans le cadre de l'ÉCR, la question du vivre ensemble se rapporte aux deux finalités du programme — à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun — elle figure au rayon des concepts prescrits et compte parmi les composantes de chacune des trois compétences ciblées : 1) réfléchir sur des questions éthiques ; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux ; 3) pratiquer le dialogue. En ce sens, la posture du MELS (2007) s'inscrit directement à l'intérieur d'une vision *dialogique et critique* de l'exercice du vivre ensemble et de la citoyenneté — c'est dans et par le dialogue que se développent et se manifestent les conduites associées au vivre ensemble tels l'ouverture, le respect, la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence, et la prise de parole dans un esprit de dialogue.

2.2 Plan d'études Romand (PER)

Le PER est organisé en fonction de trois catégories générales : 1) domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, science de l'homme et de la société, arts, corps et mouvement) ; 2) domaine de formation générale (éducation à la santé, aux médias, aux citoyennetés, à l'environnement et orientation scolaire et professionnelle) ; 3) capacités transversales (communication, collaboration, pensée créatrice, stratégies et réflexion métacognitive, démarche réflexive et sens critique) (CIIP, 2012). Cette organisation, en liant la question de la citoyenneté à celle de la formation générale, présente une parenté d'esprit avec les DGF identifiés par le MELS.

En effet, à l'instar du PFEQ, le PER inscrit l'éducation aux citoyennetés à l'intérieur de différents domaines disciplinaires, notamment celui des *sciences de l'homme et de la société*. Plus spécifiquement, l'apprentissage du *vivre ensemble* se retrouve à l'intérieur du programme d'histoire 3P-4P-5P-6P sous le thème « Organisation sociale : comment vivre ensemble? » (CIIP, 2010, p. 334). Il se retrouve également à l'intérieur du programme d'ÉCR dans lequel il est considéré comme une indication pédagogique dirigée vers le respect de la diversité : « privilégier le respect des différences pour vivre ensemble » (p. 364). Finalement, à l'intérieur du PER, le *vivre ensemble* se rapporte à l'axe de la formation générale : « *Gestion de la classe et des règles de la classe* » (p. 475). Ainsi, à l'image du PFEQ, le PER présente l'apprentissage du *vivre ensemble* et de la citoyenneté comme un axe « transversal » de formation, tout en se rapportant plus spécifiquement aux domaines de l'histoire et de l'éthique.

2.3 Socle commun de connaissances et de compétences (SCCC)

Le SCCC s'appuie sur sept piliers : 1) la maîtrise de la langue française ; 2) la pratique d'une langue vivante étrangère ; 3) la connaissance des principaux éléments des mathématiques, et la maîtrise d'une culture scientifique ; 4) la possession d'une culture humaniste ; 5) la maîtrise des techniques usuelles d'information et de communication ; 6) l'acquisition de compétences sociales et civiques ; 7) l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative (MÉN, 2006). Dans ce cadre, l'espace accordé au *vivre ensemble* et à la citoyenneté est lié, dans un premier temps, à l'acquisition de compétences sociales et civiques. En effet, à l'intérieur de ce pilier se retrouve l'axe *Vivre en société*, dont « l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble » (MÉN, 2006, p. 20). Différentes connaissances, capacités et attitudes sont associées à cet axe, dont voici quelques exemples : 1) connaissances : connaître les règles de vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite ; 2) capacités : savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, évaluer les conséquences de ses actes ; 3) attitudes : respect de soi, respect des autres, (tolérance, refus des préjugés), la volonté de résoudre pacifiquement les conflits.

À la lumière de ce qui se dégage de la position de l'UNESCO de même que du PFEQ, du PER et du SCCC, la question qui se pose désormais ne semble pas tant de l'ordre des finalités — qui sont louables et généralement partagées — mais bien des moyens : comment favoriser ce type d'apprentissage en classe? À cet égard, l'approche de « Philosophie pour enfants » (aussi appelée discussion à visée philosophique, communauté de recherche philosophique ou pratique du dialogue philosophique), initiée par Lipman à la fin des années '70, pourrait représenter une piste intéressante. Examinons brièvement ce qu'il pourrait en être.

3. L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : DU THÉORIQUE VERS L'EMPIRIQUE

3.1 Regards théoriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.

La pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche (PDPCR) est de plus en plus considérée comme favorisant différents apprentissages liés au vivre ensemble. Cette position s'appuie sur divers travaux, dont certains portent soit directement sur la citoyenneté (Lang, 2009 ; Leleux, 2008 ; Sasseville et Gagnon, 2012 ; UNESCO, 2007), soit sur l'expérience démocratique (Abel, 2001), ou encore sur le développement d'une pensée critique (Daniel, 2005) et du raisonnement moral (Leleux, 2009 ; Robert et al., 2009), la pratique du dialogue (Lipman, 2003), les rapports aux savoirs (Gagnon, 2011), la dignité humaine (Fillion, 2008), l'éducation à la paix (Herriger, 2004). Bien entendu, les relations entre l'apprentissage du vivre ensemble et la PDPCR sont multiples et pourraient à elles seules meubler un article entier. En effet, dans la mesure où elle est fondée sur un dialogue (Lipman, 2003) à l'intérieur duquel chacun se sait faillible et où l'autre est considéré comme autant capable de vérité que soi (Sasseville et Gagnon, 2012) — ce qui constitue, pour Conche (2003), le fondement de la morale — ; dans la mesure où elle est fondée également sur une démarche métacognitive, réflexive et critique, cette pratique (présente dans plus d'une cinquantaine de pays) contient un riche potentiel d'éducation au vivre ensemble et à la citoyenneté.

Pour l'UNESCO (2007), la PDPCR constitue une véritable « école de la liberté » fondée sur l'écoute, le respect, l'ouverture d'esprit et l'autonomie de pensée et d'agir. À l'intérieur de la communauté de recherche philosophique (CRP), chacun est invité à penser par et pour soi-même, avec les autres (Lipman, 2003 ; Sasseville, 2009). Par l'attention toute particulière qu'elle accorde aux habiletés intellectuelles et sociales, de même qu'au questionnement, la CRP propose un véritable renversement dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, un renversement qui, selon d'aucuns, peut contribuer de manière significative à l'éducation au vivre ensemble. De fait, en CRP, l'enseignant n'est plus nécessairement investi d'une mission de transmission de savoirs, mais agit plutôt comme un facilitateur favorisant la rencontre de la diversité dans une perspective de co-élaboration de sens et de respect. Bien plus, dès l'instant où la CRP gagne en autonomie, l'enseignant devient de plus en plus un cochercheur participant activement, avec son expérience et ses doutes, à ce processus. Du coup, c'est un véritable renversement dans les rapports aux savoirs qui se met en place, entendu comme un rapport à soi en tant que sujet connaissant, aux autres élèves, à l'enseignant, à l'école ainsi qu'aux concepts et disciplines (Gagnon, 2011). Ce renversement des rapports aux savoirs, tant qu'il est lié à une dynamique sociale, pourrait également contribuer à l'apprentissage d'un vivre ensemble.

Cependant, malgré qu'il soit possible de dessiner des relations entre la PDPCR et l'apprentissage du vivre ensemble, la plupart d'entre elles prennent forme à l'intérieur d'une perspective proprement théorique. Hormis les travaux de Leleux (2009) et de Robert et al. (2009) qui font état du développement du raisonnement moral d'enfants de 5 à 12 ans en contexte de CRP, bien peu de travaux étudient la manière dont les élèves parlent des apprentissages qu'ils y effectuent, notamment ceux touchant leurs relations avec les autres (Gagnon, 2009). À cet égard, la présente étude propose un examen des propos d'élèves du secondaire concernant les apprentissages qu'ils disent effectuer en CRP et qui auraient des impacts sur leurs relations interpersonnelles. Les pages qui suivent seront consacrées à la présentation des principaux résultats obtenus lors de cette étude, mais d'abord, précisons la méthodologie au moyen de laquelle les données ont été recueillies.

3.2 Regards empiriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.

3.2.1 Précisions d'ordre méthodologique. Notre étude s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme interprétatif s'appuyant essentiellement sur l'analyse de données qualitatives (L'Écuyer, 1990). Les données présentées à l'intérieur de ce texte ont été recueillies par le recours à un sondage électronique dans lequel les élèves devaient inscrire une réponse à court développement. Nous avons procédé par échantillonnage raisonné afin d'identifier les élèves. Ceux-ci provenaient du programme *Citoyens du monde* offert par la commission scolaire des Navigateurs (région de Québec, Canada), un programme dans lequel les élèves sont invités à s'engager dans une CRP lors de deux périodes (75 minutes chacune) par cycle de neuf (9) jours. Ainsi, tous les élèves sondés avaient une expérience régulière de la PDPCR, située entre trois, quatre ou cinq années scolaires. L'enquête a été menée au mois février 2011 auprès de 97 élèves, dont 32 de troisième secondaire (14 – 15 ans), 38 de quatrième secondaire (15 – 16 ans) et 27 de cinquième secondaire (16 – 17 ans). Les élèves étaient invités à répondre, lors d'une période de classe, à la question : « Selon vous, est-ce que la philosophie a des impacts sur vos relations avec les autres? Lesquels? Expliquez pourquoi ». Dans ce contexte, la formulation de la question nous apparaissait importante en tant que nous ne souhaitions pas qu'elle contienne explicitement l'expression « vivre ensemble », et ce, afin que l'attention des élèves soit le moins dirigée possible vers une connotation particulière quant aux types de relations à autrui que nous souhaitions documenter – entendu que l'expression « vivre ensemble » présuppose en quelque sorte une relation « positive » à l'autre. Dit autrement, nous ne souhaitions pas obtenir des informations sur leurs conceptions du vivre ensemble, mais plutôt de créer un contexte d'enquête faisant en sorte qu'ils se sentent libres de relever ce qui se présente le plus spontanément à leur esprit et d'identifier tant des aspects positifs que négatifs quant à leur expérience de la CRP sous l'angle des interactions sociales.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu par le recours à des catégories émergentes autour desquelles étaient regroupées les unités de sens (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 2003). De cette analyse a émergé sept (7) catégories qui ont été obtenues par la mise en route de démarches d'intercodages et d'objectivation. En fait, l'ensemble du corpus a été traité par deux personnes spécialisées dans le domaine de la CRP, chacune devant découper les réponses des élèves en unités de sens, puis les regrouper en fonction des ancrages à partir desquels ils articulaient leurs perceptions des impacts des PDPCR sur leurs relations avec autrui. Plus précisément, le tiers du corpus a d'abord été traité par chacun des codeurs. Par la suite, leurs résultats ont été soumis à un processus de comparaison dans lequel les points de convergence et de divergence ont été relevés. Les informations ainsi obtenues ont été discutées afin d'établir plus finement les critères constituant les catégories d'analyse, et ce, de manière à ce qu'elles soient suffisamment distinctes pour organiser efficacement le corpus. Précisons à cet égard que les catégories devaient être distinctes certes, mais sans nécessairement être mutuellement exclusives. Ainsi, les unités de sens (les plus souvent une phrase) pouvaient contenir des idées se rapportant à plus d'une catégorie, sans pour autant, une fois regroupées, justifier l'élaboration d'une nouvelle catégorie. En effet, l'ajout d'une catégorie ne pouvait simplement s'appuyer sur la combinaison de catégories existantes, mais devait plutôt se structurer autour de l'identification d'une différence de « nature », sans que celle-ci ne conduise pour autant à rompre toutes relations intercatégories ou à faire en sorte que les catégories retenues s'excluent mutuellement. Une fois le processus de stabilisation achevé, l'ensemble du corpus a été codé en parallèle puis comparé de nouveau et discuté jusqu'à l'obtention d'un consensus.

3.3 Principaux résultats

Dans un premier temps, l'analyse des réponses a permis de relever que 94 % des élèves sondés (91/97) soutiennent que la PDPCR a des impacts *positifs* sur leurs relations interpersonnelles, ce qui représente un taux très élevé. Seulement six élèves affirment que la philosophie *n'a pas* d'impacts sur leurs relations avec les autres. La lecture de ces réponses montre cependant que la moitié d'entre eux (3) ne propose aucune justification, alors que d'autres demeurent nuancés en indiquant, par exemple, qu'ils pourraient tout simplement être inconscients des impacts de la PDPCR sur leurs relations, comme en témoigne la réponse suivante de l'élève E05: « cela se pourrait sans que je m'en rende compte nécessairement ». Comme nous le disions précédemment, l'analyse des réponses indiquant des impacts positifs a permis d'identifier sept (7) catégories d'unités de sens, et chaque réponse fournie par les élèves peut se rapporter, selon les unités ainsi que les idées qu'elle contient, à plus d'une catégorie. Parmi ces catégories, trois (3) se rapportent à une dimension sociale (ouverture d'esprit ; pratique dialogique ; résolution de conflits et entraide), trois (3) autres à une dimension plus proprement intellectuelle (pratique réflexive ; pensée critique et habiletés intellectuelles ; questionnement éthique), et une (1) à la

question de la mobilisation transversale (vie courante). Le tableau 1 présente le pourcentage des réponses comprenant des unités de sens se rapportant à l'une ou l'autre de ces catégories.

TABLEAU 1. Pourcentage des réponses comprenant des unités se rapportant aux catégories identifiées

Ouverture d'esprit	55%
Pensée critique et habiletés intellectuelles	42%
Pratique réflexive	37%
Vie courante	36%
Pratique dialogique	35%
Résolution de conflits et entraide	9%
Questionnement éthique	3%

Examinons maintenant ce qui ressort plus précisément de ces différentes catégories, par le recours à des exemples de réponses fournies par les élèves. Notre mode de présentation suivra celui des pourcentages des occurrences.

3.3.1 Ouverture d'esprit. La catégorie « ouverture d'esprit » est celle pour laquelle le plus grand nombre d'occurrences a été relevé : plus de la moitié (55 %) des réponses fournies par les élèves contiennent des éléments y faisant directement référence. Sous cette catégorie ont été réunis tous les énoncés proposant des relations entre les dialogues philosophiques et le développement, bien entendu, de l'ouverture d'esprit, mais également ceux touchant le développement de l'écoute, du respect ainsi que de la compréhension des autres, de leurs pensées et de leurs actions.

Les unités de sens regroupées sous cette catégorie laissent entrevoir certaines relations entre la PDPCR et l'amélioration des relations sociales des élèves, une amélioration qu'ils rattachent à l'idée que ces pratiques leur permettent de développer significativement leur ouverture d'esprit. En ce sens, les élèves sondés diront que les PDPCR les rendent « plus ouverts sur les idées des autres ». Cette ouverture, ils la relient à une volonté de comprendre les pensées et les actions d'autrui, principalement lorsque celles-ci sont différentes. À cela s'ajoute le fait que les élèves, indiquant avoir gagné en ouverture, soulignent qu'ils sont désormais plus en mesure d'accepter et de respecter les différences et qu'ils ont moins tendance à juger les autres. Les élèves passeraient donc ainsi, suivant les PDPCR, d'une disposition à juger les autres à une disposition à les comprendre : comprendre les autres plutôt que de les juger. Les propos des élèves E7 et E14 vont d'ailleurs dans cette direction :

Je pense que la philosophie a un très grand effet sur la relation que nous avons avec les autres, parce qu'elle nous apporte plus d'ouverture, donc nous sommes plus ouverts sur les idées des autres et nous apprenons à ne pas les juger.¹ (E7)

Je suis plus ouvert et j'ai moins de difficulté à pousser mon opinion et à essayer de pousser celle des autres pour mieux la comprendre. Je pose plus de questions afin de comprendre et je ne juge plus. (E14)

Les élèves relèvent donc une relation entre les PDPCR, l'ouverture ainsi que le respect de la diversité. Certains élèves (E6) diront d'ailleurs que cette ouverture acquise au fil des dialogues philosophiques leur permet de « mieux gérer les différences », alors que d'autres (E17) relient cette ouverture d'esprit à leurs habiletés à communiquer, principalement lorsque cette communication engage la rencontre de la diversité : « La philosophie m'a amené à être très ouverte d'esprit. C'est donc plus facile de communiquer avec des personnes différentes de moi et ayant un différent mode de vie » (E17). En lien avec cette rencontre de la diversité, son respect ainsi que son acceptation, des élèves (E8) mentionnent que la philosophie les pousse à examiner davantage des perspectives, un examen qui contribue à enrichir leur propre opinion :

Personnellement, la philosophie a un impact sur mes relations interpersonnelles. Depuis que j'en fais, ma perception de la vie est très différente : au lieu de me borner à un seul point de vue à propos d'un sujet X, j'essaie d'en voir toutes les facettes. Ce qui me permet lors de mes discussions de tenter de comprendre l'avis des autres personnes, d'en saisir le sens et d'adapter mon opinion ensuite. (E8)

Ce dernier élément apparaît particulièrement intéressant puisqu'il rejoint directement des dimensions liées à l'exercice d'une pensée critique parmi lesquels nous retrouvons non seulement l'ouverture d'esprit, mais également l'autocritique et l'autocorrection. À cet égard, certains élèves ont articulé leur conception des impacts de la philosophie sur leurs relations interpersonnelles en faisant directement référence au développement de leur pensée critique ainsi que d'habiletés intellectuelles. Examinons de plus près ce qu'il en est.

3.3.2 Pensée critique et habiletés intellectuelles. L'analyse des réponses a conduit à poser que 44% des élèves sondés effectuaient des relations entre les PDPCR et le développement de leurs habiletés intellectuelles ainsi que de leur pensée critique. Les énoncés associés à cette catégorie sont ceux référant directement aux relations entre le « vivre ensemble », l'exercice de sa pensée critique et la mobilisation d'habiletés intellectuelles (e.g. fournir des raisons valables), de même que les énoncés référant plus directement au développement du jugement — entre autres sous l'angle de la diminution des préjugés — ainsi que de la capacité à argumenter.

L'analyse des unités de sens tend à montrer qu'aux yeux des élèves, la philosophie contribue au développement de leur jugement et que cette formation du

jugement a des impacts sur leurs relations avec les autres. À cet égard, il est intéressant de noter que pour les élèves, ce développement du jugement et d'habiletés intellectuelles liées à une pensée critique, bien qu'il devienne un outil efficace pour argumenter et évaluer les propos des autres, ne vise pas en premier lieu à les convaincre qu'ils ont raison, mais bien davantage à examiner en profondeur pour mieux comprendre et déceler les préjugés. Dès lors, il ressort que les élèves envisagent les capacités à argumenter qu'ils développent en CRP comme autant d'outils leur permettant d'examiner en profondeur des idées, d'éviter les sophismes (préjugés) et de comprendre le point de vue des autres. Voici quelques exemples d'intervention qui témoignent de cette idée :

Je crois que oui [la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres], parce que j'ai remarqué qu'après notre première année en philo, on voulait souvent avoir un « parce que » et tout comprendre. Par exemple, une question que l'on pose souvent, « pourquoi ». Je crois que ça a un impact sur notre relation en nous poussant à vouloir mieux comprendre les autres et à y arriver. (E12)

Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, comme par exemple, nous ne réagissons pas de la même manière face à des préjugés, nous nous questionnons à savoir si c'est valable et d'où vient la source. (E24)

Cela témoigne du fait que les élèves perçoivent la philosophie comme un moyen non seulement de comprendre les autres, leurs idées et leurs actions, mais aussi de les examiner en préservant un regard *évaluatif* (lequel correspond au mode propre de la pensée critique) afin de se forger une opinion qui soit plus éclairée et solide :

Grâce à la philosophie, j'ai l'impression d'être moins influençable que certains, car justement, je suis capable de réfléchir sur ce que mes amis ou autres peuvent dire sur certains sujets et j'ai la capacité de vérifier la pertinence et la validité de leurs dires. Je ne m'arrête pas sur les réputations avant de parler à quelqu'un, j'apprends à le connaître et je me fais ma propre opinion sur le sujet, parce qu'après quatre ans de philosophie, je suis capable de me faire une opinion. (E53)

Les propos de l'élève E26 montrent clairement que la perspective évaluative dans laquelle il inscrit ses échanges avec les autres n'est pas simplement dirigée vers autrui mais également vers ses propres idées, ce qui témoigne d'une disposition à l'autocritique et à l'autocorrection :

Oui [la philosophie a des impacts sur mes relations avec les autres], car grâce à elle, j'ai pu développer une nouvelle pensée. Une pensée qui me permet de chercher à approfondir mes idées ou mes jugements. Mes rapports avec les autres sont plus élaborés et plus réfléchis. Maintenant lorsque j'aperçois une personne, je n'ai plus tendance à la juger comme avant, mais plutôt à chercher à la connaître davantage. Cela dit, vive la philosophie.

Les propos de l'élève E3 quant à eux expriment une relation entre la PDPCR, le jugement critique et l'ouverture d'esprit :

Grâce à la philosophie, j'ai appris à utiliser mon jugement critique dans n'importe quel sujet, que ce soit dans l'actualité ou pour tout simplement parler avec mes amis. Ce qui me donne une vision de la vie plus ouverte que si je n'en avais jamais fait.

3.3.3 Pratique réflexive. Les élèves, dans une proportion de 37 %, ont exprimé les impacts des PDPCR sur leurs relations avec les autres par le biais des pratiques réflexives qui y sont menées. Lorsqu'une réponse faisait directement allusion, comme vecteur du « vivre ensemble », à l'idée de « penser à ce que l'on dit », de questionner ou de se questionner, ainsi qu'à celle de « dépasser la simple opinion », elle était associée à cette catégorie.

Les unités de sens regroupées sous cette catégorie montrent des élèves reconnaissant que les PDPCR les rendent plus disposés à se questionner face aux événements qui surviennent, aux propos des autres ainsi qu'à leurs propres idées. Comme nous le verrons au sujet de la catégorie suivante, les élèves y voient un outil important dans leur vie de tous les jours. Mais de manière plus générale, les élèves faisant mention du caractère réflexif des dialogues philosophiques mentionnent que cette propension nouvelle à questionner leur permet d'améliorer leurs relations avec les autres, spécifiquement lorsqu'ils entrent en communication avec eux. En ce sens, ils diront que cette démarche réflexive leur permet de penser à ce qu'ils disent, de mieux penser avant de parler et d'avoir des propos plus prudents et modérés qui facilitent la communication. Cette propension à penser avant de parler relève en quelque sorte du vivre ensemble puisqu'elle contribue à tempérer les échanges ainsi que les réflexes émotifs qui peuvent parfois les guider. Voici deux exemples qui illustrent les relations établies par certains élèves entre les pratiques philosophiques, la réflexivité et l'amélioration des relations interpersonnelles.

Je crois seulement que la pratique de la philosophie m'a appris à filtrer ce que je dis. En ce sens, mes relations ne peuvent que s'améliorer puisque mes discussions sont basées sur des informations valables ne laissant pas place à l'obstination. (E27)

Je crois que la philosophie a eu un impact sur mes relations avec les autres, car je réfléchis plus avant de parler, je me questionne beaucoup plus lorsque certaines choses arrivent. Je ne dis pas juste ce qui me passe par la tête, je dis des choses un peu plus intelligentes et réfléchies. (E84)

3.3.4 Vie courante. Il est particulièrement intéressant de relever que plus du tiers (36 %) des élèves analysent les impacts des dialogues philosophiques en prenant appui sur ce qu'ils vivent à l'extérieur des cours de philosophie, voire à l'extérieur des murs de l'école. En fait, ils y voient des impacts dans leur vie quotidienne. Cette portée des CRP à l'extérieur de l'école qui a été relevée dans la présente étude appuie les données obtenues dans le cadre d'une recherche

antérieure où il a été indiqué par des élèves que la philosophie leur est utile à tous les jours, et ce, dans bon nombre d'activités extrascolaires, certains allant même jusqu'à affirmer qu'il s'agit de la matière scolaire qui leur est le *plus* utile dans leur vie courante (Gagnon, 2008).

Dans le cas présent, nous avons regroupé, sous la catégorie « vie courante », les énoncés qui dirigent d'abord l'attention sur les contextes extrascolaires, en référant, par exemple, aux relations qu'ils entretiennent avec leurs parents et amis, ou encore lorsqu'ils ont des décisions à prendre. À cet égard, les réponses des élèves indiquent qu'ils mobilisent effectivement les apprentissages effectués en CRP lorsqu'ils discutent et réfléchissent avec les autres, ou, de manière plus générale, lorsqu'ils sont engagés dans un processus décisionnel. Cette mobilisation, que nous pourrions qualifier de transversale, conduit d'ailleurs certains élèves (E68) à relever des différences entre les élèves qui font de la philosophie et ceux qui n'en font pas.² Notons cependant que l'essentiel des apprentissages auxquels réfèrent les élèves se rapporte au développement de leurs habiletés et dispositions intellectuelles, dont le questionnement, la recherche de raisons, l'argumentation, la définition, etc. Cet aspect s'inscrit en droite ligne avec les résultats obtenus lors d'une enquête que nous avons menée avec des élèves pratiquant la philosophie et portant sur les apprentissages qu'ils disent faire en CRP (Gagnon, 2011). Voici deux exemples de propos d'élèves qui illustrent cette conscience du « transfert » des apprentissages effectués dans le cadre des CRP en regard des relations avec autrui :

Oui. J'aime beaucoup dire: Sur quoi tu te bases pour dire ça? La philo m'a donné des outils de réflexion dans mes discussions avec mes parents, amis ou même des inconnus. (E44)

Je crois que oui, car dans plusieurs situations de notre vie quotidienne nous avons recours au dialogue et utilisons nos habiletés de pensée afin de régler nos conflits, d'apporter un point de vue éclairé sur un sujet précis, afin de faire avancer une discussion, et même parfois, pour nous aider à prendre une décision. (E91)

Cette dernière réponse nous reconduit aux liens posés par des élèves entre la PDPCR et le dialogue, de même que la résolution de conflits, voire l'entraide.

3.3.5 Pratique dialogique. Cette catégorie regroupe les énoncés qui établissent une relation directe et première entre les pratiques philosophiques et le développement des capacités des élèves à entrer en dialogue avec les autres. Plusieurs réponses d'élèves (35 %) font directement référence au fait que les CRP améliorent leurs relations, car elles leur permettraient d'apprendre à mieux s'exprimer et à entrer en dialogue avec les autres. Les énoncés associés à cette catégorie indiquent que les expériences des élèves avec la CRP leur ont permis de distinguer le dialogue du débat et de développer des attitudes et dispositions se rapportant davantage à un échange de type dialogique. En effet, ils diront que la philosophie les « aide ... à éviter de tomber dans un

débat » (E25), parce qu'elle les rend capables d'avoir des « discussions saines » (E12) et « calmes », de « s'exprimer sans "abaisser" les autres » (E22), de « respecter le point de vue de chaque personne et [de] bâtir une idée grâce à l'opinion de chacun » (E25). Cette idée de coconstruction montre bien que les élèves souhaitent inscrire leurs échanges à l'intérieur de pratiques dialogiques (Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau, 2004), un souhait qui s'inscrit notamment à l'intérieur de ce que nous pourrions qualifier de « raffinement épistémologique » et qui conduit les élèves à ne plus concevoir les choses de manière dichotomique, mais à examiner différents éléments liés à une question ou un thème particulier, se rapprochant ainsi d'un rapport plus complexe aux savoirs. De sorte que les élèves disent ne plus sentir le besoin de chercher à avoir raison, mais plutôt de s'inscrire à l'intérieur d'une dynamique de compréhension et d'examen attentif, comme en témoigne les réponses suivantes :

Oui la philosophie a eu un impact important sur mes relations avec les autres. Je vois l'opinion des autres différemment et j'essaie plus de la comprendre. Quand je discute avec les autres, j'essaie moins de les convaincre que j'ai raison, je tente plus de comprendre leur point de vue et les raisons qui les poussent à penser de cette façon. Tout ça, parce qu'avec la philosophie j'ai compris que rien n'était noir ou blanc, qu'il faut considérer l'opinion de chacun et qu'il n'y a pas de mauvaises opinions. (E67)

Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, car la philosophie amène un autre moyen de dialoguer avec les gens. Grâce à la philosophie, je tente de comprendre le point de vue des autres en restant calme. Je ne m'obstine pas mais je pose des questions à caractère philosophique pour tenter de trouver des solutions. (E69)

D'après moi, la philosophie a en effet des impacts sur nos relations avec les autres, car cette aptitude à dialoguer sans s'obstiner que nous avons développée nous permet dorénavant d'avoir de meilleures relations avec notre entourage. (E70)

3.3.6 Résolution de conflits et entraide. Bien que cette question ne soit pas totalement absente des réponses des élèves, peu d'entre eux (9 %) indiquent directement que les dialogues philosophiques leur fournissent des outils utiles à la résolution de conflits et pour aider les autres. Néanmoins, cette présence nous apparaît importante puisqu'elle vient des élèves eux-mêmes et que rien ne nous permet d'affirmer que s'ils en discutaient, une bonne partie d'entre eux ne partageraient pas le même avis. Elle nous apparaît importante également puisqu'elle se rapporte encore plus « directement » à la question du vivre ensemble. En effet, cette question se pose non pas parce que nos rapports avec autrui sont sans cesse harmonieux, mais bien plutôt parce qu'ils ne le sont pas toujours. Nous pourrions même soutenir qu'en un certain sens, c'est lors de situations dans lesquelles des conflits apparaissent ou sont susceptibles d'apparaître que nos capacités à bien vivre ensemble sont mises à l'épreuve. Lors de la présentation de nos analyses touchant les catégories précédentes,

certaines indicateurs pointaient déjà vers cette idée de résolution de conflits, notamment lorsque les élèves faisaient allusion à la compréhension du point de vue de l'autre, à l'autocritique ou encore au respect. Seulement, les énoncés associés à la catégorie « Résolution de conflits et entraide » visent explicitement les situations conflictuelles ou celles exprimant des engagements collaboratifs.

En ce sens, les réponses fournies par les élèves E88 et E94 expriment très bien cette relation posée entre pratiques philosophiques et résolution de conflits :

Oui, surtout lors de conflits. Nous avons développé des manières afin de bien nous exprimer et interagir avec les autres, donc lors de conflits nous sommes capables de nous exprimer sans se fâcher pour rien. (E88)

Oui, je pense que de faire de la philosophie à l'école a un impact sur nos relations avec les autres. Tout d'abord avec nos parents, où on arrive parfois à éviter des conflits puisqu'on essaie davantage de comprendre leur point de vue et de dialoguer ensemble, et dans d'autres situations où deux points de vue différents pourraient peut-être causer un conflit. (E94)

En outre, les propos des élèves E63 et E31 indiquent clairement que les dialogues philosophiques leur permettent de gagner en maturité, une maturité qu'ils disent réinvestir afin d'aider les autres, leurs amis, à trouver des solutions à leurs problèmes : « [la philosophie] nous permet d'approfondir nos discussions entre nous et de mieux aider nos amis à régler leurs problèmes en les aidant à se poser des questions sur ce qu'ils vivent. La philosophie nous a fait grandir plus vite que d'autres! » (E63) ; « [la philosophie] peut m'aider à plus réfléchir et trouver des solutions pour aider mes amies » (E31). Par là, nous voyons qu'aux yeux des élèves, les habiletés développées en CRP ne sont pas utilisées dans une perspective proprement égocentrique, mais qu'elles présentent des outils favorisant l'entraide et, du coup, le vivre ensemble, voire la poursuite du Bien commun. Bien plus, compte tenu du rapport épistémique au savoir dans lequel elle s'inscrit, cette propension manifestée par les élèves à venir en aide aux autres témoigne en quelque sorte d'une posture de type « relativiste engagé » au sens de Perry (1970).

3.3.7 Questionnement éthique. Parmi les 97 élèves sondés, trois (3) d'entre eux indiquent que les réflexions éthiques contribuent à améliorer leurs relations avec autrui. Malgré le faible taux relevé, cette catégorie a été retenue puisqu'elle tend à montrer que pour certains élèves, la nature des questionnements abordés en CRP contribue à susciter des apprentissages touchant le vivre ensemble.

Les élèves ayant référé aux questions éthiques indiquent que le fait de réfléchir au bon et au mauvais, au Bien et au Mal, aux raisons, aux causes et conséquences de nos actions les conduit à la fois à réfléchir non seulement sur les manières dont ils se conduisent eux-mêmes, mais également aux actions des autres et à leur caractère éthique. La réponse de l'élève E89 illustre bien cette idée :

Oui, car pendant un cours on réfléchit aux actes que l'on a posé et on se remet en question, est-ce que cela est bien ou est-ce qu'on était dans l'erreur ? Durant une journée d'école, on observe à quel point il y en a qui font n'importe quoi sans penser aux conséquences qui suivent leurs actions. (E89)

Ce propos fait voir que pour certains élèves, la CRP les conduit à poser un regard éthique sur leurs actions et celles des autres, un regard qui constitue une condition nécessaire (bien que non suffisante) au mieux vivre ensemble — sans regard éthique, à moins de se situer « par delà le Bien et le Mal », point de vivre ensemble, car la notion de vivre ensemble, tel qu'elle est généralement définie, s'articule précisément autour d'axes éthiques. Seulement, les propos de l'élève E89 vont plus loin et laissent voir que cette disposition à porter un tel regard sur les actions conduit certains élèves à ressentir une sorte de désolation empathique envers ceux qui ne pratiquent pas la philosophie, laissant du coup entendre que celle-ci leur confère un certain « avantage » sur les autres. Voici comment l'élève E89 exprime cette idée, sur laquelle nous reviendrons lors de la discussion :

Je pense que les élèves qui n'ont pas de cours de philosophie, il manque quelque chose de génial à apprendre. Et oui, cela amène un impact sur notre relation avec les autres parce qu'on remarque trop comment ils sont jeunes et c'est vraiment plate qu'ils n'ont pas le même genre de pensée que nous ... même si tout le monde a le droit de penser, je trouve qu'ils ne réfléchissent pas comme nous et c'est vraiment dommage. (E89)

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats obtenus par le biais de cette enquête nous semblent très intéressants, notamment en regard du taux élevé (94 %) de réponses d'élèves indiquant que les dialogues philosophiques ont des impacts *positifs* sur leurs relations avec les autres. En éducation, de tels résultats ne font pas légion, d'autant que ceux-ci témoignent d'une prise de conscience, parfois fine, du développement d'aptitudes liées au vivre ensemble. En effet, à l'image de ce que nous indiquions en introduction, les propos des élèves laissent voir que bon nombre d'entre eux perçoivent la CRP comme un outil contribuant directement à éveiller leur conscience des différences, à développer leur ouverture d'esprit et à adopter une attitude de respect à l'égard de la diversité des idées et des conduites. Ils disent chercher davantage à comprendre et à éviter les préjugés. Selon eux, ces échanges avec la diversité, dans un rapport qui ne conduit pas à adopter une position dualiste face aux conceptions, leur fournit des outils sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour entrer en *dialogue* avec les autres, et ce, dans la vie de tous les jours. Seulement, cette ouverture et ce respect ne conduisent pas d'emblée à adopter une posture relativiste, dans la mesure où les élèves n'indiquent pas du même souffle considérer que tout est valable. Pour eux, il demeure précieux d'éviter les incohérences et les préjugés : toutes positions ou actions peuvent être défendues et examinées, mais toutes ne sont pas

acceptables, d'un point de vue éthique. Bien plus, certains élèves voient dans les dialogues philosophiques une expérience qu'ils peuvent réinvestir pour venir en aide à autrui, ce qui, à nos yeux, s'inscrit non seulement à l'intérieur d'une perspective relativiste engagée, mais va directement dans le sens d'un mieux vivre ensemble. Partant, les résultats obtenus appuient le grand potentiel que revêt la CRP quant au réinvestissement des apprentissages qui y sont effectués, un réinvestissement qui prépare les jeunes à la vie dans une perspective d'ouverture, de sens moral, de jugement critique et d'exercice de sa citoyenneté (Gagnon et Sasseville, 2008 ; Gagnon, 2011 ; Sasseville et Gagnon, 2012). Les propos tenus par les élèves lors de cette étude se rapportent directement à ceux identifiés par l'UNESCO ainsi qu'à l'intérieur de différents programmes éducatifs ou plans d'études : ouverture d'esprit, respect des différences, tolérance, écoute, attention, refus des préjugés, autocritique et autocorrection, pensée réflexive et critique, résolution de conflits... Dès lors, il ne serait pas déraisonnable de penser que la PDPCR avec les adolescents représente un outil pédagogique sur lequel les éducateurs gagneraient à attirer leur attention dans le cadre de toute entreprise visant l'apprentissage du vivre ensemble. En ce sens, il serait intéressant d'examiner de quelle manière se développe ce rapport en contexte de multiculturalité, car dans le cas de la présente étude — il s'agit là sans doute de l'une de ses limites —, les répondants faisaient partie d'un contexte largement monoculturel.

Seulement, pour encourageant que soient ces résultats, il demeure certains éléments qu'il convient de porter à notre attention et qui nous rappellent que les relations posées par le biais de ce type d'études ne peuvent être érigées en règles universelles, et que ce que nous considérons encourageant comprend également sa part d'enjeux. Parmi ces éléments, rappelons d'abord que ces résultats ont été obtenus auprès d'élèves inscrits à un programme de formation particulier (*Citoyens du monde*), et que dans ce programme, la CRP prend forme à l'intérieur d'un cadre de formation comprenant des éléments d'apprentissage déterminés et explicites, lesquels s'accompagnent de modalités d'évaluation (Gagnon, 2011). Cette caractéristique représente une limite des résultats obtenus, puisque d'autres recherches que nous menons actuellement tendent à indiquer que ces résultats ne peuvent être généralisés à tous les contextes. En effet, d'autres adolescents pratiquant la philosophie sur une base hebdomadaire, mais sans que celle-ci ne s'inscrive à l'intérieur d'un programme explicite de formation, ne perçoivent pas autant les apports des CRP. Les hypothèses émises à ce jour visant à expliquer cet écart touchent au rôle des éléments d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Actuellement, nous nous questionnons sur les impacts du type de structure utilisée et de la nature des apprentissages effectués en CRP. Selon nos analyses préliminaires, il semble que la présence d'un programme de formation visant explicitement un dialogue entre le développement de métaconnaissances et leur mobilisation en situation soit déterminant, bien davantage que l'examen d'un concept spécifique, sur la prise de conscience, par

les élèves, des apprentissages effectués en CRP et de leurs impacts dans la vie quotidienne. En effet, toutes les enquêtes que nous avons menées auprès des adolescents pratiquant la philosophie ont révélé que lorsqu'ils sont questionnés sur leurs apprentissages, aucun d'entre eux ne fait référence à l'appropriation de concepts tel que ceux faisant l'objet de prescription à l'intérieur des différents programmes officiels. De sorte qu'à ce jour, aucun élève ne nous a indiqué qu'il comprenait mieux, par exemple, les concepts de justice, de liberté ou de tolérance ; aucun ne nous a indiqué que de tels apprentissages étaient aux sources d'une quelconque amélioration de leurs relations interpersonnelles ou qu'ils avaient des impacts dans leur vie courante. En fait, il se dégage clairement que, lorsque les élèves parlent de leurs apprentissages et de leurs apports au quotidien, ceux-ci réfèrent systématiquement aux habiletés intellectuelles et sociales étudiées et observées lors de leurs pratiques philosophiques. Bien plus, ceux qui pratiquent la philosophie sans examiner ces outils ne perçoivent, du moins ceux que nous avons interrogés, pratiquement aucun apport des CRP dans leur vie de tous les jours.

En terminant, nous aimerions relever quelques enjeux que suscitent certaines des réponses proposées par les élèves. En fait, bien qu'*a priori* celles-ci manifestent des apports positifs de la CRP, elles montrent également des conséquences sur le plan du vivre ensemble qui posent de nouveaux défis. Parmi ces conséquences, à l'instar de l'élève E89, mentionnons que certains élèves relèvent un écart entre leurs capacités de pensée et celles des autres, un écart qui risque parfois de produire le contraire de ce qui est visé par l'apprentissage du vivre ensemble au sens où il est généralement entendu. En effet, malgré que plusieurs élèves disent recourir à leurs habiletés dans le but de réfléchir avec les autres dans un climat de respect et d'ouverture, certains utilisent cet écart pour d'autres raisons qui semblent aller à l'encontre de l'esprit associé à une démarche de pensée critique (Paul, 1990). Les propos de l'élève E12 témoignent de ce risque: « oui [la philosophie a des impacts sur mes relations avec les autres], parce que je peux faire suer mes parents en sortant mes habiletés de pensée ». Dans ce cas, les métaconnaissances acquises et les capacités argumentatives développées en CRP sont utilisées à mauvais escient et peuvent, le cas échéant, porter entrave au vivre ensemble. Nous tenons à noter cependant que lors d'entretiens menés dans le cadre d'une autre recherche (Gagnon, Couture et Yergeau, 2011), les élèves nous indiquent que pour la plupart, ce désir de recourir aux habiletés de pensée afin de « faire suer » les autres correspond à un élan insufflé par une prise de conscience de la « puissance » de ces nouveaux apprentissages, mais selon leurs dires, cet élan s'estompe avec les années au profit d'une plus grande écoute.

Néanmoins, certaines réponses témoignent de difficultés éprouvées par les élèves à entrer en relation avec les autres, principalement ceux n'ayant pas fait de philosophie, dont leurs parents. Bien que des élèves disent repérer et éviter les préjugés, cet éveil semble avoir, chez certains, des impacts sur leurs

relations, impacts qui, cette fois, pourraient être perçus moins positivement. Voici quelques exemples de réponses qui témoignent de cet enjeu :

Oui, je trouve que la pratique de la philo a de l'impact sur mes relations avec les autres, mais c'est difficile d'exprimer son opinion avec des personnes qui ne font pas de philo car la plupart reste bornées sur leur opinion et ne s'ouvrent pas aux opinions des autres. (E15)

Oui, car les conversations que j'ai avec les autres sont différentes. Je vois d'un œil plus critique leur opinion et je suis beaucoup plus ouverte. Je m'entends moins bien avec certaines personnes par contre, comme les personnes qui ne sont pas ouvertes à l'opinion des autres. (E66)

Bien sûr, la philosophie m'a permis d'approfondir mon jugement sur les réactions ou les comportements des autres. Les impacts n'ont par contre pas toujours été positifs car la philosophie nous pousse à nous poser plus de questions, ce qui met toujours en position facile de changement. Me questionner sur mes valeurs et la société a modifié certaines relations, avec tous les gens qui m'entourent. J'ai pu avoir des pertes en amitié ou avec certains membres de ma famille. (E72)

Semblablement, certains élèves ont indiqué que les apprentissages effectués en CRP peuvent parfois créer des conflits à la maison, avec leurs parents, comme en témoignent les exemples suivants :

Oui, car j'analyse les choses d'un esprit critique tandis que d'autres se limitent aux simples jugements ou préjugés. J'essaie parfois de philosopher avec mes parents, mais ça ne marche pas toujours. (E76)

Oui parce que maintenant je sais comment argumenter de la bonne manière. Ça amène parfois des conflits avec mes parents parce que j'ai un mot à dire et que parfois je les contredis dans la manière de penser. (E35)

Ces indications montrent des limites sur les apprentissages au vivre ensemble effectués en CRP, mais également que celles-ci ne résident pas nécessairement dans la CRP elle-même – mis à part, bien entendu, cette référence à la mobilisation d'habiletés de pensée pour de mauvaises raisons. En effet, l'essentiel de ces points d'achoppement concerne des relations avec des personnes n'ayant pas l'expérience de la CRP, que ce soit des amis ou des parents. Ce que ces élèves manifestent, c'est avant tout leurs difficultés à créer, avec ces personnes, des conditions favorisant la mise en route d'un dialogue argumentatif se dégageant d'une posture de débat. Ce qu'ils manifestent également, c'est leurs difficultés à composer avec le manque d'ouverture, les préjugés et l'absence d'autocritique. Ne tolérant plus l'intolérance – élément essentiel du vivre ensemble comme nous l'indiquions en introduction – ils y voient un risque de glissement pouvant conduire à des conflits.

Qu'avons-nous à apprendre de ces indications? En guise de réflexion, nous y voyons au moins ceci : 1) que la CRP représente une approche pédagogique à haut potentiel eu égard à l'apprentissage au vivre ensemble, mais que

son intégration gagne à être structurée ; 2) qu'il convient de travailler non seulement sur les habiletés intellectuelles, mais également sur les attitudes ; 3) que les apprentissages effectués en CRP trouveront toujours des limites à l'extérieur d'elle-même et que, en ce sens (i.e., afin d'en favoriser une certaine transversalité), il devient précieux de songer à proposer des formations à l'entourage des élèves, notamment au sein du personnel éducatif de l'institution ainsi qu'à leurs parents.

Pour l'heure cependant, nous nous plaisons à nous inspirer de propos tel que ceux de l'élève E70 qui nous appuient dans notre croyance du caractère holistique et précieux des apprentissages effectués en CRP : « Somme toute, la philosophie nous a permis de nous épanouir » (p. 5).

NOTES

1. Il est à noter que les extraits cités dans le présent texte n'ont eu pour seule modification que la correction d'erreurs d'orthographe. Ainsi, le sens des propos, la structure des phrases ou les énoncés n'ont pas été modifiés.
2. Nous reviendrons sur cet aspect lors de la discussion.

RÉFÉRENCES

- Abel, G. (2001). *La communauté de recherche favorise-t-elle l'émergence de l'expérience démocratique en philosophie pour enfants?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris, FR : Gallimard.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris, FR : PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, CH : Auteur.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plateforme du plan d'études Romand*. Consulté à partir : <http://www.planetudes.ch/web/guest/per>
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian journal of education*, 48(3), 295-313.
- Fillion, J. (2008). *Dignité humaine et philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise. Québec, QC : Université Laval.
- Gagnon, M. (2009). *Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie*. Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE), 416 - 430.
- Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 128 - 178.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2011). Pratiquer la philosophie en communauté de recherche au secondaire : quels apprentissages pour les élèves ?. *Vie pédagogique*, 159. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dossierB_4
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.

- Herriger, A. (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants et la mise en œuvre de la paix*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 26-46.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, FR: PUQ.
- Lang, M. (2009). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté* (Thèse de doctorat inédit). Université Laval, Québec.
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles, BE : DeBoeck.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le raisonnement moral et citoyen. *Revue française de pédagogie*, 1(166), 71 – 87.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris, FR : SCRÉRÉN/CNDP.
- Nietzsche, F. (1882 / 2000). *Le gai savoir*. (2^e édition, P. Witling, Trans). Paris, FR : Flammarion.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking : what every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, NY: HRW.
- Robert, S., Roussin, D., Ratte, M. et Guève, T. (2009). *L'évaluation des effets du programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin*. Rapport de recherche présenté à La Traversée, Montréal, QC.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e édition). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2^e édition. Coll. Dialoguer). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Consulté à partir du site web UNESCO (consulté le 7 avril 2013): <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>
- UNESCO (2010). *Apprendre à vivre ensemble*. Consulté à partir du site web UNESCO (consulté le 7 avril 2013) : <http://www.unesco.org/fr/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/>
- Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

MATHIEU GAGNON est professeur agrégé à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principales recherches portent sur la pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents, l'éducation éthique, le développement de la pensée critique ainsi que sur les croyances épistémologiques des élèves et des enseignants dans différents domaines d'apprentissage.

ÉLISABETH COUTURE possède un baccalauréat en enseignement de la morale. Avec Sébastien Yergeau, Élisabeth Couture est en charge des cours de philosophie à l'intérieur d'un programme appelé « Citoyens du monde », un programme offert dans deux écoles secondaires de St-Romuald, QC. Élisabeth Couture contribue au développement de la pratique du dialogue philosophique avec les élèves depuis plus de 10 ans, si bien qu'avec Sébastien Yergeau, ils font vraisemblablement partie des enseignants les plus expérimentés au Québec en ce qui a trait à la pratique du dialogue philosophique avec des adolescents.

SÉBASTIEN YERGEAU est un étudiant à la maîtrise en philosophie et il possède deux baccalauréats, un en philosophie et l'autre en enseignement de la morale. Avec Élisabeth Couture, Sébastien Yergeau est en charge des cours de philosophie à l'intérieur d'un programme appelé « Citoyens du monde », un programme offert dans deux écoles secondaires de St-Romuald, QC. Sébastien Yergeau contribue au développement de la pratique du dialogue philosophique avec les élèves depuis plus de 10 ans, si bien qu'avec Élisabeth Couture, ils font vraisemblablement partie des enseignants les plus expérimentés au Québec en ce qui a trait à la pratique du dialogue philosophique avec des adolescents.

MATHIEU GAGNON. Mathieu Gagnon is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. His research and teaching concentrates on the practice of philosophical dialogues with children and teenagers, ethical education, development of critical thinking, and epistemological beliefs of students and teachers in different subject areas.

ÉLISABETH COUTURE has a bachelor in moral teaching. With Sébastien Yergeau, she is in charge of the philosophical courses in the program called "*Citoyens du monde*" (World's Citizens), which is based in two secondary schools in St-Romuald, QC. For the past 10 years, Élisabeth Couture has contributed to the development of the practice of philosophical dialogues with grade school students.

SÉBASTIEN YERGEAU is a MA student in philosophy with two BA degrees, one in moral teaching and the other in philosophy. With Élisabeth Couture, Sébastien Yergeau is in charge of the philosophical courses in the program called "*Citoyens du monde*" (World's Citizens), which is based in two St-Romuald's secondary schools (suburb of Quebec City, Canada). For the past 10 years, Sébastien Yergeau has contributed to the development of the practice of philosophical dialogues with grade school students.

VIVRE-ENSEMBLE ET DIALOGUE : DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE À LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE

ANDRÉ DUHAMEL *Université de Sherbrooke*
MIREILLE ESTIVALÈZES *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. La notion de vivre-ensemble est très présente dans le récent programme d'éthique et culture religieuse québécois, où elle ne se réduit pas à la simple coexistence mais imprègne, par sa promotion du dialogue, l'ensemble du projet pédagogique et politique qu'il soutient. C'est pourquoi elle est encore pertinente hors du contexte scolaire, dans le monde politique de la délibération démocratique que le programme entend ultimement aider à construire. En éclairant la notion de vivre-ensemble à la double lumière des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, nous espérons montrer tant la pertinence de cette notion que la portée du programme, l'une et l'autre œuvrant selon un paradigme pédagogique dépassant le clivage allégué entre éthique et politique.

DIALOGUE AND "LIVING TOGETHER:" FROM QUÉBEC'S ETHICS AND RELIGIOUS CULTURE PROGRAM TO DEMOCRATIC DELIBERATION

ABSTRACT. The idea of "living together" is a recurring concept in Quebec's *Ethics and Religious Culture* program. It structures, through the promotion of dialog, the whole pedagogical and political project of the program, and so means much more than mere "coexistence." This concept also extends outside the school system, in the political realm of democratic deliberation, which the program ultimately hopes to improve. We intend to examine this concept, using the disciplines of philosophy and education research, in order to show its educative meaning and political implications. Our hypothesis is that both dimensions refer to a common pedagogical paradigm that transcends the supposed dichotomy between ethics and politics.

La notion de vivre-ensemble a investi depuis une quinzaine d'années les discours de l'éducation, de l'éthique et, dans une moindre mesure, celui de la philosophie. On pourrait croire qu'il s'agit d'une expression passe-partout concoctée par les concepteurs de récents programmes ministériels, mais elle leur est en fait bien antérieure, même si elle n'a pas souvent été thématisée ailleurs. Sa recrudescence actuelle est peut-être le symptôme d'une difficulté théorique

ou, inversement, la tentative de formuler sa solution. En quoi pourrait consister cette tentative? Nous nous proposons, en combinant les approches des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, d'expliciter les caractéristiques du vivre-ensemble comme projet politique, d'abord tel qu'il apparaît dans le récent programme québécois d'éthique et culture religieuse, et ensuite comme une dimension négligée de la délibération démocratique en régime pluraliste, que nous nommerons le vivre-ensemble comme pédagogie. Nous espérons ainsi montrer tant la pertinence de cette notion que la portée de ce programme.

LE DÉFI DU PLURALISME DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Nombre de pays occidentaux sont aujourd'hui confrontés à un processus de pluralisation croissante des appartenances religieuse et culturelle de leurs citoyens, le plus souvent lié au développement des flux migratoires. Il en résulte une coexistence de diverses conceptions du monde et de la vie bonne, de nature religieuse ou séculière. Or, l'école est l'une des principales institutions qui se voit confier le défi de la gestion de la diversité religieuse, elle a, en particulier, la mission de favoriser la socialisation d'élèves issus d'horizons culturels différents, en leur apprenant à se connaître et à se respecter. Toutefois, l'école a également pour mission de préparer de futurs citoyens capables de prendre part à la vie de la cité.

Considérant que les citoyens doivent « vivre-ensemble »... et ce, malgré leurs divergences morales et religieuses, il est justifié de se demander quel apport peut être celui de l'éducation en milieu scolaire en ce domaine, de manière à favoriser entre eux des relations pacifiques et leur participation à la réalisation du bien commun. (Milot, 2005, p.13)

Si l'éducation à la citoyenneté constitue une voie privilégiée pour préparer les jeunes à vivre dans un contexte de pluralité des valeurs, certains considèrent que l'étude des religions peut, elle aussi, contribuer « au vivre-ensemble et à la délibération démocratique [en favorisant] une prise en compte positive de l'altérité et de la diversité » (Ouellet, 2005, p. 175). C'est dans ce projet éducatif que s'inscrit le programme d'éthique et culture religieuse (ECR), qui constitue la dernière étape du processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise, et qui remplace, depuis 2008, le régime d'options entre enseignements de religion catholique ou protestante et enseignement moral, par un seul et même enseignement pour tous les élèves. En effet, tant dans ses finalités que dans ses contenus, le programme ECR manifeste, d'une part, le projet politique de prendre acte et de valoriser la diversification religieuse croissante de la société québécoise et d'autre part, de permettre la construction d'une culture publique commune et le rassemblement autour de valeurs partagées par tous, qui transcendent les différences individuelles et les intérêts particuliers. L'expression de « vivre-ensemble », bien que polysémique (Duhamel, 2010), est souvent utilisée dans le programme ECR (une quarantaine d'occurrences) pour

caractériser ce projet de société où l'espace commun se doit d'être harmonisé, en particulier par le dialogue. Cependant, elle n'est jamais définie de façon précise, comme si sa signification allait de soi. Notre propos consistera donc à décrire et analyser les diverses acceptions de l'expression « vivre-ensemble » dans les différents contextes où celle-ci se trouve utilisée afin d'en mieux saisir les multiples significations. Nous examinerons ainsi comment cette expression peut, selon les circonstances, prendre cinq sens : elle peut (1) soit nommer une réalité sociale, (2) soit faire référence à un cadre normatif, qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse, et au modèle original d'interculturalisme, (3) soit désigner un cadre éthique qui se traduit dans le paradigme de la reconnaissance de l'autre lié à une exigence de réciprocité, (4) soit encore référer à un projet politique qui se déploie à la fois dans une quête de valeurs communes ainsi que dans une quête commune de valeurs, ou enfin, (5) souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives.

Le premier sens de l'expression est lié à un constat sociologique de l'ordre de l'évidence : nous vivons, au Québec, dans une société diversifiée où les individus doivent, de fait, vivre-ensemble. D'entrée de jeu, le programme annonce que

comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, p. 1)

Ainsi, si le catholicisme reste un référent culturel majeur (lors du Recensement de 2001, 83,4 % de la population québécoise se déclare catholique), les chiffres de Statistique Canada font cependant ressortir une forte progression, au Québec, du nombre de musulmans (passés de 44 925 en 1991 à 108 625 en 2001), de même qu'une croissance du nombre d'adeptes de l'hindouisme, du bouddhisme ou du sikhisme, même si ces dernières religions demeurent très minoritaires. La diversification du paysage religieux se manifeste également par l'importante croissance du nombre de personnes qui se déclarent « sans appartenance religieuse », ce groupe constituant désormais le deuxième plus important (soit en 2001 près de 6 % de la population totale).

Relativement à cette réalité nouvelle, le philosophe Georges Leroux (2012), en vient à parler de pluralisme normatif :

[une] position philosophique qui considère en premier lieu que la pluralité (plus d'un) et la diversité (différent des autres) sont les conditions d'une délibération démocratique plus riche et surtout plus respectueuse de la réalité sociale. C'est également la position qui considère en conséquence qu'au lieu de rechercher l'effacement des différences et leur dissolution dans une homogénéité illusoire, comme celle que rend toujours disponible une relecture idéalisée du passé ou du pouvoir des majorités, il est préférable d'enrichir la culture commune du débat sur les différences dans le but de construire ensemble un avenir. (pp. 213-214)

Les jeunes sont confrontés, à l'école, au pluralisme moral et religieux qui caractérise la société québécoise : « pluralité des arguments et des normes, pluralité des croyances et des symboles », qui exigent un espace de délibération et de dialogue situé dans la « perspective du vivre-ensemble » (Leroux, 2007, pp. 85-86). Le défi principal du programme d'éthique et culture religieuse consiste alors à aller à la rencontre de ce pluralisme.

Toutefois, pour éviter les écueils d'une société fragmentée (Wieviorka, 1996), voire même le spectre du multiculturalisme où chaque communauté vivrait repliée sur elle-même et où il n'existerait pas de culture commune, le programme ECR propose, pour favoriser le vivre-ensemble, de développer la cohésion sociale par des apprentissages qui « visent expressément le partage de valeurs communes, l'acquisition d'un sens civique dans l'expression de ses convictions et de ses valeurs et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité » (MELS, 2005, p. 6). Il faut ici comprendre le lien entre ce souci de cohésion sociale et le modèle, mis de l'avant au Québec, de la philosophie politique de l'interculturalisme, qui favorise les interactions entre citoyens. Le rapport de la Commission Bouchard-Taylor, qui souligne d'ailleurs la pertinence du cours d'éthique et culture religieuse, esquisse quelques éléments de définition de l'interculturalisme :

Toute collectivité a intérêt à maintenir un minimum de cohésion. C'est à cette condition qu'elle peut se doter d'orientations communes, assurer la participation des citoyens à la délibération publique, créer un sentiment de solidarité nécessaire au bon fonctionnement d'une société égalitaire, disposer d'une capacité de mobilisation en cas de crise et profiter de l'enrichissement lié à la diversité ethnoculturelle. (Bouchard-Taylor, 2008, p. 19)

Certes, la diversité, entre autres religieuse et culturelle, peut être vue comme source de richesse pour la société, mais parfois aussi comme « source de tension ou de conflit » (MELS, 2008, p. 1). Il ne suffit donc pas de proclamer que la diversité est bonne en soi pour que la perception sociale qu'on a d'elle soit positive, mais, au contraire, il importe de dessiner un cadre d'actions qui permettra à cette pluralité d'être appréhendée de façon constructive, par exemple en développant chez les élèves des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. C'est précisément ce que se propose de faire le programme d'éthique et culture religieuse qui vise, comme nous allons le voir, à la fois la connaissance et la compréhension de la diversité des conceptions de la vie bonne, mais aussi la pensée autonome et critique, ainsi que la réflexivité sur les valeurs et les normes individuelles et collectives. Le deuxième sens de l'expression « vivre-ensemble » correspond donc à un objectif de développement de la cohésion sociale dans une société où le pluralisme axiologique constitue non seulement une réalité et parfois aussi un défi dans la construction d'une culture publique commune.

LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Le projet de l'école québécoise est articulé autour de trois axes : instruire, socialiser, qualifier. C'est en particulier dans sa mission de socialisation que l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion « en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 5). Le Programme de formation de l'école québécoise est organisé autour de cinq domaines généraux de formation, parmi lesquels celui du « Vivre-ensemble et citoyenneté », qui se donne comme objectifs de valoriser les règles de vie en société et les institutions démocratiques, de promouvoir les valeurs d'engagement, de coopération et de solidarité, et enfin, de contribuer à construire une culture de la paix. Si tous les champs disciplinaires peuvent participer à une sensibilisation des élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté, certains d'entre eux, tels le domaine de l'univers social et celui du développement personnel contribuent, cependant, de façon privilégiée, « à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 29). Ainsi, au secondaire, c'est principalement le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui prépare l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales et par une mise en perspective historique de celles-ci. C'est toutefois le programme d'éthique et culture religieuse qui entretient les liens les plus significatifs avec le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » :

Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre-ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (MELS, 2008, p. 6)

Pour qu'elle soit juste, cette exigence d'ouverture à autrui doit se faire dans une démarche de réciprocité, où chacun est attentif à accorder à l'autre le même respect que celui dont il souhaite lui-même bénéficier. Ce souci de l'ouverture à l'autre d'une part, de même que les préoccupations exprimées pour la « réflexion et [les] actions favorisant le bien commun » (MELS, 2008, p. 1) d'autre part, correspondent précisément aux deux finalités du programme que nous allons présenter.

LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

La première des finalités du programme est la reconnaissance de l'autre : indissociable de la connaissance de soi, elle est « liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité » et elle « contribue à la

construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité » en prenant appui sur un dialogue empreint d'écoute et de discernement (MELS, 2008, p. 2). Cette finalité se situe dans la lignée de la pensée du philosophe canadien Charles Taylor pour qui il est nécessaire d'instaurer une politique de la « reconnaissance », qui constitue un besoin humain vital, afin que la dignité et l'authenticité des individus, qui sont porteurs d'une histoire et d'une culture singulières (qui englobent les religions, mais aussi les langues, les valeurs, les coutumes), soient pleinement reconnues : « notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres » (Taylor, 2001, p. 41). La pluralité est donc non seulement constitutive des sociétés démocratiques contemporaines, mais se doit d'être également reconnue et valorisée comme une de leurs richesses. L'enseignement d'éthique et culture religieuse doit, dans ce sens, procurer aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension de la diversité religieuse et culturelle qui compose la société québécoise (communautés catholiques, protestantes, juives, amérindiennes, mais aussi musulmanes, hindoues, bouddhistes, non-croyants, etc.). Il doit également leur permettre, même s'ils ont sur les religions des points de vue très différents, d'apprendre à se respecter mutuellement, ce qui permettra à chacun de se sentir reconnu et accepté dans son identité. Le vivre-ensemble correspond donc ici, troisième sens, au paradigme de la reconnaissance, lié à une exigence de réciprocité.

La seconde finalité du programme ECR est celle de la poursuite du bien commun qui se traduit par : « la recherche avec les autres de valeurs communes; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2008, p. 2). S'exprime ici un projet politique qui cherche à promouvoir, dans une perspective rejoignant celle de l'éducation à la citoyenneté, l'appropriation par les jeunes d'une culture publique commune, définie comme « le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec » (MELS, 2008, p. 2), la volonté de construire un espace commun, au-delà des différences et des intérêts particuliers, et de rechercher des valeurs partagées par tous, dans une volonté de concilier le soi, l'autre et le nous (Estivalèzes et Lefebvre, 2012).

En vertu de son approche épistémologique socioconstructiviste, le programme est organisé autour de trois compétences. La première compétence, présentée comme devant tenir compte « des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde » (MELS, 2008, p. 1), consiste à développer une réflexion sur des questions éthiques. Elle exige le développement de capacités de réflexion et de délibération sur des questions de société (par exemple la protection de l'environnement), porteuses parfois de tensions ou de conflits, ainsi que sur les normes et valeurs sur lesquelles différents points de vue peuvent se fonder. Le vivre-ensemble est donc ici une finalité sociale qui doit être atteinte par la réflexion critique personnelle et par un exercice de délibération collective.

La seconde compétence relève de la compréhension du phénomène religieux, elle cherche à favoriser chez les élèves la connaissance et la compréhension des différentes religions et visions séculières du monde dans leurs environnements sociaux et culturels. La meilleure connaissance de la diversité recherchée ici doit permettre un plus grand respect de l'autre. Cependant, il existe aussi une préoccupation de montrer que les différentes religions peuvent converger dans une volonté d'établir des principes qui permettent de vivre en société de façon harmonieuse. Le vivre-ensemble qui est ici visé se caractérise par la coexistence pacifique, respectueuse et équilibrée, des élèves dans la classe et au-delà, des citoyens dans la société.

Enfin, la troisième compétence, celle de la pratique du dialogue, considérée par certains comme la matrice du programme, constitue la voie privilégiée pour développer le vivre-ensemble : « c'est l'argument social et politique de la nécessité d'une formation au dialogue en vue du vivre-ensemble qui est devenu, avec le temps, l'argument fondamental » (Leroux, 2007, p. 84). Elle se définit ainsi :

Pour être viable, une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir a besoin de se définir comme une société ouverte et tolérante. Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société. (MELS, 2008, p. 24)

Le vivre-ensemble relève donc, au sein du programme d'éthique et culture religieuse, à la fois, d'un idéal éducatif et politique se déployant dans une quête de valeurs communes (à travers la réflexion éthique) ainsi que dans une quête commune de valeurs (au moyen de la connaissance et de la reconnaissance d'autrui recherchées en culture religieuse), ce qui en représente un quatrième sens, mais constitue également, dans un cinquième sens, une pratique dialogique aux vertus éducatives, que nous allons maintenant analyser.

DÉLIBÉRATION, RÉFLEXIVITÉ, ESPRIT CRITIQUE ET RÉCIPROCITÉ

En effet, totalement orientée vers la construction d'un meilleur vivre-ensemble, la compétence de la pratique du dialogue, étroitement associée tant à la réflexion éthique qu'à l'acquisition d'une culture religieuse, s'articule autour de trois temps : le premier demande des moments de réflexion personnelle, où l'élève organise sa pensée, et fait appel à une capacité de délibération intérieure. Le second temps est celui de l'interaction avec les autres, il nécessite que les élèves développent leur capacité d'exprimer leur point de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents, tout en restant attentifs aux points de vue des autres et en échangeant des idées avec eux. La dimension de délibération interactive est ici particulièrement importante. Enfin, le troisième temps est celui du retour sur soi avec l'élaboration d'un point de vue étayé de façon rigoureuse et cohérente. Un contenu formel très détaillé est d'ailleurs prescrit :

formes du dialogue et conditions favorables au bon exercice de celui-ci, moyens pour élaborer un point de vue personnel et pour interroger le point de vue d'un autre, types de jugements et de raisonnements, ainsi que procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Le respect de ces règles doit guider les formes qu'emprunteront les échanges en classe. Par ailleurs, si la liberté de conscience des élèves doit être respectée, aucune opinion portant atteinte à la dignité des personnes ne peut être acceptée.

Si les ancrages philosophiques de la conception du dialogue mise de l'avant dans le programme d'éthique et culture religieuse ne sont pas explicités, on observe néanmoins « des principes et des méthodes du dialogue rationnel où les points de vue énoncés doivent idéalement reposer sur des arguments et un raisonnement logiques capables de résister à un processus de justification » (Barré, 2009, p. 73). Le dialogue est donc à la fois une pratique formalisée de façon précise, qui fait appel à différentes règles pour communiquer clairement et mettre en place dans la classe des « conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune », un processus de discussion rationnelle ayant pour fondement et horizon la reconnaissance de l'autre, mais, il constitue également, pour certains, une finalité éthique en soi qui doit mener à « la paix et à l'harmonie sociale » (Leroux, 2010, p. 177).

Comme on le voit, les notions de délibération et d'interaction sont au cœur de la pratique dialogique. La délibération a une double dimension, intérieure et impliquant des moments de réflexion personnelle, mais également collective, visant à favoriser la rencontre de l'autre, et à permettre la construction et l'expression de différents points de vue. Le dialogue vise également, par l'échange rationnel d'arguments, à favoriser une interaction constructive entre élèves, au-delà du simple échange d'opinions. C'est ce qu'on pourrait nommer sa dimension proprement éthique. Luc Bégin (2008, p. 105) évoque ainsi l'épreuve du « jugement de l'Autre » qui constitue en fait la condition de la construction du vivre-ensemble : « C'est dans l'échange avec ces autres qui, comme nous, jugent, évaluent, raisonnent et choisissent que l'on peut espérer aller au-delà des discordes et des incompréhensions, même si c'est là un idéal qui ne peut jamais être définitivement atteint ». Le vivre-ensemble, qui est présenté d'ailleurs comme un concept de base pour la pratique du dialogue, est donc un projet éducatif à mettre en œuvre dans la classe, par toute une série d'attitudes et de comportements favorables au dialogue : écoute et réflexion, discernement et participation active de la part des élèves. Toutefois, il vise plus largement sur le plan politique, à former des citoyens capables de prendre part à des discussions publiques et de participer à des délibérations démocratiques, y compris lorsque les points de vue exprimés sont conflictuels.

Un autre aspect, particulièrement important dans le programme d'éthique et culture religieuse, est la démarche réflexive qu'il propose. En effet, tant dans la réflexion éthique que dans l'acquisition d'une culture religieuse, l'élève est

appelé à « faire un retour » sur ses choix, ses découvertes, ses explications, mais aussi sur ses réflexions. Dans la pratique du dialogue également, le jeune est encouragé à « revenir sur sa démarche » mise en œuvre lorsqu'il élabore son propre point de vue. Tant la délibération intérieure que l'interaction avec les autres, au cœur de la pratique dialogique, favorisent la réflexivité de la pensée. Par ailleurs, si la réflexivité exige de prendre une distance critique par rapport à ses propres convictions morales ou religieuses, elle ne signifie pas pour autant la négation de celles-ci, pas plus qu'elle ne promeut le relativisme des valeurs, puisqu'elle cherche au contraire à les situer dans leur contexte historique et culturel. Cette distance par rapport à soi est une condition nécessaire à l'ouverture à l'autre. En effet, le préalable à tout échange constructif avec autrui est une bonne connaissance de soi, qui suppose un travail sur sa propre subjectivité, une capacité à se décentrer de soi-même.

Le plus difficile n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques... Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui. (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 126)

Cet apprentissage de la décentration de soi permet de porter un regard distancié sur soi-même et sur sa culture, ce que Fernand Dumont (1968) nomme la culture, c'est-à-dire d'objectiver son propre système de références, de réfléchir sur ses propres préjugés et d'en venir capable, ce faisant, de s'ouvrir à des univers différents, de sorte de pouvoir admettre des points de vue n'émanant pas de soi. Les élèves doivent ainsi être capables de soumettre leurs idées aux jugements critiques, de justifier leurs points de vue et de débattre avec les autres de façon respectueuse.

Cela nécessite une aptitude à penser en termes de réciprocité, c'est-à-dire développer, par exemple chez un enfant ayant des convictions religieuses ou séculières fortes, « une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir reconnaître ou à accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé » (Milot, 2005, p. 20). Le paradigme de réciprocité est une fois de plus indispensable, d'abord parce que l'on est toujours l'autre de quelqu'un, mais aussi parce qu'elle permet d'établir un équilibre entre les différentes convictions qui s'expriment dans la classe, tout en rendant possible la construction d'un espace commun. En somme, ce qui est recherché dans le programme d'éthique et culture religieuse, est l'acquisition d'une pensée critique, d'un jugement autonome fondé en rationalité, qui permettent aux élèves de se situer d'une manière éclairée et réfléchie, entre autres sur des enjeux de société, de même que de participer de façon active à un projet politique pour lequel « la poursuite du bien commun suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent de façon *responsable*, pour relever des défis inhérents à la vie en société » (MELS, 2008, p. 2).

Amy Gutmann (1987 ; 1995) a bien montré la nécessité de développer, au sein de l'école, un espace commun de délibération démocratique qui permette de concilier la diversité, religieuse et philosophique des élèves. Le dialogue entre élèves mené dans le respect des principes énoncés : réflexivité, décentration de soi, ouverture à l'autre dans une dynamique de réciprocité et d'interaction constructive, revêt ici une dimension éminemment pédagogique qui offre l'occasion d'apprentissages fondamentaux sur ce que devrait être le vivre-ensemble. La volonté et la capacité de connaître et comprendre l'autre, le respect et la reconnaissance d'autrui comme fondement et horizon de la relation, l'exigence de rationalité dans les échanges d'arguments et la pratique du dialogue, « la recherche en commun du bien commun et des principes guidant la discussion de tous avec tous » (Leroux, 2007, p. 87) sont les éléments du programme d'éthique et culture religieuse qui contribuent ensemble à l'enrichissement du paradigme de la démocratie délibérative.

LE DÉBAT SUR LE PROGRAMME ECR

La référence que nous venons de faire à la délibération démocratique et à la démocratie délibérative selon Gutmann signale que le programme ECR comprend, pour nous, des ramifications politiques fécondes : un vivre-ensemble harmonieux serait également marqué au niveau politique par la réalisation des finalités qu'il énonce et la mise en œuvre des compétences auxquelles il œuvre, en particulier le dialogue. Or, le débat entourant le programme ECR n'a pas toujours répondu, semble-t-il, au dialogue auquel lui-même invite sur ces questions. Face à cela, comment comprendre les ramifications que nous venons de souligner ? Manque-t-il de dialogue dans le débat sur le programme ECR, ou celui-ci ne prend-il pas suffisamment en compte le phénomène des désaccords politiques ? Notre propos touchera maintenant aux questions relevant de la citoyenneté et de la démocratie, que le programme ECR est nécessairement amené à rencontrer, au point où plusieurs ont déploré leur séparation dans le curriculum. Cette rencontre est cependant une contribution et non un chevauchement ou une répétition, car même si l'éducation à la citoyenneté a elle aussi été examinée selon le paradigme de la démocratie délibérative (par exemple : Lefrançois et Éthier, 2009 ; Annette et Peterson, 2013), nous entreprenons maintenant d'examiner la portée pédagogique du dialogue et du vivre-ensemble dans l'exercice de la délibération démocratique elle-même. Nous ferons valoir que le vivre-ensemble peut aussi se conjuguer sur le mode pédagogique : dans une démocratie délibérative, la société est en quelque sorte à l'école d'elle-même, si les citoyens y adoptent une posture d'apprentissage les uns à l'égard des autres. Ceci permettra, croyons-nous, de relier de manière plus étroite dialogue et conflit, politique et pédagogie.

Le programme ECR, aussi bien à l'étape de sa préparation que lors de sa mise en œuvre en 2008, a suscité non seulement des débats, voire une polémique, mais aussi des contestations judiciaires : si nous espérons retrouver là les marques

du dialogue dans le domaine social et politique, il semble que nous fassions fausse route. En effet, ces débats parfois acrimonieux ont été plutôt l'occasion de retrouver dans la sphère publique l'absence, en tout ou partie, du dialogue. Dans les productions savantes ou dans les médias, surtout centrés sur la question de la laïcité, les positions adverses ont souvent été caricaturées plutôt que reconnues, ou les religions elles-mêmes considérées, dans leurs croyances au divin, leurs rites et leurs symboles comme des signes d'obscurantisme et d'irrationalité selon certains (ainsi Mailloux 2011, reprenant la critique anticléricale de la religion comme « puissance du faux », p. 17). Dans certains cas, l'argument *ad hominem*, la culpabilité par association, le soupçon de complot, voire la diabolisation de l'autre (tous sophismes en théorie de l'argumentation) étaient au rendez-vous, lorsqu'il s'agissait de comprendre le projet gouvernemental, aussi bien dans ses intentions que dans ses conséquences alléguées (ainsi de l'intelligentsia méprisant le peuple, selon Courtois 2008, ou du programme comme endoctrinement, selon le titre du travail de Quérin 2009). Selon les analyses de Potvin, Audet et McAndrews (2008), des phénomènes identiques ont facilement pu être retrouvés dans l'opinion publique et les médias écrits : dichotomisation, généralisation, infériorisation, victimisation, etc., Dans semblable polémique, les accusations vont des deux côtés : ainsi Bock-Côté (2008) critique-t-il les outrances de ses adversaires et le travestissement de ses arguments. En rapportant brièvement ces échanges, notre but n'est pas d'en critiquer les thèses mais de relever le type de relations interlocutives en présence, à savoir en l'occurrence un « dialogue de sourds », où « chacun argumente devant quelqu'un, devant un public ou contre un adversaire, mais en s'adressant par-dessus eux à quelqu'un d'autre » (Angenot, 2008, p. 442). Dans ces débats donc, la rencontre et la reconnaissance de l'autre semblent encore à venir, pourtant, chaque interlocuteur prétend sincèrement rechercher le bien commun. Comment expliquer cet écart entre la valeur du dialogue, déclarée dans le programme ECR, et la teneur du dialogue pratiqué, souvent marqué par cette surdité ?

Une première hypothèse, qui a tout de même son poids, ferait valoir que l'on retrouve ici simplement l'écart, habituel en ce qui concerne les questions normatives et éthiques, entre un idéal et la réalité, une valeur généreuse et sa réalisation concrète, nécessairement plus limitée. Cette hypothèse est cependant trop large et indéterminée, car elle touche les questions normatives et éthiques dans leur ensemble, et pas seulement le phénomène qui nous intéresse. De plus, elle présuppose elle-même l'existence et l'exigence des idéaux de dialogue, ce qui est justement en question dans le problème soulevé. Une autre hypothèse consisterait à rendre compte de cet écart en soulignant l'asymétrie des intervenants : le gouvernement ayant fait connaître sa décision d'implanter ce programme, les intervenants en accord avec ce projet pouvaient indirectement profiter de l'autorité de la puissance publique, alors que ce n'était pas le cas pour les opposants, contraints à un discours de résistance ou faisant le portrait des conséquences néfastes de sa mise en œuvre. Le dialogue ne serait plus de

mise lorsque survient le moment de la décision, qui tranche entre les options. Cette hypothèse est à son tour trop peu spécifique, car elle rend difficilement compte de la convergence, dans leur opposition au programme, d'argumentaires de groupes aussi divers que certains parents catholiques, des tenants de la laïcité républicaine, de féministes et de certains nationalistes conservateurs.

Une autre dernière hypothèse, qui commence déjà à percer dans la précédente, consisterait à soutenir que le débat sur le programme ECR n'a pas à répondre aux exigences que lui-même sollicite, car la connaissance du phénomène religieux, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun prendraient dans l'arène politique une couleur différente de celle qui est exigée dans l'univers scolaire et entre les murs d'une salle de classe. Que penser de cette différence alléguée entre domaine politique et domaine pédagogique ? Cette séparation des sphères serait problématique, car elle relèguerait semble-t-il la délibération politique à l'usage stratégique de la parole (où seul compterait le succès), et ramènerait le dialogue à une pratique idéalisée sans efficacité politique, pertinent seulement dans les relations de face à face en classe. La question pendante est évidemment celle de comprendre la place du dialogue en politique, et donc, dans le vivre-ensemble. Revenons rapidement sur les caractéristiques de la délibération publique en démocratie, telle que thématisée par les tenants de la « démocratie délibérative ».

LA QUESTION DU DIALOGUE DANS LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE

Selon cette approche, qui a connu d'importants développements depuis une vingtaine d'années (voir l'introduction à l'anthologie de textes fondamentaux réunis par Girard et LeGoff, 2010), la délibération publique se présente comme un échange d'arguments entre les parties concernées par une décision, laquelle sera d'autant plus justifiée que des raisons auront été produites, échangées et finalement partagées par les parties. La légitimité de la décision, et ultimement du pouvoir, provient moins de l'expression d'une volonté générale (Rousseau, 1762/1994) que de sa formation dans la délibération: « La source de légitimité n'est pas la volonté déjà déterminée des individus, mais son processus de formation, la délibération » (Manin, 1985, p. 83). La démocratie comprise comme délibération diffère ainsi des approches « agoniques » qui mettent l'accent sur les intérêts ou les préférences déjà formées, s'affrontant lors de négociations basées sur des rapports de force, ou encore calculables lors de procédures de votes, l'option recevant une majorité d'appuis l'emportant sur les autres. Le processus de délibération permet ainsi d'identifier mais aussi d'aplanir les désaccords, ce que les autres théories de la démocratie retiennent beaucoup moins.

La question principale dans l'approche délibérative consiste à déterminer ce qui vaut comme échange de parole pertinent, toute discussion n'étant

pas de soi délibération constructive. Dans ses formulations initiales, les théories de la démocratie délibérative étaient très exigeantes à cet égard. Ainsi, pour Habermas (1992), l'échange de parole consistait en arguments rationnels que tous pourraient partager, la force de l'argument le meilleur devant l'emporter. Des versions de ce genre demandaient aux citoyens de se détacher de la partialité de leurs convictions et d'offrir en public des raisons impartiales et universalisables, seules susceptibles d'être admises par tous; pour cette raison, ces versions ont rapidement été considérées comme trop fortes, car les échanges de paroles semblaient alors se rapprocher d'une discussion scientifique ou philosophique, et s'écarter de celles rencontrées dans l'espace public des démocraties de masse. Une exigence similaire est présente dans l'idée de consensus par recoupement et de raison publique de Rawls (1996), pour qui les arguments avancés dans la sphère publique ne devraient pas montrer leur enracinement dans une conception du bien ou une croyance religieuse particulière, sous peine de ne pas parvenir à réaliser une entente. Cette « voie d'évitement » au nom de l'impartialité aurait pour effet de ne faire voir aux parties que la face publique des convictions de chacun des concitoyens ; elle laissait ainsi dans l'ombre une partie des raisons pour lesquelles un argument est soumis à discussion, si bien que « l'imposition d'une telle condition risque de violer une exigence de transparence et de sincérité que nous sommes en droit d'imposer aux participants au débat démocratique » (Weinstock, 2005, p. 48). Cette conception forte de la délibération démocratique paraît donc particulièrement idéalisante dans le domaine politique. Rappelons par ailleurs que si, dans le programme ECR, la pratique du dialogue répondait aussi aux contraintes formelles de l'argumentation, celles-ci ne prenaient pas toute la place, l'exigence éthique de la rencontre de l'autre demeurant importante.

C'est pourquoi plusieurs formulations subséquentes de la démocratie délibérative ont abaissé les exigences de ce qui compte comme échange légitime de paroles dans la délibération publique; ces versions plus réalistes, plus compréhensives et moins désincarnées, rapprochent davantage la production et l'échange de raisons des autres phénomènes que sont la persuasion politique et de la recherche de compromis raisonnable par les parties concernées. Par exemple, en plus des arguments rationnels, une place est accordée aux témoignages, aux récits et aux expressions de soi du même genre. Les concitoyens peuvent ainsi faire connaître leur histoire et leur expérience, et il leur reviendra de reconnaître ou non une valeur à ces échanges pour parvenir à une décision (voir par exemple Young, 1999). Le poids du *logos* s'accompagne ici de ce que les Anciens nommaient *ethos*, la présence du locuteur dans son discours (Duhamel, 2001). Le registre de ce qui vaut comme échange de paroles valable s'en trouve ainsi élargi.

Dans cette même perspective plus réaliste, la délibération publique n'impose pas d'éviter toute démonstration d'émotions ou d'éviter toute expression de sentiments, pour autant qu'on ne les considère pas d'emblée irrationnelles

(une question que le programme ECR n'aborde guère; voir Lefebvre et Barré, 2010); c'est ici la question du *pathos* retenu dans les approches rhétoriques de la délibération. Dans la formation d'un point de vue bien étayé, les émotions peuvent non seulement apporter des informations aux participants et leur permettre de mieux se connaître, mais aussi révéler les valeurs au fond de leur adhésion à telle ou telle option, bref, exprimer la force de leurs convictions, et rencontrer ainsi l'exigence de transparence (voir Krause, 2008, qui emprunte ici le « tournant affectif » en philosophie politique).

Il découle de ces approches plus réalistes de la délibération démocratique que la recherche d'un consensus échouera souvent et devra laisser place à des résultats moins probants, mais qui permettront tout de même une entente relative. La délibération peut alors prendre l'allure d'une négociation aboutissant à un compromis : « Un compromis se produit lorsque tous les participants à la délibération se rallient à une position qu'ils estiment *inférieure* à celles qu'ils adoptaient au départ. Ils s'y résignent à cause du poids indépendant qu'ils accordent à la résolution pacifique du conflit » (Weinstock 2005, p. 44). Dans les termes de notre discussion, cela signifie qu'un vivre-ensemble harmonieux pourra se satisfaire de moins que les exigences strictes de l'argumentation rationnelle, et que le dialogue ne se réduira pas, dans le domaine politique, à ces dernières.

Les conceptions de la délibération démocratique de ce genre n'éloignent pas autant que les précédentes les caractéristiques du dialogue et les phénomènes de conflit ; il n'est pas dit cependant qu'elles l'y réduisent, sans quoi nous serions revenus à notre point de départ les mains vides, soit à l'expression de désaccords marqués par les dérapages que nous avons signalés dans la polémique sur le programme ECR. Nous avons tout de même progressé quelque peu dans l'examen de notre question de départ : l'exigence du dialogue dans ce programme est en effet moins soumise à la contrainte d'une décision publique, qui y met provisoirement un terme comme c'est souvent le cas dans la délibération démocratique. La polémique sur le programme surgissait précisément parce qu'il devenait obligatoire pour toutes les institutions d'enseignement, publiques comme privées, à orientation religieuse ou non. Dans la même veine, une décision politique obligatoire de ce genre, si elle résulte de compromis, ne représente pas la solution la meilleure pour tout le monde, et l'écart avec ce qui était souhaité peut être plus ou moins grand selon les parties en présence. C'est-à-dire que la délibération démocratique peut engendrer une perte pour plusieurs intervenants et groupes, laquelle devra à son tour être assumée et possiblement réglée dans une délibération ultérieure. Le dialogue et la délibération s'inscrivent alors dans une histoire, et doivent se répéter sans cesse sous de nouveaux jours. Le programme ECR, parce qu'il est axé sur la reconnaissance d'autrui et la recherche du bien commun en salle de classe, et bien qu'il souligne (peut-être trop rarement) la possibilité de tensions et de conflits, peut davantage présenter la visée d'un vivre-ensemble

harmonieux comme une option réaliste que ce n'est sans doute le cas dans le monde politique.

LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE OU LE VIVRE-ENSEMBLE COMME PÉDAGOGIE

Nous sommes maintenant davantage avertis de la spécificité et du rôle de la délibération dans le domaine politique, et également avertis que la démocratie délibérative ne peut être d'emblée synonyme de dialogue idéal : la délibération n'est pas seulement un dialogue dans le domaine politique, un dialogue écrit en grand, car le monde politique y pose sa marque. Dans la mesure où le politique est aussi « l'art du possible », étant données les contraintes du réel et la persistance des désaccords, donc est aussi affaire de décisions, de négociations, de limitations de la raison et d'instrumentalisations, il doit assumer le problème de la perte et faire face aux « perdants » générés par certaines situations de décision. Cependant, il est une dimension de l'échange de parole qui peut se retrouver aussi bien dans le dialogue tel que le comprend le programme ECR et la délibération démocratique avec ses contraintes : il s'agit de l'attitude et des dispositions des participants à s'engager en premier lieu dans la rencontre d'autrui. Nous pouvons thématiser cela en recourant au vocabulaire éthique du respect, de l'écoute et du discernement, comme nous l'avons indiqué tantôt dans notre analyse du programme ECR, mais aussi et surtout en l'envisageant comme une posture pédagogique d'apprentissage réciproque. Le dialogue est souvent compris dans sa dimension pédagogique, comme l'atteste le programme ECR ; il est cependant exceptionnel que la délibération démocratique le soit, ce qui laisse en plan sa dimension éducative.

Une proposition de ce genre a été avancée il y a peu par Galichet (2002, 2005), moins en ce qui concerne la délibération que la question de l'éducation à la citoyenneté, sous le titre de « citoyenneté comme pédagogie ». Cette proposition est intéressante dans la mesure où tant le dialogue que la délibération démocratique sont à penser dans une perspective d'apprentissage et de formation. C'est bien, après tout, ce que font valoir les théories de la délibération démocratique dans tous leurs variants : l'échange de paroles dans la sphère publique nous apprend quelque chose et peut ainsi nous éduquer. Les conditions de cet apprentissage peuvent cependant être comprises de deux manières bien différentes. Galichet oppose la démocratie libérale, marquée par la coexistence respectueuse de ses membres, qui les laisse de ce fait inchangés, à la démocratie républicaine marquée par le désaccord et qui tend à leur transformation. Selon Galichet, la citoyenneté républicaine est plus radicale que la citoyenneté libérale, car la première noue une relation pédagogique entre citoyens, où chacun « enseigne » à l'autre ou l'instruit pour le faire changer d'avis, alors que la seconde se contente de rapports de compétition, qui visent un résultat sans requérir un changement d'opinion. La valeur de cette distinction importe moins ici que la « pédagogie du conflit » qui en

découle : la posture pédagogique ici envisagée est en effet celle du maître ou de l'enseignant, qui a à cœur la personne de ses concitoyens, se soucie de leurs convictions, en particulier celles qu'il ne partage pas et estime erronées. La citoyenneté pédagogique républicaine est pour l'auteur la marque d'une « égalité d'intolérance » (Galichet, 2002, p. 112) et comporte ainsi une prise en charge des concitoyens entre eux, voire un devoir d'intervention et de transformation d'autrui (p. 110; on lit même « prosélytisme » et « conversion d'autrui » p. 112, p. 114). Galichet précise que cette intervention pédagogique d'un citoyen sur l'autre exclut la coercition et la violence, et ne doit donc pas le priver de sa liberté : autrement, cela paverait la voie à une société autoritaire (p. 114). Cette proposition paraît pour cette raison assez éloignée du projet politique impliqué par le programme ECR. On retrouverait en fait davantage ici — mais cela demanderait un examen plus poussé — les critiques et attitudes de certains opposants au programme, souhaitant répliquer à l'intervention de l'État en ce domaine.

Il est cependant dommage que la relation propre à la « citoyenneté pédagogique » soit pensée par Galichet presque exclusivement du point de vue du citoyen qui enseigne, de l'enseignant en posture d'autorité : c'est pourquoi on retrouve dans ce modèle républicain un rejet explicite du pluralisme, qui ne peut correspondre à l'esprit interculturel du programme ECR. Il y a tout de même ce « presque » chez Galichet (2002) : l'article mentionne en cours d'argumentation que la citoyenneté c'est « se rapporter et s'exposer pédagogiquement aux autres » (p. 112), mais surtout se termine par l'exemple du monitorat, où il est davantage question d'ouverture pédagogique à autrui et donc de réciprocité : « moi-aussi j'ai changé » (p. 122) peut clamer le jeune moniteur. Si la citoyenneté républicaine généralise cette relation pédagogique à autrui, si bien que Galichet parle en finale de « d'éducation universelle de tout par tous » (une idée aussi vieille que Comenius), il y aurait avantage à développer bien plus qu'il ne le fait cette réciprocité : il faut donc s'engager à penser la citoyenneté et par suite dans notre propos, la délibération démocratique, à partir d'une posture d'apprentissage, celle de l'« élève » qui peut être transformé. Cela conduirait non pas à « vouloir élever l'autre à moi-même » (Galichet 2002, p. 118), mais au contraire à me considérer « moi-même comme un autre », pour parler comme Ricoeur (1990).

Dans cette nouvelle posture pédagogique, « le citoyen est toujours un élève » (Zask 2011, p. 39) qui a à apprendre de l'autre, et qui a besoin d'autrui pour avoir raison. La citoyenneté est d'abord et avant tout « concitoyenneté », relation dans laquelle chacun accepte de prendre le risque d'une transformation (partielle) de son identité, de se trouver transformé dans son rapport et son interaction avec la parole de l'autre. Cela présuppose la confiance, le courage, la sollicitude et le bon jugement dont il est question dans le programme ECR, mais aussi un cadre institutionnel (les droits et les normes) qui me protège de la violence et de la coercition — comme dans la proposition de Galichet (2002).

Cela dit, la posture d'apprentissage citoyenne signifie certes l'importance de s'informer et de comprendre les questions sociales et politiques, ou encore de « manifester une compréhension » du phénomène religieux. Il ne suffit toutefois pas de se mettre par « imagination pédagogique » à la place d'autrui, car le risque monologique est ici grand, mais d'entrer en dialogue avec le concitoyen dont je ne comprends pas, voire n'accepte pas, à première vue, les croyances ou les agissements. De la sorte, la relation pédagogique entre concitoyens en posture d'apprentissage ne se limite plus à « se distancier de ses croyances » par un processus cognitif de réflexion individuelle, mais à être mis « hors de moi » par l'autre, c'est-à-dire mis au défi de l'identité de l'autre : c'est la relation dialogique à autrui qui me décentre (me déstabilise, et donc peut me faire peur, etc.). Cette relation ne dépend donc pas simplement de la posture qu'autrui peut prendre à mon égard — rencontrer un maître qui cherche à faire du prosélytisme pourrait provoquer le refus d'engager le rapport dialogique lui-même — mais de la relation que je suis moi-même prêt à commencer et entretenir en me plaçant en posture d'apprentissage. L'asymétrie de la relation pédagogique est contrebalancée par le fait qu'elle est réciproque, c'est-à-dire dialogique : « éducation universelle de tout par tous » signifie cette alternance des rôles et donc l'établissement en bout de ligne d'une égalité. Il serait donc avantageux de compléter la posture d'enseignant (ou de moniteur) thématisée par Galichet avec cette posture d'apprentissage. Celle-ci correspond bien, tant dans le cadre du programme ECR que de la délibération démocratique, à l'exigence fondamentale du dialogue, que l'on peut appeler pour cette raison le « vivre-ensemble comme pédagogie ». Bref, selon cette conception, l'école prépare à la démocratie, et la démocratie est elle-même éducative, et s'il y a lieu de s'occuper de l'apprentissage au dialogue à l'école, il est aussi avantageux de considérer le dialogue comme apprentissage politique. Cela serait susceptible d'enrichir davantage le paradigme interculturel du vivre-ensemble présent dans le programme ECR, et ainsi contribuer à le distinguer des approches multiculturalistes.

CONCLUSION

Notre examen du vivre-ensemble, tant dans le programme d'éthique et culture religieuse que dans la délibération démocratique, montre que cette notion possède un sens plastique et malléable qui se structure avant tout dans le contexte de ses occurrences et en fonction des autres concepts auxquels elle s'associe. Dans le programme, avons-nous indiqué, le vivre-ensemble représente davantage que la visée d'une coexistence entre individus et groupes, fut-elle harmonieuse. De même, l'exigence de reconnaissance, la recherche du bien commun et l'importance cruciale du dialogue font du vivre-ensemble un projet social et politique qui se distingue du seul jeu des droits et libertés axé sur la tolérance, et ne propose pas davantage l'imposition d'un bien commun, qui n'est pas d'emblée donné mais émergera dans le cours même des interactions.

De ce point de vue, le programme ECR présente une tentative distincte et pertinente de régulation de la diversité morale et religieuse en démocratie, et la notion de vivre-ensemble représente sans doute une tentative de nommer cette spécificité sans la confondre avec d'autres courants politiques et philosophiques.

Nous avons également vu que le vivre-ensemble permet de souligner une dimension éthique et pédagogique de la délibération démocratique, selon laquelle « le citoyen est toujours un élève » (Zask, 2011, p. 39) et l'autre de quelqu'un. Cette dimension pédagogique, comprise avant tout comme posture d'apprentissage plutôt que comme posture d'enseignant, permet de ne pas cantonner le vivre-ensemble au seul projet politique implicite du programme ECR, mais d'en retrouver la pertinence dans le jeu de la délibération démocratique elle-même. La démocratie apparaît elle-même ici, pour partie, comme un vivre-ensemble ou une manière de vivre, rejoignant en cela la pensée du pragmatisme américain : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement, elle est d'abord un mode de vie associé d'expériences communes communiquées » (Dewey, 1916/2011, p. 169). Certes, le vivre-ensemble et le dialogue ne constituent pas à eux seuls un programme pédagogique ou une philosophie politique, mais leur fécondité et portée actuelles dans ces domaines révèlent une dimension sans doute négligée des sociétés démocratiques pluralistes actuelles, et peut-être une tendance dont il conviendrait d'examiner encore davantage la validité voire l'originalité.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 123-132.
- Angenot, M. (2008) *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris, FR: Mille et une nuits.
- Annette, J. et Peterson, A. (2013). *Deliberative democracy and education for democratic citizenship*. London, UK :Routledge.
- Barré, C. (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse. Débats, bilan et prospective* (Mémoire de maîtrise) Université de Montréal, Montréal, QC.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse. Une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (pp. 93-107). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bock-Côté, M. (2008). Derrière la laïcité, la nation. Retour sur la controverse des accommodements raisonnables et sur la crise du multiculturalisme québécois. *Globe* [numéro double], 10(2)- 11(1), 95-113.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps des conciliations. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Courtois, C.-P. (2008). Éthique et culture religieuse : analyse d'un programme et d'un argumentaire multiculturalistes. Dans R. Comeau et J. Lavallée (Eds.), *Contre la réforme pédagogique* (pp. 251-263). Montréal, QC: VLB Éditeur.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Paris, FR: Armand Colin.
- Duhamel, A. (2001). Rhétorique, délibération et démocratie. Dans A. Duhamel, L. Tremblay et D. Weinstock (Eds.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives* (pp. 83-110). Montréal, QC: Les Éditions Thémis.

Duhamel, A. (2010). Le « vivre-ensemble » : la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (Ed.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (pp. 111-130). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVIII(1), 105-124.

Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux, FR : ESF Éditeur.

Girard, C., et Le Goff, A. (dir.). (2010). *La Démocratie délibérative. Anthologie de textes fondamentaux*. Paris, FR : Hermann.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Gutmann, A. (1995, avril). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105(3), 557-579.

Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie*. Paris, FR : Gallimard.

Krause, S. (2008). *Civil passions. Moral sentiments and democratic deliberation*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Lefebvre, S. et Barré, C. (2010). Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse au Québec : contexte, défis et tensions. Dans M. McAndrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées* (pp. 91-103). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Lefrançois, D. et Ethier, M.-A. (2009). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire: dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 443-464.

Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, QC : Fides.

Leroux, G. (2010). Le dialogue et l'éducation au pluralisme. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (pp. 175-199). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, G. (2012). Culture religieuse et dialogue : les enjeux de l'éducation au pluralisme dans le Québec contemporain. Dans B. Demers (dir.), *Dialogue des cultures et traditions monothéistes* (pp. 183-219). Montréal, QC : Novalis.

Mailloux, L. (2011). *La laïcité, ça s'impose! La laïcité québécoise, un projet inachevé et menacé*. Montréal, QC : Les éditions du renouveau québécois.

Manin, B. (1985). Volonté générale ou délibération? Esquisse d'une théorie de la délibération politique, *Le Débat*, no 33, 72-93.

Milot, M. (2005). Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* (pp. 11-31). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ouellet, F. (2005). Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* (pp. 145-194). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Potvin, M., Audet, G. et McAndrews, M. (2008). Le discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise. Dans M. McAndrews, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (Eds.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (pp. 242-270). Montréal, QC : Fides.

- Quérin, J. (2009). *Le cours d'éthique et de culture religieuse : transmission de connaissances ou endoctrinement ?* Montréal, QC : Institut de recherche sur le Québec.
- Rawls, J. (1996). *Paix et démocratie: le droit des peuples et la raison publique*. Paris, FR : La Découverte.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, FR : Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1762/1994). *Du contrat social*. Paris, FR : Gallimard.
- Taylor, C. (2001). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, FR : Flammarion.
- Weinstock, D. 2005. Compromis, religion et démocratie. *Bulletin d'histoire politique*, 13(3), 41-54.
- Wieviorka, M. (1996). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris, FR : Éditions la Découverte.
- Young, I. M. (1999). Justice, inclusion, and deliberative democracy. Dans S. Macedo (dir.), *Deliberative politics : Essays on democracy and disagreement* (pp. 151-158). New York, NY : Oxford University Press.
- Zask, J. (2011). L'expérience comme méthode démocratique. Dans *Démocratie et éducation* (J. Dewey, pp. 29-40). Paris, FR: Armand Colin.

ANDRÉ DUHAMEL est professeur d'éthique et de philosophie politique au Département de philosophie et d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke. Il a obtenu un doctorat en philosophie morale de l'Université du Québec à Montréal et a fait des séjours postdoctoraux à la Chaire Hoover (Belgique) et à l'Université de Chicago. Ses recherches portent sur l'éducation à la citoyenneté, la rhétorique et la démocratie délibérative, l'éthique et les émotions, ainsi que la philosophie du tragique et du mal. andre.duhamel@usherbrooke.ca

MIREILLE ESTIVALÈZES est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation). Ses champs d'intérêt portent sur l'enseignement des religions dans différentes sociétés (Québec, France, Grande-Bretagne, Europe), la laïcité scolaire, l'éducation à la citoyenneté et la diversité religieuse. mireille.estivalezes@umontreal.ca

ANDRE DUHAMEL is professor of ethics and political philosophy at the Department of Philosophy, Université de Sherbrooke. He graduated from the Université du Québec à Montréal and has been Fellow of the Chaire Hoover (Belgium) and the University of Chicago. His research interests cover citizenship education, rhetorics and democracy, ethics and emotions, and the philosophy of tragedy and evil. andre.duhamel@usherbrooke.ca

MIREILLE ESTIVALÈZES is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Montreal. Her fields of research include religion in education in Québec, France, Great Britain and Europe, laicity in school, citizenship education and religious diversity. mireille.estivalezes@umontreal.ca

LE TRAITEMENT DU JUDAÏSME DANS LES MANUELS SCOLAIRES D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE AU QUÉBEC CONTRIBUE-T-IL À UN MEILLEUR VIVRE-ENSEMBLE ?

SIVANE HIRSCH et MARIE Mc ANDREW *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article présente une analyse du traitement du judaïsme dans les manuels d'éthique et culture religieuse du secondaire en s'intéressant plus particulièrement à sa contribution potentielle à un meilleur vivre-ensemble au sein de la société québécoise. Plus spécifiquement, il sera question ici de la place accordée aux manifestations locales du judaïsme, tant dans le patrimoine religieux québécois que dans la présentation de la pratique de la religion. Un certain attachement des manuels à une image d'une religion venue d'ailleurs sera aussi discuté.

CAN THE TREATMENT OF JUDAISM IN ETHICS AND RELIGIOUS CULTURE TEXT-BOOKS IN QUÉBEC CONTRIBUTE TO A BETTER "LIVING TOGETHER"?

ABSTRACT. This article analyses how Judaism is presented in Québec's *Ethics and Religious Culture* textbooks at the secondary school level and focuses on its potential contribution to a better living-together in Québec society. Specifically, we discuss the status and significance attributed to local manifestations of Judaism, both in Québec's religious heritage and in the practice of the religion. The textbooks' predilection towards an image of Judaism as a foreign religion is also discussed.

PROBLÉMATIQUE

La poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre sont deux des finalités du programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR) implanté au sein de l'école québécoise depuis 2008. Les élèves québécois, précise le programme, rencontrent la diversité religieuse et culturelle non seulement au sein d'une « société québécoise ... pluraliste », mais aussi grâce à une ouverture sur le monde « notamment par l'accès à divers moyens de communication » (Ministère

de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, p. 20). Afin de préparer les élèves à cette rencontre de l'autre, il importe de considérer les différentes croyances et pratiques à partir d'une meilleure compréhension de la signification que donnent les différentes doctrines au monde et les manières d'être et d'agir qui en découlent. La compétence 2, *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, invite en effet à découvrir l'autre à travers la reconnaissance de son altérité tout en reconnaissant sa place au sein de la société.

Ces objectifs, tout comme la manière par laquelle le programme veut les atteindre, ne seront pas questionnés dans cet exposé. Nous proposons ici d'examiner plutôt la contribution potentielle du matériel didactique destiné aux écoles secondaires québécoises¹ à un meilleur vivre-ensemble selon l'optique du programme. S'inscrivant dans un projet de recherche de large envergure portant sur le rôle de l'éducation dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois,² l'étude présentée ici vise dans un premier temps à analyser plus particulièrement la présentation du judaïsme et de la communauté juive dans le curriculum ; dans un deuxième temps, nous évaluerons les besoins de formation initiale et continue à cet égard. Cet aspect ne sera pas présenté dans cet article.

L'intérêt d'un tel examen de manuels est double. D'une part, le processus d'approbation des manuels scolaires (au Québec, sous la responsabilité du Bureau d'approbation de Matériel Didactique [BAMD] du MELS), qui tente de garantir la qualité de ceux-ci et leur réponse adéquate aux exigences du programme, tente aussi d'assurer que le curriculum reflète l'image de la société contemporaine (Jadoulle, 2005) ou, du moins, « ce que les contemporains voudraient qu'elle soit » (Choppin, 1992, p. 163). D'autre part, pour un grand nombre d'élèves québécois, les manuels scolaires représentent le seul lieu de rencontre avec la communauté juive (comme avec d'autres communautés de minorités culturelles et religieuses), qui n'est pas rythmé par les débats qui la concernent régulièrement dans les médias.

En effet, bien que la communauté juive soit implantée depuis plus de deux cent cinquante ans au sein de la société québécoise, elle reste encore largement méconnue par les autres Québécois, notamment les francophones en région (Anctil, 2006 ; Jedwab, 2008 ; Weinfeld, 2008 ; Sniderman, Northrup, Fletcher, Russel, et Tetlock, 1992). Sa concentration métropolitaine et résidentielle reste encore marquée – selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2005), 97,5 % des Juifs québécois vivent à Montréal – et le fait qu'une majorité de jeunes Juifs fréquente des écoles de langue anglaise ou ethno-religieuses trilingues (Corcos, 1997) expliquent en grande partie cette situation.

Une première analyse (Hirsch et Mc Andrew, à paraître) étudiait la représentation de la communauté juive du Québec dans les manuels d'Histoire et Éducation à la citoyenneté (HÉC). Nous avons pu montrer alors que la communauté juive

jouit d'une belle visibilité dans les manuels, notamment en ce qui concerne ses débuts au Québec et les manifestations d'antisémitisme dont elle a été victime. Cependant, nous avons pu aussi voir que l'image qui se dégage de ce traitement en est une du passé, laissant peu de place aux caractéristiques actuelles de cette communauté.

Considérant les objectifs propres au programme d'ÉCR, nous tenterons ici de dégager l'image du judaïsme et plus encore de ses pratiquants telle qu'elle apparaît dans les manuels d'ÉCR, afin d'évaluer leur contribution à un meilleur vivre-ensemble au sein de la société québécoise.

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Le petit nombre de manuels d'ÉCR approuvés par le BAMD pour l'école secondaire (six manuels de quatre maisons d'édition pour les premier et deuxième cycles) pose une double difficulté. Malgré le petit nombre de manuels, le corpus, constitué de quelque 160 extraits repérés aux fins d'analyse,³ est considérable. L'obligation d'aborder le judaïsme à plusieurs reprises au cours de chaque année d'étude explique facilement cette abondance.

Cependant, puisqu'au maximum quatre manuels sont proposés pour chaque année d'étude, ce corpus ne permet pas de dégager de tendances claires dans le traitement du judaïsme. D'ailleurs, afin d'élargir l'échantillon, nous avons décidé d'analyser également le cahier d'activités *Vivre ensemble*, édité par une maison d'édition très présente dans le paysage scolaire québécois, ERPI (Édition du Renouveau Pédagogique). Le fait que ce matériel n'était pas soumis au même processus d'approbation nous a en même temps permis de considérer l'influence potentielle de ce processus sur le traitement du judaïsme dans les manuels approuvés.

Adaptée à partir d'une étude du traitement de l'islam et du monde musulman dans le curriculum de langue française (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2007), la grille d'analyse, qui nous a guidés également dans notre étude de la représentation de la communauté juive dans les manuels d'Histoire et Éducation à la citoyenneté (Hirsch et Mc Andrew, à paraître), a été retravaillée pour nous permettre de traiter ce corpus spécifique. Sans négliger les aspects quantitatifs du portrait du judaïsme précisant les récits, rites et pratiques qui occupent la place la plus considérable dans les manuels, nous avons favorisé l'approche qualitative afin de dégager l'image de la communauté qui ressort de ce traitement.

L'analyse du corpus se fait donc en suivant deux approches complémentaires. Dans un premier temps, nous avons suivi les thèmes suggérés par le programme en considérant la place accordée au judaïsme dans le programme et par conséquent, dans les manuels.⁴ Un thème qui nous intéressait plus particulièrement dans le contexte étudié ici était donc le patrimoine religieux

québécois, notamment parce que le programme y accorde une place au judaïsme en nommant une personnalité juive qui a marqué la société, Abraham de Sola. Dans les autres thèmes, aucun exemple indicatif ne fait directement référence à un élément de la religion juive.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de faire ressortir les différents exemples par lesquels les manuels expliquent le judaïsme et de déterminer, à nouveau, la représentation de la communauté juive du Québec et du judaïsme qui en ressort. Nous avons pu ainsi dépasser le thème présenté pour considérer l'image qui se dégage de son explication. Cette deuxième lecture nous a également permis de remarquer l'absence du judaïsme de certains contextes étudiés et des omissions plus importantes en ce qui concerne sa présentation.

En suivant cette logique, nous nous arrêterons d'abord sur la place accordée au judaïsme dans le patrimoine religieux québécois, mais aussi, comme nous le verrons, dans le patrimoine éthique et spirituel. Nous considérerons ensuite l'intégration au paysage québécois de la pratique du judaïsme, sous ses différentes facettes.

Une dernière remarque s'impose. Si nous n'analysons pas ici le traitement et l'explication de la religion juive dans sa totalité, ce n'est pas parce que celle-ci ne contribue pas à un meilleur vivre-ensemble, mais parce que ses effets immédiats sont moins évidents. En effet, nous supposons, avec le programme, que la meilleure connaissance de différentes visions du monde présentes au sein de la société et animant ses membres de différentes manières, contribue sûrement à une meilleure compréhension d'autrui et à une plus grande tolérance à son mode de vie. C'est pourquoi, nous tenterons de dégager le portait plus général de la religion juive tel qu'il se manifeste dans les manuels d'ÉCR à une autre occasion. Ceci ne fait donc pas l'objet de notre propos dans l'analyse qui suit.

LE JUDAÏSME : UNE RELIGION FAISANT PARTIE DU PATRIMOINE RELIGIEUX QUÉBÉCOIS

La meilleure connaissance du patrimoine religieux québécois est au cœur du programme d'ÉCR : elle l'oriente et détermine ses objectifs. Il n'est par conséquent pas étonnant que le patrimoine soit le premier thème à être abordé en 1^{re} année de l'école secondaire en ÉCR. La mention du judaïsme et de sa contribution à ce patrimoine, au même titre que les spiritualités autochtones, n'est donc pas anodine. La suggestion d'un personnage juif marquant ce patrimoine à titre d'exemple indicatif témoigne aussi de la place qu'accorde le programme au judaïsme. Cependant, d'autres éléments du patrimoine religieux juif québécois sont traités dans les manuels. Les synagogues, bien sûr, appartenant à un patrimoine plutôt matériel, mais aussi, et cet aspect devra être particulièrement signalé, des aspects participant à un patrimoine plutôt éthique, comme l'influence des dix commandements. Nous les présenterons ici plus en détail.

Le patrimoine culturel et éthique

Abraham de Sola, un rabbin de la première congrégation juive de Montréal, Shéarith Israël, qui a fondé la première école juive, tout en étant aussi professeur à l'Université McGill, est proposé comme un exemple indicatif *des fondatrices et fondateurs, des personnages marquants et des institutions*. Seule référence claire au judaïsme dans le programme, tous les manuels approuvés (et pas le cahier d'activités *Vivre ensemble*) lui consacrent un encadré expliquant cette contribution à sa communauté dans le chapitre sur le patrimoine religieux québécois.

Certains manuels en profitent pour aborder de manière plus générale la communauté juive du Québec. Ainsi, *Passeport pour la vie* (Charbonneau, 2010, pp. 106-107), présente à cette occasion la première congrégation juive de Montréal, en précisant que les Juifs ne sont arrivés à Montréal qu'après la Conquête, puisque l'immigration leur était interdite au temps de la Nouvelle-France. Il insiste aussi sur leur part relativement importante dans la population montréalaise (5 %). *Être en société* (Bélanger, Carrière, Després, Mainville, et Vachon, 2008, p. 100) et *Réflexions* (L'Hérault et Sirois, manuel A., 2011, p. 54) mentionnent brièvement cette première congrégation, mais insistent davantage sur les apports d'Abraham de Sola à sa communauté ainsi qu'à la société en général, à travers ses écrits et ses œuvres caritatives. Dans ce dernier manuel, on invite aussi les élèves à réfléchir, à partir de cette présentation, sur la diversité religieuse au sein de la société québécoise de manière générale. Enfin, *Tête-à-tête* (Grondin, Lefebvre, et Weinstock, 2009, p. 178) profite de sa présentation pour évoquer la diversité au sein de la communauté juive montréalaise expliquant, entre autres, l'existence d'un si grand nombre d'écoles juives encore aujourd'hui.

C'est aussi l'approche que privilégient *Être en société* (p.100) et *Réflexions* (manuel A., p. 45) lorsqu'ils présentent un autre personnage juif marquant le patrimoine québécois, Ézekiel Hart. Ce premier Juif à se faire élire en 1807 à la Chambre d'assemblée, pour en être exclu immédiatement après à cause de sa judaïté, ne trouve pas sa place dans le programme d'ÉCR probablement parce qu'il représente déjà un repère culturel du programme d'HÉC au premier cycle. Alors que dans la plupart des manuels d'histoire qui s'intéressent notamment à la question politique qui entoure son élection (Hirsch et Mc Andrew, à paraître 2013), l'aspect religieux de l'affaire se présente comme un problème qui explique son exclusion ; dans les deux manuels d'ÉCR, la judaïté de Hart devient presque un avantage. Ils insistent en effet sur l'issue importante de cette affaire lorsque, quelques années après sa deuxième tentative échouée de se faire accepter par les autres élus, les fils de Hart collaborent avec Papineau à faire reconnaître les droits civiques des Juifs. C'est ainsi, expliquent-ils, que toutes les minorités religieuses du Québec jouissent pleinement, depuis ce temps, de leurs droits civiques.

Une autre contribution de la communauté juive au patrimoine culturel québécois mentionnée par deux manuels est la fondation de l'Hôpital juif de Montréal. *Réflexions* explique que l'hôpital, fondé en 1934 alors que les Juifs sont difficilement admis dans les autres hôpitaux pour y travailler ou même pour s'y faire soigner, accueille depuis son ouverture des gens de toutes les religions (manuel A, p. 64). À l'opposé, la présentation de l'Hôpital juif dans le cahier *Vivre ensemble 1* n'explique pas les « besoins grandissants » (p. 38) ressentis par la communauté juive et laisse même entendre que l'hôpital leur était exclusivement réservé en concluant qu'« aujourd'hui, cet hôpital accueille des patients de toutes les croyances » (p.38). S'il est regrettable que l'image d'une communauté renfermée sur elle-même soit reproduite dans ce cas, la reconnaissance de la place de cet hôpital dans le paysage montréalais comme « chef de file mondial en matière de soins médicaux et de recherche médicale » (p. 38) permet d'apprécier à nouveau la contribution de la communauté juive au patrimoine culturel québécois.

Les manuels abordent également le judaïsme en expliquant différentes approches éthiques, précisant son influence sur nos valeurs contemporaines. Le manuel *Être en société* (premier cycle) le fait en rappelant que « les valeurs judéo-chrétiennes [du judaïsme et du christianisme, précise le glossaire] inscrites dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec font aussi partie du patrimoine québécois » (p. 92). De la même manière, le manuel *Tête-à-tête* et le cahier d'activités *Vivre ensemble 1* expliquent que les différentes chartes des droits et libertés s'inspirent directement de dix commandements, faisant partie du patrimoine universel. Mais alors que le premier en parle dans le cadre de son chapitre consacré au judaïsme (p. 160), le deuxième s'y réfère plutôt dans un chapitre du volet Éthique : Les droits et libertés de la personne (dossier 8, p. 120).

Tête-à-tête s'arrête d'ailleurs sur d'autres valeurs importantes du judaïsme dont :

le sens de l'hospitalité (à l'occasion d'une fête, il est courant d'inviter chez soi tant des non-juifs que des Juifs), le désir d'améliorer le monde (beaucoup de Juifs ont participé au mouvement pour l'égalité des Noirs aux États-Unis), ainsi que l'obligation de promouvoir la justice sociale (des Juifs étaient parmi les fondateurs du syndicalisme au Québec) et de contribuer au bien-être de la société (beaucoup de Juifs versent des contributions aux hôpitaux, aux musées et aux universités). (p. 173)

Dans le cadre du volet éthique, ce manuel discute la pensée du judaïsme concernant différents thèmes abordés par le programme. La question de la liberté religieuse et ses limites est abordée en insistant notamment sur la contradiction souvent apparente entre celle-ci et les droits civiques des croyants (1^{er} chapitre, p. 42). Dans le cadre du chapitre portant sur l'ordre social (chapitre 3), l'ouvrage discute du rôle que joue le groupe religieux dans la vie d'un individu (p. 91) ainsi que du pouvoir qu'exerce la religion dans la vie de ses fidèles (p. 97). La religion est alors présentée dans son cadre social québécois, permettant une

réflexion sur la place qu'elle doit et peut y avoir. Un autre manuel considère plus spécifiquement le regard que porte le judaïsme (et d'autres religions) sur la question très délicate du clonage présentée à côté de celle des autres religions du programme, dans le cahier d'activités *Vivre ensemble 2*. Le texte montre ainsi clairement la contribution potentielle de différentes doctrines, pouvant être aussi religieuses, aux débats contemporains.

Il reste que la culture juive à proprement parlée, dans le monde et au Québec, n'est abordée que dans un manuel, *Tête-à-tête* (p. 180). Il nomme des Juifs d'origines différentes qui, à travers leurs œuvres, artistique, scientifique, musicale ou même caritative, ont contribué à la culture canadienne comme québécoise. Il discute aussi de l'importance culturelle qu'a au sein de la communauté, encore aujourd'hui, la langue yiddish et l'effort que fait la communauté pour la sauvegarder. Il fait ainsi place à l'altérité de la communauté juive en montrant ses spécificités qui ont enrichi le « patrimoine » québécois.

Bien que la culture n'ait pas de place déterminée dans ce programme, sa présentation permet de considérer une minorité religieuse à partir d'une autre facette. Elle dévoile une richesse culturelle qui peut contribuer au patrimoine québécois tout en permettant de comprendre le rôle que joue la religion dans la vie d'une communauté. C'est pourquoi elle nous semble plus que pertinente dans la perspective qui nous intéresse ici, à savoir celle de contribuer à un meilleur vivre-ensemble.

Le patrimoine matériel

Dans le programme, les lieux de cultes peuvent servir d'exemple aussi bien pour mieux comprendre le vécu d'une expérience religieuse que pour illustrer l'expression du religieux dans l'art et la culture. Les synagogues, dont les caractéristiques architecturales et décoratives ne sont pas vraiment extravagantes, surtout si on les compare avec les églises catholiques, s'intègrent difficilement dans ces thèmes. Ceci explique, du moins en partie, pourquoi elles sont généralement présentées dans le contexte du patrimoine (premier cycle), comme nous le faisons ici.

La place qu'occupe la synagogue dans les différents manuels de premier cycle varie grandement entre eux. Tous les manuels, sauf *Passeport pour la vie*, montrent les synagogues en image, en insistant sur leurs façades actuelles ou plus anciennes, mais seulement deux d'entre eux (*Vivre ensemble 1* et *Réflexions*) montrent aussi l'intérieur d'une synagogue. Si les manuels invitent ainsi les élèves à repérer les synagogues dans le paysage montréalais (une seule photo montre la vieille synagogue de Québec qui est devenue le théâtre Péricope), ils ne dévoilent pas vraiment leur aspect plutôt méconnu.

Mis à part *Réflexion*, les manuels expliquent aussi les spécificités de ces lieux de culte. Deux manuels, précisant que les synagogues servent d'abord de place de rassemblement aux membres de la communauté juive, insistent sur son archi-

ture intérieure en précisant que « les communautés traditionnelles séparent les hommes des femmes » (*Tête-à-tête*, p. 170) et que le « centre d'intérêt et le lieu sacré de la synagogue est l'arche sainte où est conservée la Torah » (*Vivre ensemble 1*, p. 111). Ce dernier volume précise qu'« à la différence des églises chrétiennes, la silhouette d'une synagogue ne se démarque pas dans le paysage », ce qui l'amène à les qualifier de « lieux de culte sobres ». *Tête-à-tête* compare aussi les synagogues aux églises en précisant que les premières « peuvent être aménagées dans un autre bâtiment, par exemple lorsque la communauté change de quartier » (p. 177). Il en profite alors, tout comme *Être en société* d'ailleurs, pour aborder le développement de la communauté juive de Montréal grâce à ses synagogues. *Passeport pour la vie* aborde les synagogues dans un contexte similaire, expliquant alors, dans le glossaire, que c'est un lieu de rassemblement de la communauté juive, sans même s'arrêter sur aucune de ses spécificités.

Deux manuels présentent un autre lieu faisant partie du patrimoine matériel : les cimetières juifs. *Être en société*, qui invite les élèves à découvrir le patrimoine religieux catholique, protestant, juif et autochtone, autour du Mont-Royal (p. 101), parle du cimetière juif sur le Mont-Royal. Dans une approche similaire, *Tête-à-tête* explique que les cimetières représentent des « traces de l'histoire juive » (p. 177), et en nomme deux, dont celui sur le Mont-Royal. Aucune image des cimetières juifs au Québec n'est présentée, bien que *Tête-à-tête* propose une photo anonyme d'une pierre tombale dans un cimetière juif non identifié. Une image similaire accompagne d'ailleurs l'explication, dans un autre manuel, de l'« azkara », un rituel accompli à la mémoire d'un défunt au cimetière (*Réflexions A*, p. 70). Ainsi, ces photos ne permettent pas de situer la pratique juive à Montréal.

Le judaïsme est très présent dans le patrimoine religieux québécois, qu'il soit matériel, culturel ou éthique. Cependant, les manuels parlent d'un héritage attaché au passé, alors que les liens entre le patrimoine et la vie actuelle de la communauté juive au Québec sont rarement spécifiés.

rites, pratiques et symboles juifs : d'ici ou d'ailleurs ?

Si la présentation d'un patrimoine religieux juif permet d'intégrer le judaïsme dans le paysage québécois et de reconnaître son influence sur certains éléments de sa culture, elle ne laisse pas découvrir le vécu contemporain du judaïsme au Québec. Pour mieux comprendre l'image qui se dégage de la pratique réelle du judaïsme au Québec, nous étudions ici non pas les explications théoriques de différents aspects de la religion (les récits, les croyances, les êtres surnaturels ou même différents rites) mais plutôt les exemples proposés par les manuels pour les comprendre. Permettent-ils de situer la pratique juive dans la réalité québécoise?

Très souvent, comme le montrera notre analyse, la réponse à cette question est plutôt négative. Les explications des pratiques juives dans les manuels restent le plus souvent théoriques et n'établissent que rarement des liens avec la réalité de la communauté juive québécoise. Les photos sont plutôt « anonymes » ; elles ne permettent généralement pas de rattacher la photo à un lieu ou à un contexte particulier et montrent des pratiques provenant d'ailleurs. Les manuels manquent ainsi souvent l'occasion de situer le judaïsme dans le paysage québécois contemporain et de rapprocher sa réalité à celle des autres élèves québécois.

Mais certaines pratiques, dans certains manuels, trouvent leur place dans ce contexte québécois. Nous présenterons ces deux approches afin de montrer leur importance dans la contribution à un meilleur vivre-ensemble.

Shabbat et autres fêtes

Le rituel du Shabbat est expliqué dans quatre manuels (et l'un d'eux s'y arrête trois fois!) qui reconnaissent que, comme l'explique aussi *Tête-à-tête*, « le repos du 7^e jour de la semaine est un legs à l'humanité de la tradition juive » (p. 170). Trois d'entre eux le comparent d'ailleurs au dimanche chrétien (*Passeport pour la vie*, p. 203, *Vivre ensemble 2*, p. 86 et *Être en société*, p. 128) mais aussi au jour de prière collective musulmane, le vendredi (*Être en société*, p. 128). Le cahier d'activités *Vivre ensemble 2* explique le lien entre le shabbat et l'année sabbatique (p. 86), une pratique répandue au sein de la société québécoise.

Plus spécifiquement, les manuels expliquent que « le jour du shabbat commence le vendredi soir, au coucher du soleil, et se termine le samedi soir » (*Tête-à-tête*, p. 170) et qu'il « est consacré au repos, à la prière et à l'étude » (*Vivre ensemble 2*, p. 86). Ils précisent enfin que :

lors de cette journée, [les Juifs] se rassemblent en famille pour partager un repas. Il faut savoir que les repas qui sont consommés la journée du Shabbat sont préparés à l'avance; puisqu'on ne peut pas cuisiner la journée du Shabbat. Enfin, l'usage de l'automobile, de l'électricité ou du téléphone y est aussi interdit. (*Passeport pour la vie*, p. 201)

Les manuels insistent alors sur la pratique orthodoxe du shabbat, renforçant l'image qui prévaut déjà d'une communauté qui vit de manière générale selon les prescriptions bibliques. *Être en société*, qui précise que l'interdiction de travailler « a cependant été abolie, pour les chrétiens, dans de nombreux pays depuis plusieurs années » (p. 128), accentue cette image en négligeant d'ajouter qu'un grand nombre de Juifs ne respectent pas non plus à la lettre les différentes obligations de shabbat, même s'ils continuent à le célébrer en famille. De la même manière, lorsque le manuel *Vivre ensemble 2* demande « savez-vous que... les étudiants qui appartiennent à la tradition juive refusent de se présenter à un examen le samedi ? » (p.86), il sous-entend que tous les étudiants juifs pratiquent assidûment leur religion et respectent les interdictions du shabbat.

Par ailleurs, l'accompagnement de ces explications par des images « de[s] fidèles en prière au Mur de Jérusalem » (*Être en société*, p. 128) ou encore « de[s] Juifs priant au Mur occidental à Jérusalem le jour du Shabbat » (*Passeport pour la vie*, p. 201) situent la pratique dans un contexte lointain. Or, non seulement aucun lien réel n'existe entre ces deux pratiques, mais il nous semble surtout regrettable de ne pas montrer à cette occasion la pratique du shabbat au Québec. De la même manière, l'anecdote racontée dans *Tête-à-tête* (p. 170) selon laquelle le service d'autobus est suspendu à Jérusalem pour le shabbat, peut illustrer l'importance de ce jour pour les Juifs, mais n'éclaire pas davantage la pratique du shabbat dans les autres pays du monde, notamment dans la société québécoise.

Cette approche semble guider également le traitement des fêtes, des célébrations en famille (comme le mariage ou les *bar* et *bat mitsva*). Des images peu nombreuses accompagnent les textes qui expliquent les principes de chacune des pratiques sans s'arrêter sur ses manifestations plus locales. Celles affichées montrent le plus souvent des scènes neutres, anonymes et intemporelles. L'image d'un rabbin soufflant le *shofar* décore par exemple un texte sur *Rosh Hashana* et celle de l'assiette traditionnelle d'aliments symboliques qui orne la table de *seder* accompagne l'explication de la fête de Pâques.

La seule exception à cette règle est probablement l'image d'une « soukkah installée sur un balcon en pleine ville » (*Être en société*, p. 125) qui accompagne l'explication de cette fête. D'ailleurs, dans un autre manuel, la photo proposée d'« une cabane provisoire pour la durée du Soukkoth » (*Tête-à-tête*, p. 172) ne montre que l'intérieur de cette « cabane » et ne laisse pas imaginer la place qu'elle peut prendre dans l'aménagement urbain. Pourtant, puisque ces huttes temporaires ont déjà suscité la controverse au Québec (2004), leur présentation dans le contexte local pourrait sans doute contribuer à un meilleur vivre-ensemble. Cela aurait même pu devenir un sujet intéressant à débattre en introduisant le volet dialogue du programme.

Le manuel *Réflexions* intègre également une fête juive dans le contexte québécois, mais il le fait en présentant la coutume de « jouer à la toupie et d'allumer chaque soir une bougie d'une lampe pendant la fête de *Hanoukka*, qui dure huit jours » parmi des coutumes variées composant le riche patrimoine québécois (p. 68). L'image d'une *hanoukkia* accompagne le texte.

Règles et pratiques quotidiennes

Les objets symboliques, que ce soit des habits comme la *kippa* et le *tallit*, ou divers artefacts religieux, bénéficient d'une plus grande visibilité dans les manuels. La *mezouza* offre un exemple intéressant, car, accrochée aux cadres des portes (extérieures et intérieures) de chaque maison juive, elle est relativement visible dans le paysage montréalais. Pourtant, dans les manuels, elle est

présentée plutôt comme un objet indépendant de tout contexte physique. Il devient alors difficile d'imaginer la vraie nature et l'usage de l'objet.

Quant à la *kippa*, elle est décrite dans tous les manuels comme « une sorte de calotte qui ne couvre que le dessus de la tête. Dans la tradition juive, les hommes la portent en marque de respect envers Dieu » (*Être en société*, p. 129). L'un d'eux explique que « certains hommes la portent seulement pour la prière, alors que d'autres préfèrent la porter en tout temps » (*Vivre ensemble 1*, p. 156) alors qu'un autre ajoute que « le port de [la] *kippa* n'est pas une obligation religieuse. ... Il s'agit en fait d'une coutume » (*Réflexions B*, p. 44). Les manuels expliquent aussi la fonction du *tallit*,

un châle de prière que porte le fidèle à la synagogue ou à la maison au moment de la prière. Le *tallit* est utilisé par les hommes qui s'en couvrent la tête pendant la prière du matin et par le couple, pendant la cérémonie du mariage. (*Tête-à-tête*, p. 168)

À nouveau, les images qui accompagnent les textes situent la pratique soit en dehors de tout contexte (par exemple une tête avec *kippa* vue d'en haut), soit au *Kotel*, bien que cela ne soit pas précisé (*Être en société* et *Tête-à-tête*). Pourtant, ces deux « habits », portés régulièrement par les pratiquants juifs aussi au Québec, suscitent souvent des questionnements de la part des Québécois. Encore ici, les manuels semblent manquer l'occasion parfaite d'intégrer la pratique juive dans le paysage québécois.

Il reste que si les règles vestimentaires décrites sont celles qui concernent la prière, c'est parce que, comme l'explique l'un des manuels, « la grande majorité des juifs ne portent aucun signe distinctif et se confondent avec le reste de la population » (*Tête-à-tête*, p. 169). Ce manuel explique alors le code vestimentaire le plus connu :

Certaines communautés juives, par exemple les *hassidim*, ont des habitudes vestimentaires qui les distinguent nettement. Quelques-uns de leurs vêtements, dont la redingote noire et la coiffure de fourrure, proviennent des costumes traditionnels portés autrefois dans des pays de l'Est, en Europe (par exemple, Allemagne, Pologne, Roumanie, Lituanie). Bien qu'ayant émigré à l'étranger, ces juifs ont conservé l'habillement de leur pays d'origine. Selon la Torah, il faut adorer Dieu dans la joie, d'où l'importance de la danse et du chant dans la vie des juifs. Certains juifs portent en permanence une calotte appelée *kippa* et leurs femmes ne sortent jamais sans un foulard ou une perruque. (*Tête-à-tête*, p. 169)

Le manuel explique ainsi un aspect très visible de la pratique juive à Montréal, qui suscite beaucoup de réactions, sans généraliser cette pratique à la communauté juive entière.

Un autre manuel se réfère également à cette pratique pour expliquer la notion « expression du religieux », en plus d'autres exemples empruntés à d'autres traditions religieuses, comme les chants de Noël, les danses des *pow-wow*, la

méditation inspirée du bouddhisme, etc. (*Réflexions A*, p. 41). N'offrant aucune explication de ce code vestimentaire ou de la manière par laquelle il est une expression du religieux, le manuel utilise une réalité largement connue mais très peu comprise pour expliquer une notion fondamentale. Dans la comparaison qu'il sous-entend avec les autres pratiques, il accorde une importance démesurée à ce rite. En bref, il renforce un stéréotype sans le contextualiser dans la réalité québécoise.

Le traitement d'interdictions alimentaires dans les différents manuels montre bien la différence entre une explication permettant d'implanter la pratique dans le paysage québécois et une autre, plutôt théorique. Quatre manuels expliquent les lois de *cacheroot* dans le judaïsme. Deux d'entre eux le font à travers la comparaison entre les interdictions alimentaires dans l'islam et le judaïsme (*Réflexions B*, p. 43) ou même dans les trois religions monothéistes (*Être en société*, p. 129). Ils citent d'ailleurs les versets interdisant la consommation de porc dans la Bible (Lévitique 11 : 7) et dans le Qur'an (5 : 3). Les deux autres manuels (*Tête-à-tête*, p. 173 et *Passeport pour la vie*, p. 202) expliquent plus en détail que « la Torah (Lévitique 11: 7) dresse des listes d'animaux terrestres et de poissons permis et interdits, et la législation juive a précisé davantage les pratiques alimentaires à observer » (*Tête-à-tête* p. 173). Ils précisent ensuite plusieurs interdictions, en citant également la Bible, dans le cas de *Tête-à-tête*.

Cependant, c'est l'explication du terme *cascher* qui permet d'implanter cette pratique dans le contexte québécois actuel. Alors qu'*Être en société* n'utilise jamais le terme *cacher* (ou *halal* pour l'islam), les autres manuels utilisent clairement ce terme pour décrire les règles alimentaires juives. Si *Réflexions* ne fait que le mentionner, *Tête-à-tête* explique que « grâce à cette certification, des symboles (par exemple, MK ou COR) signalent les produits cascher, vendus dans presque tous les marchés d'alimentation » (p. 173). Dans *Passeport pour la vie*, une photo de la façade d'une *Boucherie le Shalom* avec son affiche « strictement kosher » accompagne le texte, permettant d'affirmer qu'« afin de s'assurer que la viande qu'ils consomment est *cacher*, les juifs et les juives se rendent dans des boucheries *casher* pour se la procurer » (p. 202). À travers ces quelques détails, les manuels dévoilent quelques-unes des implications de cette pratique dans le quotidien des juifs et plus encore, les manières par lesquelles elle peut être vécue au sein de la société québécoise.

Le portrait d'une jeune juive (à côté d'autres portraits de jeunes pratiquant différentes religions), proposé dans le cahier d'activités *Vivre ensemble 1* (p. 50), offre un exemple flagrant de cette approche. On y décrit quelques pratiques qui témoignent supposément du vécu du judaïsme : le *shabbat*, la *bat-mitsva* et l'apprentissage de l'hébreu. En se contentant de présenter un portrait très général, le manuel ne profite pas de cette occasion pour expliquer l'implantation de ces pratiques dans le paysage québécois.

C'est en effet le problème qui apparaît dans tous les manuels, bien qu'il ne concerne pas tous les thèmes abordés : le judaïsme est très rarement présenté comme une religion d'ici. C'est d'ailleurs en ce sens que nous critiquons également l'usage des photos prises au *Kotel*. Nul ne nie l'importance symbolique du lieu,⁵ expliquée d'ailleurs dans deux manuels (*Tête-à-tête* et *Être en société*). Il faut néanmoins éviter la confusion telle qu'elle apparaît dans l'extrait suivant :

les juifs s'y rendent pour prier, particulièrement à l'occasion de trois célébrations juives: Pessah, Chavouot (Pentecôte juive) et Soukkôth. Selon un rite vieux de quelques siècles, on glisse dans une fente du mur un «tzetel », c'est-à-dire un morceau de papier sur lequel on a écrit un vœu ou une prière. (*Être en société*, p. 132)

En effet, depuis la destruction du Temple, aucune obligation n'amène les Juifs à célébrer ces fêtes au *Kotel*. Nombreux sont ceux qui veulent néanmoins marquer divers rites de passage, comme les *bar* ou *bat mitsva*, les mariages ou encore la fin d'un parcours à l'armée (en l'adoptant comme un symbole national) en se recueillant auprès de ce haut lieu spirituel. La coutume de glisser un vœu inscrit sur un bout de papier dans une de nombreuses fentes du mur ne s'inscrit pas non plus dans une prescription biblique.

Le fait que les manuels insèrent l'image du *Kotel* pour illustrer différentes pratiques qui n'ont par ailleurs aucun lien spécifique avec ce lieu s'inscrit donc dans cette même logique qui pose problème. En effet, les manuels éloignent ainsi les pratiques juives de la réalité québécoise plutôt que d'en profiter pour mieux expliquer l'intégration des Juifs dans celle-ci.

CONCLUSION

La place du judaïsme dans les manuels d'ÉCR n'a pas besoin d'être défendue : elle est déterminée d'emblée par le programme et les manuels semblent respecter ces exigences. Cependant, nous nous intéressons ici plutôt à la présentation de la communauté juive du Québec et de la pratique juive au sein de la société. En effet, une telle présentation, nous semble-t-il, contribue réellement à connaître l'autre dans son altérité et à l'intégrer malgré ses différences.

Peut-être parce le thème du patrimoine religieux québécois est clairement abordé par le programme, le judaïsme et la communauté juive y trouvent une place assez significative. Tel que le suggère le programme, les manuels présentent Abraham de Sola comme une personnalité qui a marqué sa communauté et sa société. Mais d'autres contributions du judaïsme et de la communauté juive sont aussi reconnues, comme le combat d'Ézekiel Hart pour son droit à être élu ou plus largement l'influence de l'éthique juive (les dix commandements, le jour de repos, etc.) sur l'éthique contemporaine. La communauté juive trouve aussi sa place physiquement dans le paysage québécois à travers les synagogues et même les cimetières juifs de Montréal. La culture juive est également présentée dans l'un des manuels, célébrant ainsi sa participation à la culture québécoise.

La place accordée à la pratique du judaïsme au Québec est par contre moins évidente. Les divers rites et célébrations sont le plus souvent présentés en dehors de tout contexte spécifique : les explications sont théoriques et aucun exemple ni aucune anecdote ne permettent de les situer au Québec. Lorsque des images accompagnent les textes, elles sont aussi très souvent neutres, montrant l'objet en question, mais pas la personne qui l'utilise. Enfin, d'autres images et même quelques commentaires situent les pratiques ailleurs. Pourtant, les quelques exemples qui intègrent la pratique juive dans le paysage québécois montrent bien l'importance de situer ainsi la pratique, en éclaircissant des incompréhensions fondamentales de la pratique juive au Québec.

D'ailleurs, tout cela se manifeste aussi concrètement dans les manuels qui présentent les différentes religions à l'intérieur des thèmes du programme (à l'exception de *Tête-à-tête* qui traite chaque religion séparément). C'est ainsi que la communauté juive du Québec est bien visible dans le dossier consacré au patrimoine, mais disparaît ensuite des manuels pour faire place à une religion qui n'a toujours pas trouvé sa place dans le vécu québécois.

Notre étude ne témoigne donc pas de grandes limites dans la présentation du judaïsme à cet égard, mais fait état de nombreuses occasions manquées. En effet, en choisissant de promouvoir l'image d'un judaïsme passe-partout, neutre et hors contexte, les manuels manquent de l'intégrer à la société québécoise et ne contribuent pas assez à un meilleur vivre-ensemble. Cela étant dit, une étude de l'image qui se dégage dans les manuels à propos de la religion juive en général, actuellement en préparation, permettra de considérer l'importance d'une meilleure compréhension de la religion dans l'atteinte de cet objectif.

NOTES

1. Nous examinons dans cet article les manuels d'ÉCR pour le secondaire approuvés par le Bureau d'approbation de Matériel Didactique (BAMD) du MELS, ainsi que le cahier d'activités de la maison d'édition ERPI, nous permettant de considérer une autre approche à ce même matériel. Vous pouvez consulter la liste complète des manuels en bibliographie.
2. Les deux autres volets de cette recherche, menée par une grande équipe de chercheurs sous la direction de Marie Mc Andrew, s'intéressent à la manière dont les écoles juives intègrent la réalité québécoise notamment via le curriculum officiel dans leur quotidien et à l'impact des activités proposées par la communauté juive à l'ensemble des Québécois, notamment au Musée de l'Holocauste, sur la perception qu'ont les participants de cette communauté.
3. À ce nombre, il faut ajouter les fiches d'information proposées à la fin de chaque volume pour chacune des religions.
4. La place que doit occuper chacune des religions étudiées est clairement stipulée dans le programme, déterminée selon le rôle qu'elle a joué dans l'avènement de la société québécoise. Selon cette logique, le catholicisme et le protestantisme du Québec, dont l'importance historique est soulignée (p.280), sont abordés tout au long de l'année. Le judaïsme et les spiritualités autochtones « qui ont marqué [l]e patrimoine [québécois] », doivent être traités à plusieurs reprises au cours de chaque année. Les autres religions « qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise », dont l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme doivent être abordées, quant à elles, à plusieurs reprises au cours d'un cycle d'étude (p.325).

5. Le *Mur occidental*, que l'on peut aussi nommer *Kotel* ou encore *Mur des lamentations*, se trouve à Jérusalem (Israël). Seul vestige du deuxième Temple détruit en 70 après notre ère (c'était, comme son nom indique, le mur occidental de son parvis), sa valeur symbolique est inestimable. Or, si les Juifs se doivent de se souvenir quotidiennement de Jérusalem dans leurs prières, le *Kotel* n'a pas de fonction religieuse qui lui est propre. Alors qu'aux temps bibliques de nombreux commandements (*mitsvot*) encadraient la pratique au Temple, obligatoire à certains moments de l'année et de la vie personnelle, la visite au *Kotel* n'est aujourd'hui qu'une coutume.

RÉFÉRENCES

- Anctil, P. (2006). Les communautés juives de Montréal. In M. J. C. Rocher et M. Pelchat (dir.), *Le patrimoine des minorités religieuses au Québec. Richesse et vulnérabilité* (pp. 37-60). Québec, QC : Les presses de l'Université Laval.
- Choppin, A. L. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, FR : Hachette.
- Corcos, A. (1997). *Montréal, les Juifs et l'école*. Québec, QC : Septentrion.
- Hirsch, S. et Mc Andrew M. (2013). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. Manuscrit soumis pour publication.
- Jadoulle, J.-L. (dir.) (2005). *Les manuels scolaires d'histoire: passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve, BE : Université catholique de Louvain.
- Jedwab, J. (2008). Attitudes towards Jews And Muslims: Comparing Canada with the United States and Europe. Montreal, QC : Association for Canadian Studies / Association d'études Canadiennes.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise : éthique et culture religieuse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2005). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique juive, recensée au Québec en 2001*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'Islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française au secondaire. *Revue canadienne d'études ethniques / Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Sniderman, P. M., Northrup, D. A., Fletcher, J. F., Russel, P. H. et Tetlock, P. E. (1992). *Working paper on antisemitism in Québec*. Toronto, ON: Institutue For Social Research, York University.
- Weinfeld, M. (2008). Quebec Anti-Semitism and Anti-Semitism in Quebec. *Jerusalem Center of Public Affairs*, 64. Consulté à partir : <http://jcpa.org/article/quebec-anti-semitism-and-anti-semitism-in-quebec/>.

APPENDICE. LISTE DE MANUELS ÉTUDIÉS

Manuels, 1^{er} cycle

- Bélanger, D., Carrière, A., Després, P., Mainville, C. et Vachon, A.-C. (2008). *Être en société. Manuels A et B*. Anjou, QC : Éditions CEC.
- Charbonneau, N.-A. (2010). *Passeport pour la vie*. Montréal, QC : Les éditions de la Pensée.
- Grondin, J., Lefebvre, S. et Weinstock, D. (2009). *Tête-à-tête*. Laval, QC : Éditions Grand Duc.
- L'Hérault, B. et Sirois, C. (2011). *Réflexions. Manuels A et B*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Manuels, 2^e cycle

- Caron, G. et Garber, P. (avec la collaboration de Beaulieu, M.-F.). (2009). *Tête-à-tête. 2^e - 3^e année du 2^e cycle*, Laval, Québec : Éditions Grand Duc.
- Dansereau, J. (Dir.), Deraspe, S., Després, P., Fournier-Courcy, I. et Tardif, S. (2011). *Tisser des liens, 2^e - 3^e année du 2^e cycle*, Anjou, QC : Éditions CEC.

Cahier d'activités

Dubreuil M. et Farley, S (avec la collaboration de Jézéquel, M.) (2008). *Vivre ensemble 4 et 5*. Saint-Laurent, QC : ERPI.

Tessier, J. (avec la collaboration de Dubreuil M., Farley, S, et Gaudreault, M.) (2008). *Vivre ensemble 1 et 2*, Saint-Laurent, Québec : ERPI.

SIVANE HIRSCH est chercheure postdoctorale à la Chaire de recherche du Canada sur L'Éducation et les rapports ethniques. En plus de coordonner l'ensemble du projet « Les relations entre la communauté juive et les autres Québécois : le rôle de l'éducation », elle participe aux trois volets de recherche portant sur une facette différente de l'éducation dans les relations entre communautés. sivane.hirsch@umontreal.ca

MARIE McANDREW est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur L'Éducation et les rapports ethniques, elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. Elle dirige plusieurs projets de recherche dans le domaine, dont le projet « Les relations entre la communauté juive et les autres Québécois : le rôle de l'éducation » dans lequel s'inscrit l'étude présentée dans cet article. marie.mcandrew@umontreal.ca

SIVANE HIRSCH is a post-doctoral researcher at the Canada Research Chair in Education and Ethnic Relations. She not only coordinates the research project entitled “*Les relations entre la communauté juive et les autres Québécois : le rôle de l'éducation*” but also participates in it's three lines of research studying the role of education in inter-community relations. sivane.hirsch@umontreal.ca

MARIE McANDREW is a tenured professor in the Department of Educational Administration and Foundations at the Université de Montréal. She holds the Canada Research Chair in Education and Ethnic Relations and specializes in minority education and intercultural education. She heads many research projects in this field, including the project from which this article draws, entitled “*Les relations entre la communauté juive et les autres Québécois : le rôle de l'éducation*” marie.mcandrew@umontreal.ca

LES NOTIONS DU VIVRE-ENSEMBLE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE EN CÔTE D'IVOIRE ET LEURS PERCEPTIONS PAR LES ACTEURS

GOÏTA OUATTARA KANNDANAN INSIATA *École normale supérieure d'Abidjan*

RÉSUMÉ. Cet article se propose d'une part de mettre en relief les notions du vivre ensemble contenues dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire. D'autre part, il identifie les supports utilisés pour leur enseignement et leurs perceptions par les formateurs et les apprenants. Pour répondre à ces préoccupations, la méthodologie a consisté en une analyse de contenu des manuels scolaires et guides-programmes en vigueur; puis à celle des entretiens réalisés avec les acteurs. Les résultats obtenus montrent que la solidarité, la paix, la tolérance, la discipline et l'alliance interethnique sont entre autres, des notions enseignées pour préparer l'esprit des futurs potentiels acteurs sociopolitiques à adopter un comportement de paix. D'ailleurs, ces notions sont perçues positivement par les acteurs et les bénéficiaires.

CONCEPTS AND ACTORS' PERCEPTIONS OF LIVING TOGETHER IN BASIC EDUCATION TEXTBOOKS IN IVORY COAST

ABSTRACT. This article first highlights the concepts of living together in basic education textbooks in Ivory Coast. Second, it identifies the perceptions of these concepts by the actors (trainers and learners) as well as the media used for instruction. To address these two concerns, the methodology consisted of a content analysis of textbooks and current program guides, as well as an analysis of interviews with the actors. The results indicate that solidarity, peace, tolerance, discipline, and inter-ethnic alliance are concepts, among others, taught to instil a culture of peace in potential future socio-political actors. In addition, these concepts are positively perceived and appropriated by the actors.

PROBLÉMATIQUE

Préserver le monde de la guerre est l'un des grands défis de ce 21^{ème} siècle. Cela suppose d'abord l'abolition de toutes les barrières de la méfiance au sein de chaque nation; mais aussi au niveau international. Il faudrait, pour cela, que les habitants du village planétaire soient capables de vivre en harmonie dans leurs communautés d'origine : nations, régions, villes, villages, voisinages. Ainsi, la pertinence de la mission de l'UNESCO *Déclaration de Yamoussoukro sur la paix* (UNESCO, 1989), qui vise à promouvoir la défense de la paix dans l'esprit et le cœur des hommes et des femmes, demeure d'actualité. Cela, d'autant plus que les conflits armés sont de plus en plus nombreux à travers le monde (Pakistan, Afghanistan, Irak, Colombie, République démocratique du Congo, etc.).

En effet, un regard sur l'histoire récente montre que l'environnement mondial a été et continue d'être marqué par des conflits armés, ethniques, religieux, des tensions politiques et des violences de tout genre. La Côte d'Ivoire, à l'instar de certains pays africains, n'a pas échappé à la guerre à la suite du difficile apprentissage de la démocratie. En fait, ce pays a connu deux conflits : le conflit armé de 2002 et la crise postélectorale de novembre 2010 avec leurs corollaires de violence, de destruction de biens publics et privés, de barbaries, d'intolérance, de haine, etc. D'ailleurs, ces conflits armés ont eu le mérite de mettre en exergue les clivages entre les populations et la fragilité de la cohésion sociale. Aussi, cette rupture qui s'est opérée en Côte d'Ivoire a-t-elle permis de comprendre que « la paix est fragile et délicate ; ce qui implique qu'elle peut disparaître à tout moment » (Ouattara, 2011, p. 55). Faisant face à cette décennie de crise, et consciente de la mosaïque que constitue la soixantaine d'ethnies, les nouvelles autorités n'ont cessé de prôner le vivre-ensemble dans une Côte d'Ivoire nouvelle pour amorcer son développement durable.

Or, l'édification de l'enjeu que constitue le vivre-ensemble passe entre autres par l'école, qui a pour mission de former les adultes de demain et d'ouvrir de nouvelles perspectives, ce qui permettra de prévenir les conflits et d'intégrer par la même occasion le village planétaire qu'est le monde dans lequel nous vivons. De ce fait, le rôle de l'école est capital dans l'éducation à la citoyenneté (El Murr, 2006-2007; Pilote 2006). On a noté ces dernières années une augmentation de la violence à l'école qui se traduit par des actes de vandalisme et le non-respect des valeurs telles que la non-violence, le respect de l'autre et la tolérance. D'ailleurs, une étude menée en milieu universitaire en Côte d'Ivoire a indiqué que la promotion des valeurs précédemment citées peut être un moyen de prévention contre les violences physiques, morales et sexuelles exercées par les étudiants (Koutou, 2010). Dès lors, amener les apprenants à changer de mentalité en les éduquant au vivre-ensemble se présente comme une problématique importante. En outre, cela constitue une stratégie essentielle en vue de modifier les pratiques et comportements des futurs acteurs

de demain à l'instauration d'une paix durable. En effet, comme le proclame l'acte constitutif de l'UNESCO « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix » (UNESCO, 1946, p 2). Ainsi, l'éducation de base en Côte d'Ivoire, en intégrant le Programme d'Éducation à la Paix et à la Tolérance (PEPT) dans les programmes de formation, est susceptible de contribuer à l'instauration de valeurs nécessaires à une culture de la paix chez la génération future, gage de la sauvegarde de la cohésion sociale. Celle-ci revient à la sauvegarde des valeurs humaines menacées, à savoir la tolérance, la compréhension mutuelle, la solidarité, le respect de la vie, etc. Par conséquent, il est indispensable de montrer comment un pays comme la Côte d'Ivoire, qui sort de plusieurs années de conflits et dont les conséquences sont encore visibles, véhicule ces valeurs humaines à travers ses programmes scolaires. Il s'agit de savoir :

Quelles sont les notions du vivre ensemble prises en compte dans l'enseignement de base? Comment ces notions sont-elles enseignées, à partir de quel support et quelles sont les méthodes utilisées? Quelles sont les perceptions des enseignants et des bénéficiaires que sont les élèves à propos des notions véhiculées à travers le PEPT?

Ainsi, les objectifs suivants ont été visés par cette étude. D'abord, identifier les notions relatives au vivre-ensemble dans les manuels scolaires. Ensuite, décrire la façon dont les enseignants s'y prennent pour enseigner ces notions ainsi que les supports utilisés. Enfin, analyser la perception des notions du vivre-ensemble enseignées par les enseignants et les bénéficiaires. D'où l'intérêt de cette étude pour voir comment l'école contribue à développer, chez l'individu, les habiletés du vivre-ensemble.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cette revue de la littérature présente des études antérieures qui montrent comment l'école assure et contribue au vivre-ensemble. Aujourd'hui plus qu'hier, les sociétés sont confrontées à des changements rapides et à des défis qui s'inscrivent dans un contexte de mondialisation et de globalisation. Ces changements ont amené des chercheurs (Audigier, 2000 ; Bouchard, 2002 ; Galichet, 2005) à s'interroger sur le rôle de l'école, notamment sur les approches théoriques, les connaissances et les savoirs-faire indispensables pour relever tous les défis relatifs au vivre-ensemble.

En effet, les questions relatives au vivre-ensemble font partie des questions sociales vives et constituent un enjeu de société. Elles font appel à des références éthiques et culturelles, ainsi qu'à des valeurs susceptibles de donner lieu à des débats polémiques avec une forte charge émotionnelle (Legardez et Simonneaux, 2006). La prise en compte du vivre-ensemble dans les programmes scolaires permet, d'une part, de donner aux enseignants une méthodologie pour affronter ces questions. D'autre part, elle amène les élèves à réfléchir

sur cette thématique sociale dont ils entendent parler parfois en dehors du champ scolaire. Dès lors, enseigner les valeurs du vivre-ensemble dans le cadre formel qu'est l'école devient indispensable. Surtout que l'éducation au vivre-ensemble prend pour objet les questions sociales en étudiant des problèmes perçus et vécus dans la société.

Par ailleurs, la revue de littérature montre que l'éducation au vivre-ensemble se fait à travers l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires. Cependant, face à la montée de la violence, de l'individualisme et de l'affaiblissement du tissu social, Philippe Perrenoud (2003) se demande si l'école est encore le creuset de la démocratie. Selon lui, l'école de la République étouffe celle de la démocratie. Quoi qu'il en soit, Audigier (2000) souligne en quoi cette attente placée en l'école peut être difficile. En effet, la réalisation de l'éducation à la citoyenneté à l'école soulève, pour lui, plusieurs difficultés. Tantôt discipline, tantôt abordée par des approches pluridisciplinaires, elle fait entrer en jeu aussi bien des connaissances et savoirs que des valeurs ou encore des comportements. Audigier considère que ce renouveau de l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans un contexte où la société est souvent décrite comme menacée par les exclusions, la violence, les idéologies xénophobes et antidémocratiques. L'éducation à la citoyenneté serait un moyen de pacifier les relations entre les humains et de rétablir le lien social. On comprend alors pourquoi Miliaret (1969) avait affirmé que quelles que soient les solutions apportées par les réformes de l'enseignement, les questions d'éducation doivent avoir une place importante. L'éducation est un moyen de développer la responsabilité et de favoriser la construction d'un citoyen actif et participant.

En revanche, les chercheurs Leif et Rustin (1984) et Reardon Betty (2003) se sont intéressés aux concepts et aux finalités de l'éducation pour une culture de paix, et à ses dimensions professionnelles et pédagogiques. Ainsi, Dominique Schnapper (2007) rappelle la nécessité du projet commun pour redonner vie au lien social à la base du vivre-ensemble : « La tolérance de chacun pour les valeurs des autres assure la paix civile, mais ne peut suffire à fonder le vivre-ensemble. Le lien social doit reposer sur un projet collectif qui reste à réinventer » (pp. 56-57).

Or, l'enseignement du vivre-ensemble s'appuie sur les manuels qui ne peuvent être considérés comme neutres si on se réfère à Choppin (1992). En effet, selon lui, les gouvernements font des choix par rapport au contenu à enseigner. D'ailleurs, Pierre Bourdieu (1977) affirme que le programme scolaire français a été au service des intérêts culturels des classes sociales moyennes et supérieures lorsque celui-ci a fait son analyse sociologique du lien entre les occupations des gens et les habitudes culturelles en France.

C'est depuis 1984 que les autorités ivoiriennes ont décidé d'introduire l'Éducation Civique et Morale (ECM) comme matière d'enseignement pour répondre aux comportements déviants (banditisme, désobéissance, alcoolisme,

etc.) de la jeunesse. L'objectif de formation assigné à cette matière est de faire acquérir, non seulement des connaissances mais, surtout des aptitudes en vue du développement des attitudes civiques et former le citoyen de demain.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude a eu lieu en Côte d'Ivoire et son objet particulier fut l'enseignement préscolaire et primaire. Le choix de ce niveau scolaire d'enseignement a été motivé par le fait qu'il représente le point de départ de l'enseignement de base. La méthodologie de la recherche pour recueillir les données concernant les préoccupations de l'étude fut variée. En effet, elle a utilisé l'analyse documentaire, l'enquête par entretien et le questionnaire.

- L'analyse des documents, qui a consisté à étudier les manuels, a permis d'y identifier les différentes notions relatives au vivre-ensemble (voir Annexe 1). Le choix des manuels s'est porté naturellement sur ceux des disciplines identifiées par le Ministère de l'Éducation Nationale pour enseigner le programme relatif au vivre-ensemble c'est-à-dire histoire et géographie, éducation civique et morale, et français.

Il faut souligner qu'avec la Formation Par Compétences (FPC), nouvelle réforme du système éducatif ivoirien — et de par les nouveaux objectifs qu'il s'est assigné — de nouveaux manuels ont été édités. Les anciens manuels de la collection « École et Développement » ont été remplacés par de nouveaux de la collection « École et Nation ». En outre, l'analyse des guides-programmes nous a instruit sur les supports et méthodes qui sont utilisés par les formateurs pour la transmission des valeurs du vivre-ensemble. Pour analyser efficacement ces manuels, nous avons utilisé une grille d'analyse divisée en deux parties : une analyse qualitative et une analyse quantitative.

- Les entretiens individuels concernant, entre autres, qu'est-ce que le vivre-ensemble, que pensez-vous des notions du vivre-ensemble que vous enseignez, ont été réalisés avec 36 enseignants provenant de 6 établissements scolaires publics (3 de la ville d'Abidjan et 3 de Bingerville, ville située à la périphérie d'Abidjan). Ils ont permis de décrire leurs perceptions. L'échantillon des enseignants est constitué de tous les enseignants des six écoles.

- Les questionnaires ont été soumis à quarante apprenants dont 10 de chaque niveau de la classe de CE1 à la classe de CM2. Par ailleurs, quatre groupes de discussion ont été réalisés avec les élèves de niveau Cours préparatoires pour identifier leurs perceptions de la notion de paix. Le choix de ces élèves s'est fait de façon aléatoire mais en respectant l'équilibre des sexes.

Le tableau ci-dessous indique la population de l'étude et les techniques de collecte des données qui lui ont été appliquées.

TABLEAU 1. *Récapitulatif sur les techniques de collecte des données et la population de l'étude*

	Entretien de groupe	Entretien individuel	Questionnaire
Apprenants de CP1	2	-	-
Apprenants de CP2	2	-	-
Apprenants de CE1	-	-	10
Apprenants de CE2	-	-	10
Apprenants de CM1	-	-	10
Apprenants de CM2	-	-	10
Enseignants - préscolaire	-	6	-
Enseignants du primaire	-	30	-
Total	4	36	40

RÉSULTATS

Cette partie présente d'abord les notions relatives au vivre-ensemble contenues dans les manuels scolaires ainsi que la méthode pédagogique utilisée par les formateurs pour enseigner ces notions. Elle décrit ensuite les perceptions des notions enseignées par les formateurs et les élèves qui en sont les bénéficiaires.

Notions relatives au vivre-ensemble dans les manuels scolaires et les méthodes utilisées pour leur enseignement

L'analyse de contenu des manuels scolaires de l'enseignement primaire indique que trois disciplines (français, histoire et géographie et éducation civique et morale) abordent le programme d'éducation à la paix et à la tolérance. Ce sont des disciplines identifiées par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'enseignement de ce programme. En outre, on note que les notions relatives au vivre-ensemble se retrouvent dans cinq thèmes identifiés par le ministère à savoir : la tolérance et la non-violence; le traitement des conflits ; l'intégration nationale; les droits de l'enfant et le droit international humanitaire.

Dans cette étude, les notions relatives au vivre ensemble que l'apprenant doit acquérir sont présentées en fonction de chacune des trois disciplines chargées d'exécuter ce programme.

Dans l'enseignement préscolaire. Dans l'enseignement préscolaire, deux disciplines d'enseignement, le français et l'éducation civique et morale (ECM), véhiculent des notions liées au vivre-ensemble. En français, les notions telles que l'acceptation de la différence et le pardon abordent l'intégration nationale. Par ailleurs, on note qu'en ECM, certaines notions ont fait leur apparition

à la faveur de la crise dans cette discipline (les symboles de la République et la consolidation de la nation, les principes démocratiques et la cohésion au sein de la classe). En dernière année de cet ordre d'enseignement appelée grande section, les notions telles que la discipline, la paix, l'obéissance et la tolérance sont enseignées dès le bas âge (3 ans à 6 ans). L'apprentissage de ces notions se fait à partir de situations d'apprentissage. À titre d'exemple, pour l'apprentissage des symboles de la République et la consolidation de la nation, la situation suivante extraite du guide éducatif est proposée :

C'est lundi matin, l'institutrice et les élèves de la maternelle d'Assinie saluent le drapeau. Pendant ce temps, le petit Léon prend son petit déjeuner dans la classe ; ses camarades veulent le sensibiliser en demandant à l'institutrice de leur enseigner l'importance du drapeau, de l'hymne national et la conduite à tenir devant ces symboles. (p. 148)

En fait, comme l'indique les guides-programmes des enseignants, la démarche pédagogique est centrée sur la prise de conscience de l'enfant à partir de son vécu quotidien. À ce stade, comme l'a indiqué Jean Piaget (1967) en marge de sa théorie sur les stades de développement de l'intelligence, le jeu constitue un moyen important pour forger la morale chez l'enfant. C'est en jouant que l'enfant se socialise (acceptation de l'autre avec sa différence, esprit d'équipe, etc.).

Dans l'enseignement primaire. L'analyse de contenu des manuels d'ECM dans l'enseignement primaire a révélé qu'ils abordent pratiquement les mêmes notions que l'enseignement préscolaire. L'acquisition des notions relatives au vivre-ensemble se fait par questionnement à partir des situations-problèmes, des images ou des textes. À titre indicatif, les enseignements font ressortir les notions de tolérance et de non-violence à partir du texte ci-dessous tiré du manuel de CE2.

Pour la fête de fin d'année du groupe scolaire d'Akradio, un match de football a opposé la classe de CE2 A à celle de CM2 B. Au cours de la rencontre, l'arbitre accorde un pénalty en faveur de la classe de CE2. Mécontents, les élèves de CM2 envahissent le terrain, brutalisent l'arbitre et se rendent chez le chef pour se plaindre. Les notables les écoutent et les sensibilisent à la coexistence pacifique.

Quelle que soit la méthode utilisée, les apprenants sont amenés à identifier le problème, à donner leur avis sur l'attitude ou le comportement des acteurs de la situation-problème et à indiquer les conséquences engendrées par le problème identifié et les attitudes des acteurs.

Par ailleurs, on note que les thèmes sur la tolérance et la non-violence, le droit international humanitaire et l'intégration nationale — c'est-à-dire trois des cinq thèmes — sont abordés par la discipline ECM.

Concernant le droit international humanitaire, les règles fixées qui doivent être respectées en temps de guerre pour atténuer les crimes de guerre et leurs conséquences sont enseignées. À titre indicatif, la leçon intitulée « le bon

comportement en temps de conflit » véhicule entre autres valeurs le respect de la dignité humaine, le respect et la protection du personnel humanitaire ainsi que celui du matériel sanitaire.

En outre, dans un souci de favoriser le vivre-ensemble dans ce pays où les non-nationaux représentent 26 % de la population totale (recensement général de la population de 1998), le système éducatif ivoirien a pris en compte dans son programme d'histoire une leçon sur l'intégration des peuples non nationaux. L'objectif de cette leçon étant de montrer aux élèves que l'intégration des étrangers enrichit la société ivoirienne sur le plan culturel et économique et favorise la paix. De même, l'accent est mis sur les sources de conflits possibles à éviter. Pour amener les apprenants à s'approprier les valeurs qui favorisent l'intégration nationale, on retrouve dans les manuels d'ECM les caractéristiques du bon Citoyen qui, en plus des droits, a des devoirs. Les manuels des Cours Préparatoires (CP) et des Cours Élémentaires (CE) commencent par présenter à l'apprenant qu'il faut aimer son village, sa commune et son département. Ensuite, ils abordent la question de la connaissance des symboles de l'État ivoirien (la devise, les armoiries et l'emblème), du respect à leur conférer ainsi que celui de l'autorité et de la constitution. Toujours dans ces deux niveaux de l'enseignement primaire, les manuels abordent ce qu'est la démocratie et le sens du travail, un devoir du bon Citoyen. De même dans les deux derniers niveaux du cycle primaire, c'est-à-dire les classes de Cours Moyens 1 et 2 (CM1;CM2), l'accent dans les manuels est mis sur les régimes politiques notamment le régime démocratique, les pièces officielles et obligatoires de la Côte d'Ivoire, le droit à la liberté d'opinion et de religion et à la sécurité. L'apprenant étudie à partir de cette image le respect des organisations internationales.

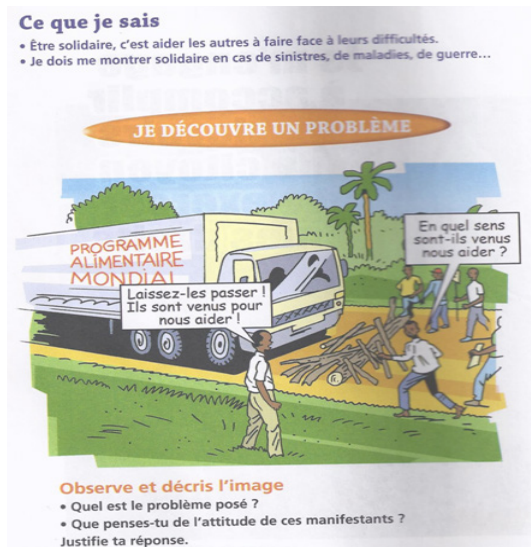


FIGURE 1. Extrait du livre d'ECM de CM2 (p. 38)

Aussi, parce qu’une intégration réussie nécessite la connaissance de l’autre, les manuels prennent en compte la culture de tous les groupes ethniques de la Côte d’Ivoire.

Le thème relatif à la tolérance et à la non-violence est absorbé essentiellement par deux leçons au CM. Il s’agit notamment de la leçon intitulée « Lutte contre les différentes formes de discriminations sociales » qui fait ressortir les valeurs à bannir que sont la discrimination, le tribalisme, la xénophobie, le racisme, l’exclusion et le sexisme. La deuxième leçon sur « La pratique de la non-violence » met en exergue les comportements à éviter (le vandalisme, les intimidations et la guerre) lorsqu’un individu s’engage dans la pratique de la non-violence. Pour chacune de ces leçons, les apprenants sont amenés à réfléchir aux sens des aspects à bannir.

TABLEAU 2. Types d’alliances entre les peuples de Côte d’Ivoire

Alliance à l’intérieur d’une même aire culturelle	Alliance intergroupe socioculturel
Alliance au sein du peuple Gur	Alliance entre le peuple Akan et le peuple Krou
Alliance au sein du peuple Krou	Alliance entre le peuple Gur et le peuple Mandé
Alliance au sein du peuple Mandé	Alliance entre le peuple Akan et le peuple Gur
Alliance au sein du peuple Akan	Alliance entre le peuple Krou et le peuple Mandé

Note. Données d’enquête

Dans le cadre de ce programme, le cours d’histoire et géographie met l’accent sur le thème relatif au traitement des conflits. À ce sujet, des contenus relatifs aux alliances interethniques sont enseignés aux apprenants en tant que moyen permettant de traiter et d’éviter les conflits. Les alliances interethniques reposent sur des mythes, des légendes ou des faits historiques. Ces alliances, qu’elles soient sujettes à sermon ou à plaisanterie, sont des pactes scellés autrefois entre des peuples, des groupes ethniques ou des familles à la suite de relations conflictuelles et qui se jurent de ne plus verser leur sang mutuellement. Ainsi, l’accent est mis sur les valeurs telles que la fraternité et la solidarité, valeurs susceptibles de créer entre les alliés des comportements de non-violence et de tolérance qui permettent de prévenir les conflits. Ce sont en fait des moyens de pacification et de maintien de l’équilibre de la société. Pour atteindre cet objectif de formation, les apprenants sont amenés à comprendre que la soixantaine d’ethnies que compte la Côte d’Ivoire est regroupée en quatre grands peuples entre lesquels il existe des alliances. Le tableau 2 montre qu’il existe deux types d’alliances interethniques ; à l’intérieur d’une même aire culturelle et l’alliance intergroupe.

Dans la discipline du français, les différents textes exploités dans le cycle primaire (voir Tableau 2) montrent qu'ils prennent en compte les thèmes relatifs à la tolérance et la non-violence ; le traitement des conflits et l'intégration nationale. Les principales notions qui ressortent de l'exploitation des textes sont consignées dans le tableau.

TABLEAU 3. Répartition des textes exploités en français et notions véhiculées en fonction des niveaux d'étude.

Niveau d'étude	Titres des textes à exploiter	Notions ou principes fondateurs véhiculés
CE	La solidarité, un bien pour tous	Les dons, les bienfaiteurs
	Journée internationale de la famille	Les dons, joie de vivre
	Le pardon de Suzanne	L'accord du pardon à l'agresseur ; devoir de vivre en paix les uns avec les autres
	Pourquoi la paix ?	Les souffrances, l'amour, la tolérance, acceptation des différences
CM	Après la guerre, la paix	La réconciliation
	Réconciliation	La tolérance, la fraternité, le pardon, les alliances interethniques
	La paix, une valeur inestimable	Le respect de l'autre, la tolérance, la solidarité, la convivialité, la cohésion sociale
	La tolérance et ses bienfaits	La tolérance sociale, la tolérance religieuse et la tolérance civile
	La solidarité	L'humanisme
	Les sources des conflits	L'intolérance, les frustrations et l'égoïsme

Note. Les données d'enquête

On note également que le thème sur le droit de l'enfant abordé dans cette discipline porte sur l'ensemble des lois qui les protègent et qui sont ratifiées par pratiquement tous les pays du monde. En effet, les grands principes sont énoncés dans les manuels scolaires à travers quelques articles notamment :

- Tous les enfants sont égaux et ils ont droit à l'instruction ;
- Tous les enfants ont droit à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux tels que le logement, l'alimentation, les loisirs et les soins médicaux ;
- Tous les enfants ont droit à la protection contre la violence ;
- Tous les enfants ont droit à la liberté d'opinion et au respect de leurs idées.

À travers l'exploitation d'étude de textes sur le droit de l'enfant, les enseignants inculquent à l'apprenant qu'il est un être précieux à qui des droits sont reconnus afin qu'il ait un développement harmonieux.

En somme, les notions relatives au vivre-ensemble sont transversales dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire puisqu'elles sont enseignées aussi bien en français, en histoire-géographie et en ECM. En outre, la méthode pédagogique utilisée met l'élève face à des situations problèmes pour lui permettre de dégager et comprendre ces notions.

Perceptions liées aux notions du vivre-ensemble enseignées par les acteurs

Perceptions des enseignants. Un quart des enseignants interrogés lie le Programme d'Éducation à la Paix et à la Tolérance (PEPT) à la définition du sigle PEPT : « Pour moi, le vivre-ensemble, c'est le programme d'éducation à la paix et la tolérance » disent les enseignants. Quant aux trois autres quarts des enseignants, ils considèrent que les notions enseignées dans le cadre du PEPT constituent une boussole permettant aux élèves de bien se comporter partout. « Par rapport à la situation de conflit armé que nous avons vécue, ressortir ces notions dans l'enseignement de base est très important car elles constituent des références pour les élèves » affirme un enseignant de CE1 de l'école résidentielle de Bingerville. Ce sont des notions qui sont, donc, d'actualité comme l'atteste le propos de cet enseignant de CM : « les notions du vivre-ensemble sont bienvenues dans les manuels scolaires pour un pays comme le nôtre qui a connu la guerre ». En outre, pour tous les enseignants interrogés, la haine avait atteint un tel degré que la coloration politique des parents ressortait dans les propos et les comportements des apprenants pendant les cours. À ce sujet, un enseignant de Cours Élémentaire rapporte les propos d'un de ses élèves. En effet, à la question de savoir pourquoi il y a eut la guerre en Côte d'Ivoire, l'apprenant répond ceci : « Mon père m'a dit que c'est parce que les gens du Nord haïssent l'ethnie du Président d'alors ».

Dès lors, pour les enseignants, les notions de pardon, de tolérance, du respect de l'autre malgré les différences et de solidarité amènent les apprenants à abandonner les comportements de violence à l'école. L'utilisation de pédagogie basée sur les situations-problèmes conduit les apprenants à réprimander leurs pairs qui adoptent des attitudes contraires aux bonnes conduites enseignées dans la cour de l'école. C'est pourquoi tous les enseignants enquêtés sont unanimes : la prise en compte de ces notions du vivre-ensemble dans l'enseignement de base contribuera à aider l'Ivoirien de demain.

Toutefois, malgré la perception positive qu'ils ont de ces notions, certains enseignants estiment qu'il faut supprimer des manuels les textes relatifs à la guerre. Ils considèrent que cela peut-être traumatisant pour les jeunes apprenants et aussi les amener à ressasser ce passé triste de l'histoire de la Côte d'Ivoire.

Par ailleurs, ils suggèrent l'introduction de chants et de poésies faisant allusion aux valeurs du vivre-ensemble. En outre, ils proposent la révision des illustrations des manuels afin qu'elles soient plus expressives. La mise à disposition de supports d'images relatives au vivre-ensemble pour décorer les salles de classe

serait appropriée car les images sont plus expressives que les textes. Enfin, ils affirment que la proposition de jeux de rôles à partir desquels les apprenants feront la dramatisation leur permettra d'apprendre par analogie et de mieux s'approprier les valeurs du vivre-ensemble.

Perceptions des apprenants liées à la notion de paix

La pré-enquête ayant montré que les apprenants considèrent le vivre-ensemble comme le fait de vivre en paix nous a amenée à rechercher la perception de cette notion chez ceux-ci. De l'analyse de contenu des quatre groupes de discussion et des questionnaires, il ressort que les apprenants lient la notion de « paix » à six autres notions (amour, joie, pardon, tolérance, liberté et vivre-ensemble). En effet, plus du tiers des apprenants enquêtés, soit 41,67 %, associent la notion de paix à l'amour du prochain : « la paix c'est aimer les autres, c'est aimer son voisin » disent-ils. Ils justifient cela en ces termes : on ne fait pas « palabre » avec celle ou celui qu'on aime. La deuxième notion qui émerge de leurs représentations du mot paix est le pardon. En effet, ils sont 25 % à penser que lorsqu'une personne offensée accorde son pardon à celui ou celle qui lui présente des excuses après une faute, c'est la paix. À ce propos voici la réponse d'un enquêté de la classe de CM : « si quelqu'un monte sur ton pied et qu'il te demande pardon, tu dois accepter le pardon et vous vivrez en paix ».

Pour d'autres encore, il ne saurait y avoir de paix sans la tolérance et ils sont 13,66 % à le dire. Enfin, il y a autant d'apprenants (8,33 %) qui lient la paix à la notion de joie que ceux qui l'associent au vivre-ensemble : « la paix n'est rien d'autre que vivre-ensemble » affirme un élève de CM. Seulement un seul élève sur les 36 enquêtés associe la paix à la liberté.

L'évocation de toutes ces notions pour désigner la notion de paix indique la capacité des apprenants à comprendre et s'approprier ce mot. Par ailleurs, cela démontre la complexité de cette notion qu'ils réfèrent à d'autres notions du vivre ensemble (pardon, liberté, joie de vivre). En outre, les résultats des groupes de discussion réalisés avec les apprenants du cours préparatoire ne montrent aucune différence entre leurs perceptions et celles des apprenants des niveaux CE et CM.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les manuels scolaires représentent le principal outil utilisé pour véhiculer les contenus des programmes nationaux en Côte d'Ivoire. Ils ont pour ambition de donner à l'élève des outils lui permettant d'avoir une meilleure compréhension de son environnement et d'éduquer les jeunes générations. C'est l'instrument utilisé par le politique pour diffuser la culture et l'idéologie du pays. Selon Choppin (1992), spécialiste de l'étude des manuels scolaires en France, le manuel scolaire est dépositaire des connaissances et des savoirs-faire que l'ensemble de la société souhaite transmettre aux jeunes générations pour

perpétuer ses valeurs et ses idéaux. Par conséquent, un manuel scolaire n'est jamais neutre : « le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société » (Choppin, 1992, p. 12).

En effet, les manuels ont rapporté l'histoire de l'implosion des grands empires coloniaux au moment des indépendances qui a conduit à la balkanisation de l'Afrique et ce, sans tenir compte des réalités culturelles. L'enseignement de ce pan de l'histoire contenu dans les manuels scolaires a été à un moment donné exploité par des politiciens ivoiriens, créant ainsi un complexe de supériorité chez certaines populations ivoiriennes, surtout chez celles des zones forestières, zones d'accueil des populations ayant migré du nord vers le sud. Aussi, les résultats de cette étude montrent que l'enseignement du vivre-ensemble dans les manuels découlent d'une volonté politique clairement définie dans les profils de sortie.

En outre, en prenant en compte le vivre-ensemble entre nationaux et non-nationaux dans les programmes d'enseignement, l'éducation, comme l'a affirmé Émile Durkheim (1992) : « est un moyen d'intégration » (p. 86). Toutes les théories relatives à la construction sociale lui attribuent le rôle fondamental de façonner l'Homme par la culture du fait qu'elle a le mérite de véhiculer des valeurs auxquelles peuvent facilement adhérer les membres d'une même communauté ou de communautés différentes. Par ailleurs, la perception entretenue par les acteurs sur les valeurs du vivre-ensemble enseignées et sur leurs rôles dans la société peut servir de référence aux comportements adoptés. Par exemple, l'étude de Brunet (2001) sur le climat de l'école montre que la perception que les élèves en ont, peut non seulement, influencer leurs comportements et leur adaptation ; mais également leurs apprentissages scolaires.

Ainsi, la référence à des valeurs et la recherche de solutions novatrices exigent la construction de compétences qui font intervenir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour cela, les compétences clés à acquérir sont définies dans le cadre de formation par compétences, méthode pédagogique en vigueur en Côte d'Ivoire.

CONCLUSION

Les autorités politiques ivoiriennes sont conscientes que l'école peut jouer un rôle primordial pour faire face au défi de la restauration et de la sauvegarde de la paix. Ainsi, de nouveaux manuels ont été édités ; tous les anciens manuels de la collection « École et Développement » ont été remplacés par les manuels de la collection « École et Nation ». Ainsi, les valeurs du vivre-ensemble prises en compte par les nouveaux manuels confectionnés sont dispensées par plusieurs disciplines (français, histoire et géographie, éducation civique et morale). Cependant, le vivre-ensemble peut-il être une réalité si les valeurs relatives au vivre-ensemble ne s'enseignent que dans un cadre formel, c'est-à-dire à l'école? Ne faut-il pas envisager un programme d'éducation au vivre-ensemble dans un contexte plus large que l'école, en organisant des semaines culturelles sur cette

thématique ou même, en enseignant ces valeurs dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle qui accueillent un public plus âgé?

NOTE

1. Extrait de l'allocation du Président Alassane Ouattara à la 36^{ème} session de la Conférence Générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2011), consulté sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216130f.pdf>

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Une troisième synthèse. Strasbourg, FR : Conseil de l'Europe DGIV/EUD/CIT.
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : six approches contemporaines*. Sainte-Foy, QC : Presse de l'Université de Québec.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. Dans I. Karabel et A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. New York, NY : Oxford Review Press.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Consulté à partir : <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>
- Choppin, A. (1992) *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, FR : Hachette Éducation.
- El Murr, C. (2006-2007). *L'éducation à la citoyenneté. Enquête sur la citoyenneté*. Consulté à partir : <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/tpc/cynthiamurr0607.pdf>
- Galicher, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris FR : Éditions ESF.
- Koutou, N. C. (2010). Crises et violences en milieu universitaire : quelles actions pour des solutions durables. *Journal of Educational Research in Africa / Revue Africaine de Recherche en Education*, 2(2), 53-59.
- Legardez, A. et Simmoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, FR : Éditions ESF.
- Leif, J. et Rustin, G. (1984). *Philosophie de l'éducation : pédagogie générale*. Paris, FR : Delagrave-CNDP.
- Miliaret G. (1969). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris FR : PUF
- Ouattara, A. (2011, octobre). L'allocation du Président Alassane Ouattara. Dans H. d'Orville (dir.), *Comment l'UNESCO contribue-t-elle à l'édification d'une culture de la paix et au développement durable? UNESCO Forum des dirigeants. Compte rendu de la UNESCO. Forum des dirigeants à la 36^{ème} session de la Conférence Générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture* (pp. 53-58). Consulté à partir : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216130f.pdf>
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon, FR : Édition Chronique sociale.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitives*. Lausanne, CH : Delachaux et Niestlé.
- Pilote, C. (2006). *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : comparaison de trois programmes d'établissement* (Thèse de doctorat). Consulté à partir : <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede>
- Readon Betty, A. (2003). *L'éducation pour une culture de la paix : la prise en charge du genre*. Paris, FR : UNESCO.
- Schnapper, D. (2007, décembre). La société a besoin d'un idéal commun. *Alternatives internationales*, 37, 56-57.
- UNESCO. (1989). Déclaration de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes. Dans UNESCO Unité Culture de la paix (dir.), *Projet transdisciplinaire de l'UNESCO « Vers une culture de la paix ». Déclarations relatives à une culture de la paix*. Consulté à partir : www.unesco.org/cpp/fr/declarations/declarations1.htm
- UNESCO. (1946). *Acte constitutif de l'UNESCO*. Consulté à partir http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/UNESCO_FPDF

APPENDICE. Les manuels scolaires

Koffi, K. K. J., Koné, A. K., Koné, F., Cisse, N., Ossiri Gobet, T. O., Laniyan, M. P. A., ... Yoboue, K. F. (2010). *Français. Cours moyen 1^{ère} année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 84-109). Abidjan, RCI : Frat mat Éditions.

Mane, B., Ouattara, O., Ve, N., Amany, A. C., Soumahoro, M., Coulibaly, F. et Brou, S. J. H. (2008). *Histoire et géographie. Cours élémentaire 2^e année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 32-66). Abidjan, RCI : Éditions NEI.

Mane, B., Ouattara, O., Ve, N., Amany Ahou, C., Soumahoro, M., Kouadio, K. M. et Koné, N. (2010). *Histoire et géographie. Cours moyen 1^{ère} année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 58-65). Paris, FR : Éditions Nathan.

Mane, B., Ouattara, O., Ve, N., Amany A.C., Soumahoro, M., Coulibaly, F., ... Brou, S. M. (2008). *Histoire et géographie. Cours moyen 1^{ère} année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 53-65). Paris, FR: Éditions Nathan.

N'guessan, A. J., Leba, K. L., Quimtohoré, F., Tibe-Bi, G. G., Kouamé, K., Kouassi, K. et Noureni, M. (2008). *Éducation civique et morale. Cours élémentaire 1^{ère} année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 42-58). Abidjan, RCI : Éditions Eburnie.

Ourega, G. S., Leba, K. L., Kouamé, K. J., Quimtohore, F., Tibe-Bi, G. G., Atche, K. N. J. B. et Koffi, A. G. (2009). *Éducation civique et morale. Cours moyen 1^{ère} année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 46-82). Abidjan, RCI : Frat mat Éditions.

Yeo, K. J. P., Koffi Kouakou, K. J., Koné, A. K., Koné, F., Cisse, N., Ossiri Gobet, T. O. et Aka, K. (2008). *Français. Cours élémentaire 2^e année*. Dans *Collection École et nation* (pp. 28-43). Abidjan, RCI : Éditions Eburnie.

Yeo, K. J. P., Koffi Kouakou, K. J., Koné, A. K., Koné, Z., Koné, F., Cisse, N. et Houndji, L. M. P. (2006). *Français. Cours préparatoire 2^e année*. Dans *Collection École et nation* (pp.15-23). Abidjan, RCI : Éditions CEDA.

GOÏTA OUATTARA KANNDANAN INSIATA est titulaire d'un Doctorat d'État en sociologie de l'éducation. Elle est actuellement Assistante au département des sciences de l'éducation de l'École normale supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire). Elle est chercheuse du ROCARE, collaboratrice internationale au GREE et membre CODESRIA.

GOÏTA OUATTARA KANNDANAN INSIATA holds a doctorate in Sociology of Education. She is currently an Assistant in the Department of Education at the École normale supérieure d'Abidjan (Ivory Coast). She is a researcher at ROCARE, co-researcher at GREE and a member of CODESRIA.

ÉCHEC DU VIVRE-ENSEMBLE AU RWANDA : QUELLE EST LA RESPONSABILITÉ DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE ?

ÉRIC MUTABAZI *Université Catholique de l'Ouest en France*

RÉSUMÉ. Le Rwanda, enclavé dans la région des Grands Lacs en Afrique centrale, a connu la guerre et les massacres aboutissant au génocide de 1994. Plusieurs penseurs et chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons de ces massacres inhumains et monstrueux qui ont ravagé ce pays. Alors que les facteurs politiques, historiques et économiques sont plus souvent évoqués pour justifier ces horribles événements, cette contribution consiste à dégager la responsabilité des manuels scolaires d'histoire dans l'échec du vivre-ensemble au Rwanda avant le génocide. Notre analyse des contenus des manuels scolaires révèle que certaines valeurs transmises à travers l'enseignement de l'histoire du Rwanda ont généré toutes sortes d'injustices, d'inégalités, de victimisation, de souffrances, etc., à l'école et dans la société. Nous essaierons de montrer en quoi le contenu des manuels a contribué à l'échec du vivre-ensemble au Rwanda et nous proposerons des perspectives qui pourraient guider l'élaboration du nouveau contenu contribuant à la paix, à l'unité et au vivre-ensemble au Rwanda après le génocide.

THE FAILURE OF LIVING-TOGETHER IN RWANDA: WHAT IS THE RESPONSIBILITY OF HISTORY TEXTBOOKS?

ABSTRACT. Rwanda, landlocked in the Great Lakes region in Central Africa, has known war and massacres resulting in the 1994 genocide. Many critics and researchers have attempted to explain the reasons behind the inhuman and monstrous massacres that ravaged this country. While political, historical and economical factors are more often invoked to justify these horrible events, this article seeks to draw attention to the responsibility of history textbooks in the failure of living-together in pre-genocide Rwanda. Our analysis of textbook content reveals that certain values transmitted through the teaching of Rwanda's history has generated injustice, inequality, victimisation, suffering, etc., at school and in society. We attempt to demonstrate how textbook content contributed to the failure of living-together in Rwanda and we propose alternative perspectives to guide the development of content that can contribute to peace, unity and living-together in post-genocide Rwanda.

Depuis 1994 jusqu'à aujourd'hui, les manuels scolaires d'histoire du Rwanda ont été supprimés. On leur a reproché d'avoir participé et joué un rôle dans la transmission des idéologies qui ont divisé la population rwandaise. Cette critique se retrouve dans le rapport du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MINEPRISEC) et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture (MINESUPRES) (1995). Il souligne ceci :

La plus grande faiblesse de l'éducation rwandaise était donc son contenu.... Les manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique à tous les degrés d'enseignement s'efforçaient de justifier une politique discriminatoire. L'éducation populaire était détournée de ses objectifs initiaux. En effet, au lieu d'éradiquer l'ignorance dans la population, on a mis en place un système de propagande et d'incitation à la haine ethnique et régionale en exploitant savamment l'ignorance de la population. (p. 16)

Le rapport continue en montrant le rôle de l'éducation en général et du contenu des manuels d'histoire en particulier dans les événements qu'a connus le Rwanda. Il fait grief de l'histoire enseignée du Rwanda à travers les manuels scolaires, d'avoir joué un rôle dans la haine, les conflits et les rivalités ethniques qui ont conduit le Rwanda à la guerre, aux massacres et au génocide de 1994. C'est dans ce cadre que les manuels scolaires d'histoire ont été suspendus à l'école primaire et secondaire, jusqu'à ce que de nouveaux manuels soient publiés (p.16). Cependant, comme le montre ailleurs Gasanabo (2004), cette décision de suspendre les manuels ne provient pas des résultats d'une recherche scientifique sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans le génocide. Cette suspension est liée aux émotions et à la colère suscitée par la situation sociopolitique du moment. Dès lors, on se pose la question de savoir en quoi les manuels scolaire d'histoire ont contribué à l'échec du vivre-ensemble au Rwanda.

Dans cette présente contribution, nous allons analyser le contenu des manuels scolaires d'avant le génocide afin de déterminer les valeurs et idéologies qu'ils véhiculaient et leurs responsabilités dans l'échec du vivre-ensemble au Rwanda.

ÉTUDE CONCEPTUELLE

Identité ethnique

L'identité qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche, c'est l'identité ethnique, car, les conflits dans l'ensemble de l'Afrique, dans la région des Grands Lacs et au Rwanda en particulier, sont souvent fondés sur l'aspect identitaire ethnique. Il convient donc de parler du phénomène de l'ethnie en général et de l'ethnicité. Nous verrons comment émerge une identité au milieu d'une multitude d'autres, et comment les membres d'un groupe humain se positionnent par rapport à leurs diverses appartenances, qu'elles soient

prescrites ou choisies. Il nous revient enfin de chercher à comprendre ce qui rend les identités conflictuelles et meurtrières.

De l'identité individuelle à l'identité ethnique

Maalouf (1998) définit l'identité comme ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne. Cette identité montre l'homme dans son unicité, avec son nom, son visage, son rôle, son histoire et sa culture propre à lui seul. Taboada-Léonetti (1990) abonde dans le même sens en expliquant que « l'identité est essentiellement un "sentiment d'être" par lequel un individu éprouve qu'il est un "moi," différent des "autres?" » (p. 43). Autrement dit, pour ces deux auteurs, l'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent pas à ceux qui figurent sur les registres officiels : l'appartenance à une tradition religieuse, à une nationalité, à un groupe ethnique ou linguistique, à une famille plus ou moins élargie, à une profession, à une institution, à un milieu social, etc. Ainsi, Maalouf explique que l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes. Elle se construit. Ce qui détermine l'appartenance d'une personne à un groupe donné, dit Maalouf, c'est l'influence d'autrui. Elle peut provenir des proches qui cherchent à se l'approprier, ou de l'influence de ceux d'en face qui s'emploient à l'exclure.

Taboada-Léonetti (1990) prolonge cette pensée de Maalouf en montrant que l'identité exprime aussi une double appartenance : il s'agit de l'appartenance individuelle, subjective, relevant du champ psychologique et de l'appartenance sociale qui se situe dans le rapport à l'autre, dans l'interactif, relevant du champ sociologique. Comme Maalouf, Taboada-Léonetti (1990) confirme que c'est le regard des autres qui renvoie à chacun « un visage, une personnalité, des rôles sociaux, que l'individu peut accepter ou rejeter, mais par rapport auxquels il ne peut éviter de se déterminer » (p. 44). En d'autres mots, c'est par le rapport à l'autre, aux réseaux d'interaction familiaux et sociaux que s'élabore l'identité individuelle. Cependant, les libéraux comme MacIntyre (1993), et Taylor (1994) privilégient davantage dans leurs conceptions identitaires l'appartenance que nous pouvons qualifier de communautarisme de l'individu. Pour eux, la véritable identité d'un sujet se définit essentiellement par son appartenance à une communauté, à une ethnie, à un groupe. L'identité véritable de la personne est une identité « dialogique » ou communautaire. C'est ce qui doit la déterminer.

Mbonda (2006) tente de nous donner une conception plus équilibrée et plus élargie de l'identité. Cette conception tient compte de trois niveaux d'identité : le niveau individuel, le niveau groupal et le niveau de l'universalité humaine. D'abord, le niveau individuel concerne le sujet dans sa singularité, son histoire, son visage, son nom, ou dans ce qui le définit en tant qu'être distinct des autres. Chaque individu a conscience de cette singularité, et personne ne peut accepter que son moi se dissolve dans un groupe. Ensuite, le niveau groupal renvoie à l'appartenance de l'individu au groupe racial, tribal ou ethnique

dans lequel il est né et socialisé. Contrairement au niveau individuel qui répond à des caractéristiques des traits physiques et psychiques particuliers, le niveau groupal répond à des caractéristiques renvoyant au groupe ethnique dont on fait partie ; l'héritage biologique et l'héritage culturel me relient à une communauté particulière, laquelle se distingue d'autres communautés, d'autres cultures, et ainsi de suite. Enfin, le niveau de l'universalité de l'espèce humaine rattache l'individu à un ensemble encore plus vaste, où le singulier se définit par son insertion dans l'espèce humaine universelle, se considère, voire se rattache à ce qui est humain.

Cependant, pour Mbonda (2006), parmi ces trois niveaux d'identité, l'identité ethnique compte beaucoup plus que les deux autres niveaux car il est difficile aujourd'hui (pour un Africain ou non) de se définir sans faire référence à l'autre, à un groupe auquel l'individu fait partie, à une communauté de langue, de culture, à une ethnie. Le paradoxe fondamental pour l'individu est de dire « je » en pensant en « nous » :

L'individualité est structurellement investie par la culture particulière d'un groupe qui marque profondément sa manière de penser, de sentir, d'agir et d'habiter le monde. Dans l'identité d'un individu s'entrecroisent ce qui le singularise et ce qui le rattache à une communauté. C'est pourquoi le mépris de la communauté culturelle d'appartenance d'un individu peut avoir sur lui le même effet offensant que le mépris de sa personnalité individuelle. (Mbonda, 2006, p. 138)

De l'identité ethnique à l'ethnicité

Amselle (2008) explique que, fondamentalement, le concept de l'ethnie n'a et ne présente aucune connotation raciale ou raciste, même si au début le mot fut utilisé pour définir d'une manière péjorative les peuples dans leur altérité, les étrangers et les païens. C'est à partir du XIX^e siècle que le vocabulaire ethnique a été repris dans cette acception pour désigner les particularités des races humaines. Il (le concept de l'ethnie) s'est dès lors clairement inscrit dans la problématique raciale qui caractérisait cette époque.

Mais, jusqu'à aujourd'hui, le concept d'ethnie est plus complexe, plus confus et plus difficile à cerner. Plusieurs chercheurs (sociologues, économistes, anthropologues, etc.) ont essayé de réfléchir et d'analyser ce concept afin d'en dégager une définition scientifique. Mais, beaucoup d'entre eux, ne le distinguent pas des termes tels que clan, lignage, tribu, société, culture, formation sociale, nation et ensemble culturel. Amselle (2008), en se référant à différents auteurs comme Mercier, Nicolas et Barth, a mis en relief les principales caractéristiques de l'ethnie, telles que la langue parlée et originale qui est difficile à assimiler et qui a peu de rapports avec celle des autres populations voisines, le profil morphologique, l'origine historique, la religion pratiquée, l'implantation territoriale, la tradition dominante ou émergente, les valeurs partagées qui présentent des traits d'initiation secrète et qui tendent à resserrer la solidarité.

Cependant, tous ces éléments ne montrent pas clairement comment et de quelle manière l'ethnie devient quelquefois l'objet d'une croyance subjective. En effet, dans son ouvrage *Économie et société*, Max Weber (1971) définit les groupes ethniques comme des groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation. Pour Weber, la communauté ethnique diffère de la communauté de parenté dans le sens où la communauté ethnique n'est en soi qu'une vie en commun à laquelle on croit. Elle diffère du parentage auquel appartient une activité communautaire réelle. Elle n'est pas une communauté au sens habituel du mot, mais un élément qui facilite la communalisation.

Breton (1981) abonde dans le même sens que Weber (1971), mais il mentionne la dialectique entre l'ethnie et l'État. Pour lui, les États peuvent privilégier grandement certaines ethnies aux dépens des autres. Réciproquement, les ethnies jouent un rôle essentiel comme support des États. Les relations souvent conflictuelles entre les États et les ethnies peuvent passer par une série de solutions ou de situations stabilisant les rapports de force entre les uns et les autres. Ces solutions peuvent être l'indépendance nationale, l'unité nationale, l'assimilation, les transferts et échanges de populations, les plébiscites ethniques ou les partitions. Le génocide qui est présenté par l'auteur comme une élimination, une destruction physique, une extermination, un déracinement ou dispersion des ethnies fait aussi partie des solutions évoquées par Breton.

Ainsi, c'est cette dialectique entre l'ethnie et l'État qui conduit souvent à l'ethnicité. Cette dernière constitue pour Martiniello (1995) une des formes majeures de différenciation sociale et politique d'une part, et de l'inégalité structurelle, d'autre part, dans la plupart des sociétés contemporaines. Elle repose sur la production et la reproduction de définitions sociales et politiques de la différence physique, psychologique et culturelle entre des groupes dits ethniques qui développent entre eux des relations de différents types (coopération, conflits, compétition, domination, reconnaissance, etc.). En effet, pour l'auteur, l'ethnicité est liée à la classification sociale des individus et aux relations entre groupes dans une société donnée. Elle ne peut émerger que lorsque des groupes ont un minimum de contacts entre eux et doivent partager des idées sur leurs spécificités culturelle, physique ou psychologique réciproques, afin de reproduire leur existence en tant que groupe (Martiniello, 1995). Selon l'auteur, l'ethnicité peut avoir une forme de classification sociale et politique et une forme d'inégalité structurelle parmi d'autres ou bien, selon l'époque et les contextes sociaux, elle peut n'avoir aucune pertinence dans les rapports sociaux.

L'ethnicité peut donc constituer un axe objectif de clivage social dans les sociétés contemporaines (Martiniello, 1995). C'est dans ce cadre que Poutignat et Streiff-Fenart (1995) considèrent l'ethnicité comme l'expression d'intérêts communs, un reflet des antagonismes économiques, une extension de la parenté, un système culturel, une forme d'interaction sociale et ainsi de suite. Quant à Délanno et Tanguieff (1991), ils la considèrent comme une prescription et comme une stratégie, parce que l'ethnicité peut être prescrite ou imposée par un groupe dominant ou par un choix personnel.

L'identité ethnique et l'ethnicité en Afrique

Dans son article « La dynamique de l'ethnicité en Afrique noire », Coulon (1997) étudie les soubresauts de l'ethnicité dans le contexte africain. L'auteur commence par s'inscrire en faux contre la tendance à analyser la plupart des faits d'actualité africains selon la grille de l'ethnicité. Cette tendance prend l'ethnicité comme une catégorie explicative désignant des groupes d'appartenance fondés sur la tradition, repliés sur eux-mêmes et donc primitifs, avec des connotations évoquant leur particularisme et même leur agressivité. De même, il prend ses distances vis-à-vis de ceux qui affirment que l'ethnicité relève de l'invention pure et simple de la colonisation, qu'elle constitue une fausse conscience, et qu'elle doit être appréhendée comme une manipulation de l'identité par des groupes d'intérêts.

Coulon (1997) entend montrer que l'ethnicité est une représentation et un phénomène social produit par des acteurs et des situations historiques. Il veut mettre l'accent sur la modernité de l'ethnicité pour marquer son articulation au changement social. Pour lui, l'ethnie n'est pas une structure de base immuable. Elle n'existe pas sans ethnicité, c'est-à-dire sans la croyance dans ce sentiment d'appartenance qui est le fruit d'une instrumentalisation. Toutefois, cette dernière n'est possible que parce que l'ethnicité est un langage compris par les auteurs. L'ethnie et l'ethnicité sont donc une construction historique. C'est cette histoire de l'ethnicité qui permet d'expliquer sa saillance dans les sociétés africaines contemporaines. À ceux qui considèrent que l'ethnie est une création coloniale, l'auteur reconnaît un avantage. Leur argument permet de montrer les effets de l'intervention coloniale dans la perception des sociétés africaines et dans leur structuration. Ce qu'il leur reproche, par contre, c'est de présupposer la passivité et l'impuissance des populations africaines.

Coulon (1997) affirme pour sa part l'existence de dynamiques plus anciennes. Il donne l'exemple des révolutions islamiques en Afrique qui remontent aux XVIII^e et XIX^e siècles. Celles-ci auraient entraîné des cristallisations et des reformulations identitaires. Ce fut le cas des révolutions qui ont opposé les jihadistes peuls aux populations païennes en Afrique de l'Ouest. L'obsession coloniale de l'ethnicité résulte de trois logiques. D'abord, celle de l'évolutionnisme qui voue le monde africain à un primitivisme ethnique, tout en affirmant que certaines ethnies sont plus civilisées que d'autres (cas des Tutsis du Rwanda). Ensuite,

celle de la colonisation qui est une mise en œuvre historique de la mission civilisatrice de l'Occident. Enfin, celle de la culture bureaucratique étatique qui organise administrativement la domination coloniale. L'auteur fait aussi référence au processus de réinterprétation et réappropriation de l'ethnicité par des couches intermédiaires africaines. Le fait colonial devint ainsi conscience ethnique. En réaction aux stéréotypes et réifications ethniques imaginés par les colonisateurs, les Africains se mirent à développer pour leur propre compte des identités que les Européens leur avaient attribuées (cas des Bétés en Côte d'Ivoire face à l'afflux des planteurs étrangers sur leurs terres).

Identités ethniques conflictuelles et meurtrières

Selon Maalouf (1998), lorsque les membres du groupe social en général et du groupe ethnique en particulier sentent que leur mémoire collective, c'est-à-dire leurs intérêts, leur ordre d'idées, leurs préoccupations et leur tradition sont menacés, ils peuvent poser des actes libérateurs et de vengeance. En effet, cet auteur identifie deux faits qui rendent les « identités meurtrières ». D'abord, il indique la conception qui réduit l'identité à une seule appartenance (par la mémoire collective du groupe), installe les hommes dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelquefois suicidaire, les transformant ainsi en tueurs ou en partisans des tueurs. Il y a ensuite la conception sceptique qui, à chaque nouveau massacre identitaire, s'empresse de décréter qu'il en a été de même depuis l'aube de l'histoire et qu'il serait illusoire et naïf d'espérer que les choses changent. Dans ce cas, les massacres ethniques sont traités comme des crimes passionnels collectifs (de mémoire collective), certes regrettables, mais compréhensibles et inévitables car inhérents à la nature humaine.

Maalouf (1998) se demande comment et de quelle manière l'identité devient meurtrière. Autrement dit, pourquoi tant de personnes commettent des crimes au nom de leur identité religieuse, ethnique, nationale ou autre. Il se demande aussi s'il en a été ainsi depuis l'aube des temps, ou bien s'il y a des réalités spécifiques à notre époque. Ainsi, Maalouf fait remarquer qu'aucune des appartenances ne prévaut de manière absolue. C'est dans celle où les gens se sentent le plus menacés que les revendications sont les plus farouches. On a tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée. Soit qu'on ne se sent pas la force de la défendre, soit qu'on l'assume et la proclame avec fracas. L'appartenance qui est en cause envahit alors l'identité entière. Dans ce cas, ceux qui la partagent se sentent solidaires, se rassemblent, se mobilisent, s'encouragent mutuellement, s'en prennent à ceux d'en face. En effet, affirmer son identité devient dès lors un acte de courage, un acte libérateur (Maalouf, 1998).

C'est ainsi qu'apparaissent les meneurs dont la mission est de canaliser la rancœur montante. À ce stade, tout est prêt pour que survienne ce que l'auteur appelle la folie meurtrière. Par folie meurtrière, il faut entendre cette propension qu'ont les hommes à se muer en massacreurs lorsqu'ils sentent leur groupe menacé. À partir de cet instant agit le sentiment de peur qui n'obéit

pas toujours à des considérations rationnelles. Il arrive qu'il soit exagéré et même paranoïaque. Ossah (2006) mentionne ailleurs que la référence excessive à la mémoire collective ethnique (surtout dans le cas des conflits ethniques) entraîne une manipulation de la mémoire et rend impossible la reconstruction d'une identité « nationale », ainsi que la perspective vers le futur. Ossah (2006) ajoute même que l'usage négatif de la mémoire ethnique peut donner lieu à une « tragédie humaine » (p. 44).

Enfin, Ruiz (1999) se demande ce qu'on peut faire pour résoudre les conflits identitaires. Ainsi, il précise que la question n'est pas d'opérer une intégration culturelle. En effet, il n'existe aucune culture dans laquelle s'intégrer. Ce qui existe, c'est une intégration civile, sociale, économique et politique. La société, et non la culture, est le domaine qui réclame l'intégration, dit Ruiz. Dans cette perspective, la mémoire collective et l'identité ethnique ne constituent pas des éléments de base et de références pour former une société (nation), mais c'est la mémoire collective de toute la société, c'est-à-dire l'histoire de tous les groupes qui composent la société (Halbwachs, 1950), et l'obéissance aux lois de l'État, c'est-à-dire la citoyenneté, qui doivent être des éléments de référence pour construire et organiser une nation.

MANUELS SCOLAIRES

Selon Choppin (1994), le mot manuel vient de l'étymologie latine *manus*, qui signifie la main. Le mot se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Cependant, le manuel a fini par prendre le sens de l'ouvrage qui présente les programmes scolaires. C'est dans ce cadre que Vial (1979) décrit le manuel scolaire comme « un résumé maniable de connaissances, établi à l'intention des élèves d'une classe définie pour une discipline déterminée » (p. 294). Ainsi, Laville (cité par Caritey, 1993) montre, de son côté, que le manuel scolaire est composé de plusieurs éléments comme des récits-textes, des documents écrits et iconographiques, des tableaux, des graphiques, des cartes, des résumés, des sommaires, des glossaires, des lexiques, des questions complémentaires, des exercices. Pour Caritey (1993) le manuel scolaire est parfois accompagné d'un mode d'emploi et de documents en annexe.

Pour ces auteurs, chaque manuel scolaire est un support qui ne contient que du contenu éducatif. Il se conforme à un programme d'enseignement défini, suivant les pays ou les régions. Il est conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissances. C'est donc un outil principal de référence pédagogique dont les enseignants et élèves utilisent pour transmettre et apprendre « le savoir enseigné ». Leur structure varie en fonction des objectifs poursuivis et des méthodes mises en œuvre, mais également en fonction du développement d'autres instruments (supports audiovisuels, logiciels éducatifs, etc.).

Les manuels sont aussi, selon Choppin (1993), de puissants vecteurs d'idéologie et de culture, dans la mesure où, même s'ils n'exercent plus aujourd'hui un monopole, ils peuvent encore participer activement à la diffusion d'un système hiérarchisé de valeurs auprès d'un public particulièrement réceptif à cause de son âge : « Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits des groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures » (p. 5). Stray (1993), dans son article sur « *Quia nominor Leo : Vers une sociologie historique du manuel* », abonde dans le même sens que Choppin. Il qualifie le manuel scolaire de « produit culturel composite qui donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse » et qui « se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société » (pp. 77-78).

Ainsi, Choppin (1993) mentionne à nouveau que les visées identitaires et culturalisées des manuels scolaires commencent au XIX^e siècle avec la formation d'États-Nations où le système éducatif visait généralement un enseignement populaire et uniforme. Plusieurs États cherchaient à promouvoir leurs productions scolaires nationales conformément à leurs options politiques, à leurs idéologies, à leurs identités et à leur langue sans recourir à des modèles étrangers. Aujourd'hui encore, le manuel scolaire est considéré comme un produit national, au même titre que la monnaie, le drapeau, etc. C'est dans ce sens que, dans plusieurs pays, la rédaction et l'autorisation des livres de classe passent sous la tutelle du ministère de l'Éducation et que l'État contrôle la politique des manuels scolaires.

Il est donc à souligner que ces manuels sont des outils pédagogiques de référence d'une discipline donnée, selon le niveau d'étude (de classe), et selon les pays et les régions. Cela dit, ils sont fabriqués pour permettre la transmission du savoir suivant l'âge de l'enfant, le pays et sa politique éducative, ainsi que le programme scolaire à dispenser. La détermination du contenu des manuels dépend donc des objectifs à atteindre dans chaque savoir à enseigner et des attentes du pays et de la région. Ainsi, comme les sociétés changent et évoluent, les manuels sont aussi appelés à changer selon l'évolution de la société dans laquelle ils sont utilisés.

En effet, les mots comme « ces manuels ne sont plus d'actualité », « ces manuels n'apprennent plus rien aux élèves », « ces manuels ne répondent pas aux attentes de la société », « ces manuels ne facilitent pas la transmission de la discipline » ou « les enfants d'aujourd'hui ne sont plus aptes à cause du contenu transmis dans les manuels » sont davantage entendus dans les écoles ou dans les familles qui souhaitent voir leurs jeunes élèves (enfants) s'adapter à des situations nouvelles. On peut même dire que « les manuels changent selon la société, et la société selon les manuels ». Qu'en est-il, avec les manuels d'histoire ?

Manuels scolaires d'histoire

De même que les manuels scolaires en général transmettent des connaissances sur les disciplines données, les manuels d'histoire contribuent aussi à la transmission du savoir concernant le passé de l'homme et son environnement. Ces livres d'histoire répondent aux préoccupations « idéologiques », éducatives et culturelles de leur époque nous dit Caritey (1993). Pour cet auteur, le contenu des manuels d'histoire renvoie à des référents propres à la société dans laquelle il a été produit. Autrement dit, ils sont « les outils serviles » de puissants processus de transmission, c'est-à-dire, les voies indispensables par lesquelles on transite pour favoriser l'apprentissage de l'histoire.

En effet, la spécificité des manuels d'histoire par rapport aux autres manuels scolaires est que ceux-là ont une influence capitale sur la sensibilisation des membres de la société et servent à modeler leur sensibilité : « Nul doute... qu'ils ne contribuent de façon particulièrement efficace à modeler une sensibilité, à imposer certains thèmes, à diffuser au plus profond de la conscience commune certains mythes et certaines images » (Sémidei, cité par Caritey, 1993, p. 137). Les manuels d'histoire tentent donc de construire une mémoire et une identité collective des membres d'une nation issus pourtant de diversités ethniques et culturelles.

C'est dans ce sens que les manuels d'histoire proposent des connaissances de deux sortes. Les premières sont reliées au court terme, aux événements « naissances, mariages et morts illustres, batailles, jours qui ont ébranlé le monde » et les secondes se situent dans le « long terme et se rapportent à des « objets » tels que les groupes sociaux, les institutions, la démographie » (Revel, cité par Caritey, 1993, p. 141). Quant aux valeurs et aux idéologies, Caritey montre à nouveau que « ce ne sont que différentes composantes d'un message global, véhiculé par les manuels, sur le passé » (p.141). On peut les analyser et les décrire séparément, mais généralement elles se complètent.

Un autre élément qui les caractérise est la présentation chronologique des événements passés, liés à des groupes sociaux, des institutions, la démographie, etc. Les manuels d'histoire tentent d'expliquer et de faire comprendre ces événements afin de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture sur le futur. En d'autres mots, les manuels d'histoire, comme la télévision, les livres, les musées, les films, les théâtres, etc., sont des moyens utilisés pour transmettre la mémoire collective d'une nation, nous dit Caritey (1993), parce qu'ils jouent un rôle primordial dans la connaissance et le cadre interprétatif des faits historiques.

En effet, l'auteur déclare qu'à travers l'enseignement de l'histoire et l'utilisation d'un manuel, on arrive à intégrer de façon systématique et ordonnée les premiers contenus mentaux relatifs au passé, et leurs illustrations semblent faciliter cette intégration. Caritey (1993) confirme à nouveau que lorsque les membres d'une société ne suivent plus le cours d'histoire, il y a risque de transformer la

mémoire historique. Dans ce cas, l'importance de l'apport du manuel diminue et certains contenus mentaux, pour la plupart des connaissances, disparaissent dans l'oubli. D'autres événements, le plus souvent reliés au cadre interprétatif, sont remplacés par de nouveaux contenus qui proviennent de l'évolution de l'histoire savante et qui sont plus ou moins diffusés par les différents médias.

En somme, le manuel scolaire d'histoire est l'un des outils utilisés pour transmettre « le savoir d'histoire ». Il est censé jouer un rôle d'explication en vue de comprendre les événements passés. Mais comme le précise Martineau (1999, p. 133), les événements historiques sont des produits pensés, des représentations construites par la démarche intellectuelle pour comprendre le présent, et l'enseignement de l'histoire, une construction permettant aux élèves, la compréhension des réalités. C'est pourquoi, le manuel scolaire d'histoire comme d'autres manuels sont souvent au service des milieux sociaux et éducatifs. À ce niveau, une nouvelle question se pose : quel a été le rôle des manuels scolaires d'histoire du Rwanda dans l'éducation du vivre-ensemble?

DES ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de cette recherche, la méthode d'analyse du contenu nous a semblé indispensable. Il s'agit de découper le texte « en fonction des idées ou des mots qu'il contient, ceux-ci étant choisis ou recensés en liaison avec l'objectif cherché » (Grawitz, 2001, p. 606). Nous sommes d'avis avec Berelson que cette méthode « est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative, du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (cité par Grawitz, 2001, p. 606). En effet, Grawitz a essayé d'analyser les trois points essentiels qui se trouvent dans cette définition, à savoir : la description objective, systématique et quantitative.

En effet, la première consiste à respecter « des consignes suffisamment claires et précises » (p. 606) afin que les autres chercheurs analysant le même contenu « obtiennent les mêmes résultats » (p. 606). Cependant, ces chercheurs doivent se mettre d'accord sur « les aspects à analyser, les catégories à utiliser et la définition opérationnelle de chaque catégorie » (p. 606). Quant à la description systématique, le contenu « doit être ordonné et intégré dans les catégories choisies en fonction du but poursuivi » (p. 607). Ceci suppose qu'il faut tenir compte de tous les éléments en relation avec l'objectif. Enfin, la description quantitative consiste à « dénombrer des éléments significatifs, de calculer leur fréquence, etc. » (p. 607).

En décrivant la méthode analytique des manuels, Caritey (1993) explique qu'il faut combiner deux techniques (approches) dans l'analyse des manuels. La première approche « d'un événement ou d'un thème » (p. 146) est qualitative. Elle consiste à rechercher « la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée » (p. 146). Pour Caritey, « une lecture "flottante" des manuels permettait de noter les points qui paraissaient importants et de relever les différents

manuels qui en traitaient » (p. 146). La deuxième approche est quantitative. En effet, une deuxième lecture permet d'étudier des manuels de façon quantitative, en cherchant « la fréquence des thèmes, des mots ou des symboles retenus » (p. 146).

Nous avons donc utilisé la méthode d'analyse du contenu telle qu'elle est présentée par Caritey (1993) et Grawitz (2001). En effet, l'analyse qualitative du contenu nous a aidé à décrire, à travers les manuels scolaires d'histoire du Rwanda, des thèmes importants qui constituaient l'enseignement de cette histoire et qui traitaient des relations entre les Rwandais. Elle nous a aidé aussi à relever la présence ou l'absence de certains thèmes. Quant à l'analyse quantitative, nous l'avons utilisée pour en étudier la fréquence. Ainsi, la fréquence de certains thèmes et l'absence d'autres nous a permis de déterminer l'idéologie dominante véhiculée par ceux-ci, qui a guidé l'orientation générale de l'enseignement de l'histoire du Rwanda. Cependant, comme l'explique Grawitz (2001), l'analyse qualitative de contenu ne doit pas s'enfermer dans une hypothèse hâtive, parce que l'explication émise au départ, en fonction de tel contenu, devra rendre compte également des nouveaux messages. Ceux-ci peuvent être fort différents dans leur expression, tout en poursuivant les mêmes objectifs ou encore en en ajoutant quelques-uns que l'analyste devra aussi détecter.

Pour réaliser l'analyse du contenu des manuels, nous avons d'abord sélectionné tous les manuels retrouvés, utilisés pour enseigner l'histoire au Rwanda. Ensuite, nous avons repéré ceux qui traitent la question du « vivre-ensemble » entre les différentes ethnies qui composent le Rwanda, c'est-à-dire les parties et les chapitres qui sont en rapport avec notre problématique. Il nous paraît donc nécessaire de décrire d'abord tous les chapitres enseignés à chaque niveau du primaire et du secondaire et de déterminer ensuite ceux qui nous intéresseront dans l'analyse et les interprétations du contenu de l'histoire enseignée au Rwanda.

PRÉSENTATION DU CONTENU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE

Comme je le montre ailleurs (Mutabazi, 2010), lorsque nous analysons et interprétons le contenu de l'enseignement de l'histoire sociopolitique nationale¹, nous remarquons que son contenu fut basé sur les différents thèmes traitant la question du vivre-ensemble entre Rwandais. Dans cette perspective, les thématiques concernant la population rwandaise, le système d'ubuhake et les inégalités sociales, la colonisation et la révolution de 1959 ainsi que le Rwanda sous la I^{re} et la II^e République constituaient le nœud du contenu des manuels scolaires. Ils représentaient respectivement 26,1 %, 3,4 %, 26,6 % et 4,5 % du contenu de tous les manuels. En d'autres mots, ces thématiques englobaient 60,6 % de tout le contenu des manuels utilisés pour enseigner l'histoire du Rwanda à l'école primaire et secondaire.

La population rwandaise

Dans les manuels d'histoire, la population rwandaise est décrite comme un peuple divisé en trois ethnies ou castes différentes : les Batwa, les Bahutu et les Batutsi (Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye 1982, 1983, 1985). Ces différences se trouvent au niveau de leurs origines, de la période de leur installation au Rwanda, de leurs activités et caractéristiques physiques, économiques, politiques et sociales. En effet, la connaissance de l'origine et du peuplement des trois « ethnies » était enseignée à partir de la 6^e année du primaire, donc à l'âge de 12, 13 ou 14 ans. Cela était également abordé en 8^e année du primaire (c'est-à-dire à 14, 15 ou 16 ans) et dans toutes les classes du secondaire (entre 15 et 23 ans), dans le manuel de l'*Histoire du Rwanda, 1^{re} partie* (MINEPRISEC, 1987) et dans l'*Introduction à l'histoire du Rwanda* (Heremens, 1973).

Les Batwa s'y trouvaient présentés comme des autochtones. Ils étaient les premiers à habiter le Rwanda et les forêts d'Afrique centrale. De petite taille et apparentés morphologiquement aux Pygmées, ils étaient des chasseurs, des potiers. Quant aux Bahutu, même s'ils arrivèrent après les Batwa (entre le VII^e et le X^e siècle), ils étaient décrits aussi comme des autochtones, parce qu'ils étaient les premiers à défricher la forêt du Rwanda. Ils sont originaires de la côte du lac Tchad, agriculteurs, majoritaires et apparentés aux autres Bantu de l'Afrique centrale. Leur installation au Rwanda aurait été pacifique. Ils offraient des cadeaux aux chefs batwa et recevaient en retour de l'espace à cultiver. Enfin, les manuels scolaires présentent les Batutsi comme les derniers à s'installer au Rwanda (entre le X^e et le XIV^e siècle). Ils seraient venus tantôt d'Asie, de la région du Caucase ; ils auraient passé de l'Afrique du Nord et de l'Est pour arriver au nord-est du Rwanda ; ils sont donc blancs à peau noire ; tantôt ils seraient tombés du ciel et auraient atterri dans la région dite de Mubari (au nord-est du Rwanda). Donc, ils sont des étrangers ou envahisseurs, minces et de haute taille (1,79 m en moyenne), et éleveurs de gros bétail.

Cependant, les manuels scolaires montrent qu'avant la formation de la société rwandaise (ou de l'État rwandais), il existait des principautés hutu et des principautés tutsi. Ainsi, selon les manuels scolaires, pour construire le même État rwandais les Batutsi (du clan « abanyiginya ») auraient conquis tous les pays des Hutu, par une série de raids-pillages et de conquêtes (les guerres), jusqu'à former le « Rwanda ancien » qui s'élargissait jusqu'aux territoires actuels de la République démocratique du Congo (ex-Zaïre) et de l'Ouganda. Ces manuels scolaires mentionnent bel et bien que le « Rwanda ancien » était la conquête des Batutsi du clan « abanyiginya » sur les autres ethnies, Bahutu et Batwa.

Le système d'ubuhake

Le système de clientèle ubuhake était enseigné à partir de la 5^e année du primaire, c'est-à-dire à l'âge de 11, 12 ou 13 ans. Il était aussi transmis en 8^e année du primaire et dans toutes les classes du secondaire, à travers les

manuels de l'*Histoire du Rwanda, I^{re} partie*, de l'*Histoire du Rwanda, II^e partie* (MINEPRISEC, 1989), et de l'*Introduction à l'histoire du Rwanda*. Il s'agissait de décrire, dans ces manuels, le système d'ubuhake, son origine, son processus de réalisation, sa valeur et ses conséquences vis-à-vis du peuple rwandais. Ainsi, le système d'ubuhake est-il arrivé au Rwanda par les Batutsi (8^e année du primaire, MINEPRISEC, 1982, p. 111). Il était fondé sur l'acquisition de l'usufruit de la vache. En effet, la vache représentait la richesse au Rwanda ancien et occupait une place capitale dans la culture traditionnelle à cause des valeurs qu'elle véhiculait et des représentations sociales qu'elle suscitait. Ainsi, chaque personne souhaitait se l'approprier afin de devenir riche et respectée dans la société. L'un des moyens utilisés pour posséder ce symbole de richesse (la vache) était de passer par l'ubuhake. En effet, ce dernier se trouve défini par les manuels comme un contrat existant entre une personne d'un rang inférieur (Hutu ou Tutsi), faible, isolée et une personne (Tutsi) riche, bien placée dans la hiérarchie sociale. Ce contrat exigeait une série de droits et d'obligations réciproques. Concrètement, le client offrait différents services au patron et en retour, il recevait, de la part de son patron, le droit d'usufruit du bétail et la protection.

Cependant, les manuels décrivent ce contrat comme inéquitable. Nous avions affaire à un système de dominant/dominé. En effet, l'octroi des vaches n'était pas définitif ; tout dépendait du rapport relationnel entre le client et le patron. Ce dernier pouvait manifester une certaine humanité et attribuer les vaches à son client, ou au contraire se montrer rigide et en venir à rompre le contrat. Après la rupture, le patron reprenait toutes les vaches octroyées à son serviteur sans aucun jugement. Le patron exerçait donc un pouvoir extrême sur son client. En d'autres termes, le seigneur tutsi conservait le droit de nue-propriété des vaches. Ceci explique le souhait du serviteur de réaliser la volonté de son patron, afin d'éviter son mécontentement. Cependant, le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e partie* (MINEPRISEC, 1989) se réfère à l'avis de Reyntjens et d'autres auteurs. Il mentionne ainsi la quasi-impossibilité pour le client lésé de se défaire de ce contrat d'ubuhake sans s'attirer la colère du maître, car le patron cherchait un prétexte pour exiger de ce client « insoumis » une amende ou tout simplement la restitution de toutes ses vaches.

On retrouve dans les manuels d'autres méfaits du système d'ubuhake. Ainsi, les clients passaient tout leur temps chez leur patron et ne disposaient pas assez de temps de travail pour leur foyer. L'ubuhake a créé aussi une attitude et un comportement de malhonnêteté chez les Rwandais, parce que le client ne disait pas souvent la vérité. Ce dernier se voyait obligé d'établir un climat de confiance avec son chef. Pour y parvenir, le client utilisait souvent des mensonges contre les autres clients ou les autres chefs, afin de gagner la confiance de son maître. Par conséquent, l'ubuhake favorisait la soumission totale du client envers son patron. Il ne disposait donc d'aucune liberté et d'aucune autonomie dans ce contrat d'ubuhake. De surcroît, ce qui était déplorable

dans ce système, c'est que l'ubuhake liait non seulement les personnes qui y avaient librement souscrit, mais aussi leurs enfants.

Le rapport ubuhake n'était pas rompu par la mort d'une des parties, mais hérité par les descendants masculins du shebuka et de l'umugaragu. Le contrat pouvait être terminé à l'initiative de l'une des parties ou des deux. Les vaches dont le seigneur avait la nue-propriété devaient alors être restituées par le client, qui était, quant à lui, libéré de ses prestations en faveur du patron. (Reyntjens, cité par MINEPRISEC, 1989, p. 71)

Les manuels présentaient donc le contrat d'ubuhake comme une forme déguisée d'esclavage qui profitait surtout aux propriétaires vachers tutsi. Autrement dit, il s'agit d'une forme de l'esclavage des Tutsi sur les Hutu. En plus du pouvoir politique que les Tutsi détenaient, le gros bétail leur conférait la puissance économique provenant des prestations de services des Bagaragu (client). Ils s'étaient également appropriés d'immenses étendues de pâturages servant naguère au labourage. Tout ce système d'organisation politique a créé au Rwanda un grand déséquilibre entre les deux groupes sociaux : les Tutsi et les Hutu, comme le soulignent les manuels scolaires.

De la colonisation à la révolution rwandaise de 1959

Au sujet de la période de la colonisation du Rwanda jusqu'à la révolution de 1959, le contenu trouvé dans les manuels scolaires mettait en évidence l'idée du soutien des colonisateurs en faveur des Batutsi. Les Allemands, puis les Belges auraient appuyé le pouvoir monarchique et contribué au renforcement de « l'hégémonie du groupe Tutsi » (MINEPRISEC, 1989, p. 101), en combattant pour le roi contre les attaques des différents rebelles rwandais et en renforçant l'emprise des gouvernants tutsi sur la masse paysanne au point de la rendre intolérable. Cependant, vers les années 1930, les manuels montrent que les Belges ont changé la conception du pouvoir politique au Rwanda. Le roi, qui était le chef suprême par excellence, a perdu de sa valeur. La symbolique de sa sacralité se trouvait déjà à moitié détruite. Les Belges ont même limité son pouvoir en lui interdisant d'appliquer et de réaliser certains faits, entre autres, la peine capitale, la nomination et la révocation des chefs indigènes sans leur accord et en lui imposant d'accorder la liberté de culte à ses sujets. Le roi était donc réduit à servir d'instrument d'exécution de leurs ordres et il régnait sans gouverner. Ainsi, vers les années 1957-1959, les manuels mentionnent que les Belges ont changé leur fusil d'épaule et qu'ils ont décidé de soutenir les Bahutu jusqu'à l'indépendance du pays. Plusieurs Bahutu ont adhéré à un même parti politique appelé Parti du Mouvement de l'Émancipation des Bahutu (PARMEHUTU) et ont décidé de lutter ensemble contre le pouvoir monarchique. Cette lutte a fini par la révolution de 1959.

En effet, le contenu des manuels scolaires d'histoire présente la Révolution rwandaise de 1959 comme une victoire des Hutu sur les Tutsi. Cette révolution, telle qu'elle est présentée dans les manuels de 5^e année du primaire, de

8^e année du primaire, *Histoire du Rwanda, II^e partie* et *Introduction à l'histoire du Rwanda*, débute par la mort inopinée et mystérieuse du Roi Mutara Rudahigwa à Bujumbura au Burundi. Ce décès du Roi provoqua non seulement la colère et la haine des monarchistes contre l'Église catholique et l'administration belge mais aussi une querelle sur la succession du monarque défunt, car les traditionalistes tutsi, les intellectuels hutu et le Président belge voulaient profiter de cette occasion pour instaurer leur pouvoir. Ainsi, même si ce sont les traditionalistes tutsi qui finirent par introniser rapidement le Roi Kigeli Ndahindurwa, les Hutu et les Belges n'ont jamais accepté leur échec. Ils se sont retirés en silence mais « décidés de travailler d'arrache-pied pour abattre cette monarchie » (MINEPRISEC, 1989, p. 113).

Les manuels scolaires soulignent qu'à l'origine de la Révolution il y a eu les faux bruits de l'attentat envers Mbonyumutwa² par les jeunes de l'Union Nationale rwandaise (UNAR³). Dès cette nouvelle, les Bahutu et les Batutsi se sont livrés à une guerre sans merci. Les manuels de 5^e année du primaire et de 8^e année du primaire, *l'Histoire du Rwanda, II^e partie* et *l'Introduction à l'histoire du Rwanda*, précisent que les jeunes Bahutu ont tué et assassiné des centaines de Tutsi. Ils ont aussi chassé, pillé, détruit, et incendié les maisons des chefs batutsi. La fin de cette guerre interethnique a bouleversé les choses et, dans l'histoire du Rwanda, la page a été tournée en faveur des Bahutu. En effet, il y a eu des changements de structure politique et administrative de la société rwandaise. L'administration belge a nommé plusieurs Bahutu aux postes de chefs pour remplacer les chefs batutsi qui ont démissionné ou qui ont été, tués, éliminés, exilés, incarcérés, etc. Les manuels mentionnent que les Belges ont changé catégoriquement de position politique et qu'ils ont décidé d'être désormais du côté de la masse populaire hutu pour les raisons suivantes :

Pour cela, nous devons favoriser les éléments d'ordre et affaiblir les éléments de désordre, en d'autres termes favoriser l'élément Hutu et défavoriser l'élément Tutsi. Parce que l'un sera obéi et l'autre pas. En conséquence nous avons pleine initiative pour mettre en place des sous-chefs Hutu, là où ils ont une chance de réussir avec l'aide de l'administration. (Reyntjens cité par MINEPRISEC, 1989, p. 129)

Ainsi, dès cette période, il y a eu des élections sans participation du parti politique de l'UNAR et sans présence du roi. Les partis PARMEHUTU, suivi de l'Association Pour le Promotion de la Masse (APROSOMA, partis majoritairement hutu) ont été victorieux, que ce soit au niveau communal, du parlement et de la présidence. Ce sera alors la fin de la monarchie tutsi et la suppression du tambour Kalinga.⁴ Le Rwanda est devenu dès lors une république réalisée par les Hutu. Autrement dit, la révolution rwandaise s'est achevée avec la victoire de la démocratie sur l'arbitraire, déclare le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e partie*. Le Rwanda était désormais une république qui se préparait à son indépendance. Mais, les tensions, les guerres et l'entente entre les ethnies sont restées sans réponse. Cependant, cela n'a pas empêché

que le Rwanda soit considéré comme une république démocratique, sociale et souveraine. Le pays a eu son indépendance le 1^{er} juillet 1962, sous le pouvoir du parti politique PARMEHUTU.

De l'indépendance à la II^e République

Le seul manuel scolaire utilisé pour enseigner cette période, *Histoire du Rwanda, II^e partie*, mentionne que, pendant la I^{re} République, le gouvernement avait trois objectifs à réaliser : d'abord, il devait assurer la sécurité du pays en luttant contre les attaques des exilés tutsi (appelés dans le manuel des « Terroristes inyenzi »)⁵ qui combattaient pour le retour dans leur pays d'origine. Le manuel souligne qu'il y a eu agressions, assassinats et vols à main armée de la part des « Inyenzi ». Ces violences constituaient une menace considérable à la sûreté du pays et à la sécurité de ses habitants. Cependant, suite à ces attaques des « Inyenzi », plusieurs Tutsi de l'intérieur du pays étaient assassinés et subissaient des violences ethniques parce qu'ils étaient soupçonnés de complicités avec leurs frères de l'extérieur, et ce, malgré leur innocence.

Ensuite, le deuxième objectif de la I^{re} République était de satisfaire la masse populaire, car la majorité du peuple rwandais avait acquis la liberté et la démocratie. La féodalité avait été abolie. C'est dans ce cadre qu'il y a eu des réformes judiciaire, politique, économique, sociale et éducative pour que le peuple soit représenté d'une manière démocratique, et que tous soient égaux devant la loi. Enfin, le dernier objectif du gouvernement de la I^{re} République, tel qu'il est présenté par le manuel, était de réaliser la cohésion nationale. Cette cohésion consistait à ramener l'unité entre les groupes sociaux et ethniques qui composaient le Rwanda. Ce n'était pas chose facile à cause des événements de 1959 et des attaques que subissait la jeune République, mais c'était possible, car les Tutsi de l'intérieur avaient déjà accepté « l'hégémonie hutu ». Cependant, le manuel montre que cette unité ne s'est jamais réalisée. Par contre, il y a eu une division plus élargie et plus grave que la précédente. Ainsi, des divisions entre les Rwandais se sont produites au sein même du parti unique au pouvoir, le PARMEHUTU.

Les conflits, qui étaient en amont d'ordre ethnique, se sont transformés en aval, en ordre ethnique et régional parce que le pouvoir était détenu par des gens de même ethnie et région (les gens issus de l'ethnie hutu du centre du Rwanda, en majorité de la préfecture de Gitarama⁶). Autrement dit, cette unité nationale était complètement fragmentée et menacée. Suite à ces conflits sans fin, le manuel explique qu'il y a eu le coup d'État organisé et réalisé par un groupe d'officiers (militaires) afin de faire régner le calme. C'est le début de la II^e République. Le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (M.R.N.D.) fut créé et il était le seul organe politique capable de rassembler en son sein toutes les forces vives du pays sans aucune discrimination d'ordre confessionnel, ethnique, régional ou social, etc. Pour justifier les raisons de la création de ce parti politique unique, le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e*

partie, (1989) explique qu'il était le seul moyen d'assurer et de garantir la réconciliation, l'unité nationale et de pacifier le pays.

DISCUSSION : EN QUOI LE CONTENU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE AURAIT-IL CONTRIBUÉ À L'ÉCHEC DU VIVRE-ENSEMBLE ENTRE GROUPES ETHNIQUES AU RWANDA ?

Le contenu des manuels scolaires touchait instantanément les élèves et les acteurs de l'éducation. Cet enseignement abordait des faits et des événements passés qui ne dataient pas de plusieurs décennies ou siècles, mais de dizaines d'années. Autrement dit, le passé qui était transmis à l'école concernait les parents des enfants, leurs grands-parents, leurs oncles et tantes, leurs professeurs, leurs voisins, leurs amis et ennemis, etc. Donc, l'enseignement de l'histoire était leur vécu quotidien. En effet, les élèves apprenaient, les maîtres enseignaient et les parents racontaient, à travers l'enseignement de l'histoire, la manière dont ils avaient souffert.

Les acteurs de l'éducation d'origine ethnique hutu souffraient de la manière dont ils avaient été colonisés et des injustices qu'ils avaient subies de leurs frères tutsis et des colonisateurs allemands et belges.⁷ Leurs souffrances étaient liées au fait qu'ils avaient enduré des injustices sociales, économiques et politiques ainsi que des agressions, des tueries, etc., des étrangers (Batutsi) qui ont conquis leur pays par la force et par les guerres. Ils souffraient aussi de la manière dont les Tutsi les avaient colonisés. Dans les manuels scolaires, il est montré que les Tutsi étaient les seuls qui possédaient tout le pouvoir au Rwanda. Le roi, la reine-mère, les grands chefs de la Cour, ainsi que les détenteurs du code royal étaient tous des Batutsi. L'administration militaire était aussi dominée par ces derniers, parce que les Bahutu ne s'occupaient que de voler et d'emporter des biens pillés du pays conquis. Par conséquent, ils (les Bahutu) ont été isolés de la gestion de la chose politique et publique (voir les manuels de 6^e année du primaire, de 8^e année du primaire, *Histoire du Rwanda*, I^{re} partie et *Introduction à l'histoire du Rwanda*).

Leurs souffrances provenaient également du fait que les manuels mentionnaient les injustices et méfaits du système de servage « ubuhake ». Ce système, tel qu'il était présenté par les manuels et certains auteurs comme Murego (1975) et Maquet (1954), était non seulement plein d'injustices en défaveur des Hutu, mais aussi il enfermait ces derniers (les Hutu) dans la pauvreté et l'éternelle souffrance liée à leur soumission aux Batutsi. Les professeurs, les parents, et surtout les jeunes Hutu souffraient aussi de la manière dont leurs grands-parents, leurs parents, etc., se sont vengés contre les Batutsi. Les manuels soulignent combien les Hutu ont tué, massacré, pillé, détruit, etc., les Batutsi (voir les manuels de 5^e primaire [p. 163], de 8^e primaire [p.135], de l' *Histoire du Rwanda*, II^e partie [p. 110-126] et de l'*Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans [p. 87]). Ces faits provoquaient non seulement un sentiment de

culpabilité, de frustration, d'humiliation, de mépris, mais aussi de vengeance génératrice de la souffrance entre les acteurs de l'éducation bahutu, ce qui ne pouvait pas faciliter le vivre-ensemble entre eux et les Batutsi.

D'ailleurs, cette souffrance subie par les Bahutu a été le fondement et la base de la politique publique, économique, éducative, culturelle, ainsi de suite, des autorités de la I^{re} et de la II^e République presque exclusivement hutues. Pour reprendre les mots de Guillaume Erner (2006), ils ont « instrumentalisé et sacralisé la souffrance » (p. 10) des Hutu, et ils y ont fondé leurs ambitions politiques. Tous leurs programmes politique, économique, culturel, éducatif, leurs projets nationaux, ainsi que toute l'idéologie nationale avaient comme base impérative l'explication et l'application, l'injustice et l'esclavagisme des Hutu par les Tutsi. Oublier ces souffrances devenait, pour reprendre encore les mots d'Erner, un acte de pure trahison, un crime à condamner et un crime contre l'humanité. Le système se basait sur leurs souffrances (des Hutu) pour légitimer, légaliser et expliquer les raisons de leurs actes et de leurs politiques. En effet, le Rwanda a connu, dans cette période, les politiques dites des quotas ethniques ou l'équilibrisme ethnique⁸. Par ces politiques, les Bahutu devaient être représentés par un nombre proportionnel et équivalent à leur densité démographique.

À ce niveau, nous remarquons que les manuels retiennent la conception ethnique qui réduit les Hutu à une seule appartenance (par la mémoire collective du groupe), et les installent dans une attitude partielle, sectaire, intolérante (Maalouf, 1998). Ce contenu touche la mémoire collective du groupe ethnique hutu qui percevaient, à travers les manuels scolaires, que leurs intérêts, leurs préoccupations, leur tradition, ainsi de suite, avaient été menacés. Autrement dit, les manuels canalisent la rancœur des Bahutu. Dans ce cas, comme l'explique Maalouf (1998), ces manuels pouvaient les pousser à poser des actes libérateurs et de vengeance. Maalouf continue en montrant que ce qui rend « les identités meurtrières » (p. 37), c'est la conception sceptique qui, à chaque nouveau massacre identitaire, s'empresse de décréter qu'il en a été ainsi depuis l'aube de l'histoire et qu'il serait illusoire et naïf d'espérer que les choses changent.

Quant aux Batutsi, ils souffraient de la manière dont ils étaient représentés par le contenu des manuels scolaires. Ils étaient considérés comme des étrangers et des terroristes ayant envahi le pays des Batwa et des Bahutu (voir les manuels de 6^e primaire [pp. 133-139] et [pp.185-202], de 8^e primaire [pp. 97-102], de l'*Histoire du Rwanda, I^{re} partie* et de l'*Introduction à l'histoire du Rwanda* [pp. 21-41]; voir aussi Rutembesa, 2005, p. 16). Les manuels les représentaient aussi comme des dictateurs gouvernant le Rwanda par la force, le joug et l'esclavagisme (voir le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e partie*). Pour reprendre les mots de Gauléjac (1996), le contenu des manuels scolaires était l'une des sources de la honte pour les jeunes élèves, le corps enseignant, les parents, tous d'origine ethnique tutsi, qui apprenaient à travers l'enseignement de l'histoire, la manière dont

ils avaient traité les autres membres des groupes ethniques (Batutsi et Bahutu). Soulignons que Renault (2008) affirme que la honte est l'un des éléments qui aident à développer la souffrance, lorsqu'on essaie de définir l'ensemble des rapports entre l'identité personnelle et le monde.

Les acteurs de l'éducation issus des groupes batutsi souffraient aussi des douleurs qu'ils avaient subies, pendant la période de la Révolution, de la masse bahutu de 1959 jusque dans les années 1970 (voir les manuels de 5^e primaire, *Histoire du Rwanda, II^e partie* et *Introduction à l'histoire du Rwanda*). Ils ont été pillés, tués, massacrés, jusqu'à prendre le chemin de l'exil. Ils souffraient aussi des injustices faites à leur égard et de la manière dont on les traitait dans la société rwandaise en général⁹, mais aussi dans l'enseignement de l'histoire du Rwanda en particulier. Le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e partie* les présentait comme des ennemis du Rwanda, voire comme des terroristes qui voulaient écraser la République. Dans ce manuel, les Tutsi sont même animalisés. Ils sont appelés « inyenzi ». Ces nominations animalisées étaient une manière de montrer aux jeunes élèves, aux enseignants, aux parents, et ainsi de suite, les mœurs, les attitudes, les sentiments et les comportements des Batutsi (leur méchanceté, leur terrorisme, leur égoïsme, leur malignité), afin qu'ils puissent les détester, les haïr, les combattre.

Ainsi, ces souffrances des Tutsi attachées à leurs nominations animalisées à travers l'enseignement de l'histoire étaient associées à leurs souffrances causées par leur exclusion dans la vie politique et publique du pays, pendant la I^{re} et la II^e République. En effet, les Tutsi n'étaient pas représentés dans la gestion du pays et leur accès à l'école secondaire et à l'université était très limité. Les jeunes Tutsi intelligents, capables et brillants restaient en famille si le quota était atteint. Quant aux Tutsi exilés à l'extérieur du Rwanda, ils souffraient des actes et de la politique du dit pouvoir des Bahutu qui les avaient empêchés d'habiter leur pays natal et qui les avaient privés de leurs droits et de leur nationalité.

En somme, nous pouvons affirmer que ce contenu des manuels pousse les Tutsi à se sentir menacés et à se mobiliser pour se libérer des Hutu. En effet, comme le montre Maalouf (1998), aucune des appartenances ne prévaut de manière absolue. C'est dans celle où les gens se sentent le plus menacés que les revendications sont les plus farouches, parce qu'on a tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée. Soit qu'on ne se sent pas la force de la défendre, soit qu'on l'assume et la proclame avec fracas. Dans ce cas, ceux qui la partagent se sentent solidaires, se rassemblent, se mobilisent, s'encouragent mutuellement, s'en prennent à ceux d'en face. En effet, affirmer son identité devient dès lors un acte de courage, un acte libérateur.

CONCLUSION

Le contenu des manuels scolaires d'avant le génocide n'intégrait pas tous les Rwandais et tous les élèves à la mémoire collective et à la conscience nationale. Il ne présentait pas l'histoire nationale comme la construction de la nation, mais comme le triomphe de certains groupes ethniques sur les autres. Autrement dit, les Rwandais n'étaient pas présentés comme un seul et même peuple, et la nation rwandaise était décrite par les manuels non pas comme une maison bâtie par tous les citoyens rwandais, mais comme l'affrontement de deux ethnies et la domination d'une ethnie sur les autres.

Au lieu de développer un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture à la diversité et à la préparation d'un avenir commun (Caritey, 1993), les manuels scolaires d'histoire favorisaient les sentiments de haine, de honte et de vengeance liés à l'appartenance ethnique, ce qui ne pouvait pas faciliter le vivre-ensemble des Rwandais en général et des élèves en particulier.

En effet, Renan (1992) explique que la nation est un héritage de gloire et de regrets d'événements passés à partager, un même programme à réaliser dans l'avenir. Mais, le souvenir des origines différentes des membres de la même nation, des horreurs causées ou subies, du sang versé, rendent impossible la réalisation d'une communauté de citoyens. En d'autres mots, une nation est caractérisée par le fait d'avoir souffert, joui, espéré ensemble, malgré les diversités de races et de langues (Renan, 1992).

Ainsi, dans cette période d'après guerres et génocide, le Rwanda a besoin de repenser le contenu de l'enseignement de l'histoire qui dépasserait cette concurrence des appartenances ethniques afin de réaliser le vivre-ensemble. L'erreur du passé devrait normalement permettre aux Rwandais de produire de nouveaux manuels scolaires qui auront comme objectif fondamental « le vivre-ensemble des citoyens rwandais ». Ces nouveaux manuels devraient être fondés sur les principes de la citoyenneté et les droits de l'homme tels que l'égalité, l'intérêt général, la justice, le respect mutuel, la dignité de la personne, l'estime de soi, la confiance et la reconnaissance. Ces principes sont *sine qua non* pour réaliser « le vivre-ensemble » au Rwanda.

NOTES

1. Nous avons analysé les manuels utilisés à l'école primaire et secondaire entre 1973 et 1994. Avant 1973, il n'existait pas de manuels d'histoire du Rwanda.
2. Mbonyumutwa est l'un des sous-chefs Hutu du Rwanda. Il fût élu premier président de la République en 1961.
3. UNAR était un parti en majorité tutsi.
4. Le tambour Kalinga était le signe emblématique de la royauté rwandaise.
5. *Inyenzi* signifie en français des cafards.

6. L'ancienne préfecture de Gitarama se trouvait au centre du Rwanda. Elle fait partie actuellement des régions de la Province du Sud du Rwanda.
7. Les manuels de 5^e primaire, de 6^e primaire, d'*Histoire du Rwanda, II^e partie* et d'*Introduction à l'histoire du Rwanda* montrent que les colonisateurs allemands et belges ont soutenu les Tutsi au détriment des autres ethnies, Hutu et Twa. Ces derniers auraient subi les injustices et les mépris de ce duel Colonisateur-Tutsi.
8. La politique dite d'équilibrisme ethnique fut utilisée pendant la I^{re} République et la II^e République. Elle était fondée sur des quotas ethniques et régionaux dans l'enseignement et dans la fonction publique. Le recrutement se faisait selon la proportion de 89 % des places pour les Hutu, 10 % pour les Tutsi et 1 % pour les Twa.
9. Le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e partie* décrit les injustices, les tueries, les pillages, etc., qui ont été faits à l'égard du groupe ethnique batutsi.

RÉFÉRENCES

- Amsele, J.-L. (2008). Ethnie. Dans *Encyclopaedia Universalis, corpus 9, ESPAGNE-FORD*, (pp.260-262). Paris, FR : Edition Encyclopaedia Universalis France S.A.
- Breton, R. (1981). *Les ethnies*. Paris, FR : P.U.F.
- Caritey, C. (1993). Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes. *Histoire de l'éducation*, 58, 137-164.
- Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'éducation*, 58, 165-185.
- Choppin, A. (1994). Manuel scolaire. Dans Collection « réf. » rédacteurs P.Champy et C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et formation* (pp. 642-645). Paris, FR : Nathan.
- Coulon, C. (1997). La dynamique de l'ethnicité en Afrique noire. Dans P. Birnbaum (dir.), *Sociologie des nationalismes* (pp. 37-53). Paris, FR : P.U.F.
- De Gaulejac, V. (1996). *Les Sources de la honte*. Paris, FR : Desclée de Brouwer.
- Delannoi, G. et Taguieff, P.-A. (1991). *Les théories du nationalisme*. Paris, FR : Kimé.
- Erner, G. (2006). *La société des victimes*. Paris, FR : La Découverte.
- Gasanabo, J.-D. (2004). Mémoire et histoire scolaire : le cas du Rwanda de 1962 à 1994 (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, FR: Dalloz.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*, Paris, FR: P.U.F.
- Heremens, R. (1973). *Introduction à l'histoire du Rwanda*. Bruxelles, BE : Boeck.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, FR : Grasset.
- McIntyre, A. (1993). *Quelle justice ? Quelle rationalité ?* (Trad. M. Vignaux d'Hollande). Paris, FR: P.U.F.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris, FR: P.U.F.
- Maquet, J.J. (1954). *Le système des relations sociales dans le Rwanda ancien*. Bruxelles, BE : Tervuren.
- Mbonda, E. (2006). La justice ethnique dans un État multiethnique. Dans F. Eboussi Boulaga et A.- D. Olinda (dir.), *Le génocide Rwandais. Les interrogations des intellectuels africains* (pp. 133 – 143). Yaoundé, CM : Edition CLE.
- Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1982). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu*, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.
- Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1983). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 5, Igitabo cy'umwarimu*, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.

Ministère y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1985). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu*, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1987). *Histoire du Rwanda, I^{re} partie*. Kigali, RW : Direction des Programmes de l'enseignement secondaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1989). *Histoire du Rwanda, II^e partie*. Kigali, RW : Direction des Programmes de l'enseignement secondaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MINEPRISEC) et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture (MINESUPRES). (1995). *La politique et la Planification de l'éducation au Rwanda*. Kigali, RW.

Murego, D. (1975). *La révolution rwandaise 1959 – 1962*. Louvain, FR : Publications de l'institut des sciences politique et sociales.

Mutabazi, É. (2010). *Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes, France.

Ossah, C. (2006). Mémoire et génocide. Dans F. Eboussi Boulaga et A.-D. Olinda (dir.), *Le génocide rwandais. Les interrogations des intellectuels africains* (pp. 41-56). Yaoundé, CM : Edition CLE.

Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris, FR : P.U.F.

Renan, E. (1992). *Qu'est-ce qu'une nation*. Paris, FR : Presses Pocket.

Renault, E. (2008). *Souffrances sociales : Philosophie, psychologie et politique*. Paris, FR : La Découverte.

Reyntjens, F. (1984). *Pouvoir et droit au Rwanda* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Anvers, BE.

Rutembesa, F. (2005). Les récits du peuplement au Rwanda » Dans *Génocide de 1994, Idéologie et Mémoire* (pp. 7-37). Butare, RW: Edition de l'Université Nationale du Rwanda. Stray, C. (1993). Quia nominor leo : Vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, 71-102.

Taboada-Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. Dans C. Camilleri, J. Kartersstein, E.M. Lipionsky, H. Malewska-Peyre et I. Taboada-Léonetti, *Stratégies identitaires*, Paris, FR : P.U.F.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris, FR : Flammarion.

Vial, J. (1976). Manuel scolaire. Dans G. Mialaret (dir.), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, FR : P.U.F.

Weber, M. (1971). *Économie et société* (Tome 2). Paris, FR : Plon.

ÉRIC MUTABAZI est titulaire d'un doctorat (Ph.D.) en sciences de l'éducation (Université de Nantes/France). Il est chargé d'enseignement au Département des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de l'Ouest. Il est aussi membre du groupe de recherche *Acteurs, Rapport au Savoir, Insertion* (ARSI) de cette université et collaborateur international au GREE (UQAM), responsable pour le Burundi, le Cameroun et le Rwanda. Il est spécialiste de l'enseignement de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté, de l'anthropologie de l'éducation et de l'analyse du contenu des ouvrages et des manuels scolaires. mutabazi2001@yahoo.fr

ÉRIC MUTABAZI holds a doctorate (Ph.D.) in education from the Université de Nantes/France and is a lecturer in the Department of Education at the Université Catholique de l'Ouest (UCO). He is also a member of the research group *Acteurs, Rapport au Savoir, Insertion* (ARSI) of UCO and an co-researcher at GREE (UQAM). He specializes in the teaching of history, citizenship education, anthropology of education, and textbook content analysis. mutabazi2001@yahoo.fr

PEUT-ON ENSEIGNER LE VIVRE-ENSEMBLE ?

MAXIME PLANTE *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La nécessité de former au vivre-ensemble témoigne du caractère problématique de celui-ci. Pourquoi le vivre-ensemble est-il problématique sinon parce qu'il sous-entend qu'il nous faut à tout prix coexister, soi et l'autre, c'est-à-dire vivre ensemble *dans la différence* ? Le respect d'une telle injonction grâce au support de l'éducation est-il possible ? Deux écueils à éviter tracent la voie à emprunter. Celui, d'une part, d'une éducation dont l'herméneutique ne peut que violer le principe de respect de l'altérité au moment même où elle prétend l'enseigner. De l'autre, celui de considérer l'éthique simplement comme ouverture totale à la différence. Entre ces deux écueils, une voie difficile à négocier, celle d'une responsabilité face à des choix éducatifs immanquablement voués à trahir l'Autre.

CAN "LIVING TOGETHER" BE TAUGHT?

ABSTRACT. The need to teach how to "live together" demonstrates its problematic nature. Indeed, is not living together problematic because it implies that we must by all means coexist, self and other, that is to say, to "live together" despite difference? Is it really possible to bring about a respect for this injunction through education? Two pitfalls are to be avoided. On one hand, that of an hermeneutical approach to education, which may violate the principle of respect for otherness even as it purports to teach it. On the other hand, that of considering ethics simply as total openness to difference. Between these two pitfalls is a difficult path to negotiate, that of a responsibility to educational choices inevitably bound to betray the Other.

Nous serons sans doute d'accord pour dire que s'il y a un besoin de parler de vivre ensemble aujourd'hui, c'est qu'il ne va pas ou qu'il ne va plus de soi. Il ne va plus de soi, disons-nous souvent, de par le contexte pluraliste, multiethnique ou cosmopolite qui est le nôtre. On pourrait sans doute montrer avec un minimum d'efforts qu'en vérité le vivre-ensemble est ou a été de tout temps avant tout l'expression d'une problématique ou d'un questionnement sur la nature de la vie en société.

Vivre ensemble, donc, ne va pas ou plus de soi, ce qui signifierait qu'il nous faut, d'une manière ou d'une autre, créer nous-mêmes les conditions de sa réalisation effective. S'il ne va pas ou plus de soi, c'est aussi et peut-être surtout parce quelque chose se tient entre nous et les autres, précisément sous la forme de la différence. La tâche de la politique aujourd'hui serait ainsi de créer le lien social, la communauté – voire l'État – c'est-à-dire de créer ou recréer les conditions d'existence favorables à l'instauration d'une communauté où la différence et l'altérité ne seraient plus vues comme des freins à l'organisation de la société et aux interactions qu'elle suppose.

Nous avons voulu dans cet article essentiellement poser une mise en garde. Cette mise en garde concerne au premier plan la thématique que s'est donnée ce numéro, c'est-à-dire « éduquer et former au vivre-ensemble »; car il nous semble qu'on ne peut que sous-entendre ici : « éduquer et former au vivre-ensemble *dans la différence* ». Un tel sous-entendu nous est apparu problématique dans ses implications. Nous montrerons qu'un certain paradoxe guette l'éducation dans l'objectif qu'elle se donne d'éduquer *au* vivre-ensemble *dans* la différence. On explorera premièrement deux des grandes approches pour créer le lien social et assurer le vivre-ensemble. Nous examinerons ensuite de plus près les implications de l'approche éducative pour en montrer ses contradictions et ses limites. Les prétentions d'une approche herméneutique se voulant une alternative éthique à l'approche éducative seront ensuite analysées. La critique de ces prétentions nous mènera aux limites d'une hyper-éthique et à l'aménagement d'une voie mitoyenne entre éthique et politique éducatives. Nous parlerons depuis un lieu théorique qui semblera parfois éloigné du milieu éducatif concret, mais nous faisons le pari qu'une telle parole pourra être évocatrice pour le praticien.

APPROCHE JURIDICO-POLITIQUE ET APPROCHE ÉDUCATIVE DU POLITIQUE

Il y a au moins deux tendances pour créer ou recréer du lien social et du politique entre les individus. La première procède d'une conception juridico-politique du lien social où c'est l'appareil étatique qui a pour mandat de formuler des initiatives pour favoriser le bon déroulement des interactions sociales ou, à défaut de pouvoir le faire, à tout le moins d'encadrer et de limiter les débordements. Dans ce cas, l'appareil étatique prend toutefois vite un rôle régulateur des conflits et se pose en juge ou arbitre. Il n'a pas, finalement, le mandat de favoriser l'épanouissement du vivre-ensemble dans la différence, mais plutôt celui de régler les différends entre individus différents dans une perspective prédéterminée – tantôt l'équité, tantôt le calcul politique basé sur la raison d'État –, mais toujours dans le but d'apaiser le *polémos*, le conflit, la violence.

Dans ce premier cas, le vivre-ensemble est tributaire d'une vision hobbesienne; il faut procéder à la suppression des différences pour parvenir à une communauté dont l'intériorité homogène est néanmoins toujours sujette à l'invasion de l'autre et à son empiètement. Le contrat social hobbesien désigne en effet « que plusieurs personnes sont passées de l'état de nature en la société civile, et ont formé un corps de république pour leur conservation commune, *et cela par une crainte mutuelle qu'ils ont eue les uns des autres* [nous soulignons] » (Hobbes, 1981, p. 142). L'État est cette épée suspendue au-dessus de la tête des individus pour leur rappeler de bien se conduire dans leurs interactions réciproques. La différence étouffée sous une logique sécuritaire – et une telle logique sécuritaire a ses résurgences contemporaines.

Peut-être avec l'avènement des grandes chartes des droits, il devient toutefois plus difficile pour l'État d'agir simplement comme le régulateur des conflits et le vivre-ensemble autrefois pacifié plutôt que pacifique devient ou redevient problématique. C'est alors qu'une deuxième grande tendance émerge. Celle-ci tente pour sa part de conjuguer vivre-ensemble et différence en présupposant que le lien social, justement parce qu'il ne va pas de soi, doit être recréé par la libre association des individus eux-mêmes. Chacun aurait la responsabilité du lien social par sa volonté de maintenir ce lien, par sa volonté de vivre-ensemble en dépassant les différences. Cette vision correspond plus ou moins parfaitement aux thèses défendues par Hannah Arendt, pour qui « la politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation » (1995, pp. 41-42).

Mais puisque le lien social ne va pas de soi, il va sans dire que cette volonté de vivre ensemble, voire de cet amour pour l'autre, doit dès le départ être suscitée parce que non naturels, c'est-à-dire qu'ils doivent être inculquée. L'éducation trouve ainsi sa place dans l'ordre politique et cette place est primordiale. Dans beaucoup de programmes éducatifs aujourd'hui en vigueur, on trouve cette volonté d'éduquer à l'autre, à la différence, dans le but de servir le vivre-ensemble. Plusieurs exemples en ce sens sont possibles : Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec, Morale et Éducation à la citoyenneté démocratique en Belgique ainsi qu'Éducation civique en France. Ces programmes ont tous pour objet d'éduquer à l'autre dans une perspective citoyenne, afin de rehausser les compétences citoyennes des individus et de générer une volonté de vivre ensemble qui transcende les différences.

La mise en garde que j'aimerais formuler vise à identifier deux écueils à éviter qui tracent la voie à emprunter. Pour les introduire, une question d'abord : est-il certain qu'une telle éducation au vivre-ensemble sauvegarde et préserve la différence ou l'altérité qu'elle prétend promouvoir et enseigner ? L'éducation à l'autre aujourd'hui est-elle autre chose qu'un cosmopolitisme ? Un tel cosmopolitisme ne se donne-t-il pas à voir en un certain sens kantien ?

ÉDUCATION AU COSMOPOLITISME ET ALTÉRITÉ

Il se donne à voir d'une part dans des programmes éducatifs comme l'éducation civique, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ou plus largement comme éducation à la citoyenneté démocratique. Ces programmes reposent sur l'intériorisation de normes et principes dits démocratiques favorisant la paix sociale ou interindividuelle, c'est-à-dire le vivre-ensemble. Il s'agit en général de développer un *ethos* ou un *habitus* — celui du bon citoyen — par lequel l'élève est amené à vouloir de son propre chef — mais une telle expression est déjà contradictoire — promouvoir les principes qui lui ont été enseignés.

La conception de la paix (comme vivre-ensemble) qui est ici sous-entendue peut être rapprochée de celle défendue par Kant dans son *Projet de paix perpétuelle*. Nous développerons ici brièvement les implications de ce projet. Ce qui amène Kant à proposer son projet de paix perpétuelle — ou paix cosmopolitique — c'est au premier chef la reconnaissance qu'une paix négociée ou gagnée (la paix des empires), comme paix du plus fort, n'est pas véritablement paix, mais absence temporaire d'hostilité. Pour Kant, cette paix n'est qu'un cessez-le-feu et l'angoisse de la possibilité d'un retour à l'état de guerre suffit à dissiper la réalité d'une paix effective. Ce type de paix, nos États de droit ont en fait comme but de s'y substituer, car ils ont bien compris qu'un ordre anarchique (au sens naïf de ce terme) ne pouvait produire la paix que par la suppression de l'Autre et sa réduction au silence. Elle est donc factice, car elle ne possède que la pauvreté de l'isolement et nourrit le ressentiment.

À cette fausse paix comme *pax romana*, Kant oppose la paix perpétuelle. Car pour lui il n'y a et n'y aura de paix que perpétuelle. Ayant tiré les implications de la paix des empires, Kant propose une paix cosmopolitique qui ne vaut qu'en tant qu'elle est perpétuelle et que la menace d'un retour à l'état de guerre ne puisse plus être envisagée ou envisageable. Il fonde cette paix sur la mise en place et le respect d'un droit naturel : le droit à l'hospitalité, c'est-à-dire « le droit qu'à chaque étranger de ne pas être traité en ennemi dans le pays où il arrive » (Kant, 2002, p. 55). Le droit à l'hospitalité serait ainsi un droit fondamental analogue au droit à l'égalité ou au principe de non-discrimination. Comme droit naturel ou moral, il serait inaliénable.

Mais il est déjà problématique de fonder le critère de la paix sur un tel droit fait à l'étranger, d'une part parce que bien qu'étant explicitement déclaré naturel, il demeure sur le plan juridique un simple interdit moral. Cet interdit moral agit soit comme contrainte (par exemple dans le domaine juridique et dans les chartes) soit comme principe intériorisé : c'est le cas notamment dans les programmes éducatifs basés sur l'apprentissage de contenus. L'éducation à la citoyenneté, quand elle est transmission des principes et valeurs de la société — par exemple des valeurs républicaines, mais cela vaut en général pour toutes les sociétés — agit comme dispositif d'assujettissement : l'élève intègre les éléments qui font ou feront de lui un bon citoyen. Sous sa forme

juridique, l'hospitalité comme droit ne suppose donc aucune réflexivité et prétend s'appliquer uniformément à tous.

D'autre part, et cela se vérifie aussi dans l'ordre juridico-politique actuel, le principe d'hospitalité kantien pose de façon claire la limite du droit fait à l'étranger : on ne peut refuser de le recevoir et on ne doit pas agir hostilement contre lui seulement tant et aussi longtemps qu'il n'offense personne (Kant, 2002). Un droit à l'hospitalité ainsi conçu est-il assimilable à un droit à la différence, voire à la dissidence, dès lors qu'on requiert de l'étranger, celui qui est radicalement autre, de tempérer sa différence (« tant qu'il n'offense personne »), c'est-à-dire de ne pas ou de ne plus être différent? N'est-ce pas pourtant le propre de l'étranger que d'« offenser », de choquer ou de déconcerter en raison même de son étrangeté? Ce qui est demandé de l'étranger dans la paix cosmopolitique, c'est de n'être pas étranger, qu'il se plie et s'assimile à la communauté qui le reçoit. Bref, le critère qui vient limiter le droit à la différence le remet en question dans le même geste. L'hospitalité, le respect de la différence, ne peuvent qu'être inconditionnels ou ne seront pas. L'éthique, rappelle Lévinas, est cet accueil fait à l'autre au-delà de notre capacité de le faire, c'est-à-dire l'acceptation de la différence par-delà notre limite.¹

Il y a donc là un danger à éduquer à la différence seulement à l'intérieur d'une certaine zone de confort et à se limiter au respect des différences dites « raisonnables », c'est-à-dire, schématiquement, aux différences déjà thématiques et acceptées par la société. À titre d'exemple, l'ouverture aux différences de genre, à l'homosexualité et à la transsexualité sont des phénomènes relativement récents et leur reconnaissance en tant que différences légitimes ou raisonnables a dû faire l'objet d'une lutte qui est toujours en cours. On court donc toujours le risque, à vouloir déterminer le champ des différences acceptables, d'exclure plus qu'il ne faut, du fait même de la finitude du concept de raison ou de raisonnable.

ÉDUCATION, HERMÉNEUTIQUE ET ALTÉRITÉ

On nous opposera peut-être que les programmes éducatifs qui ont comme composantes dominantes l'éthique, la morale ou le dialogue échappent à la réserve qui vient d'être formulée. Ils y échapperaient notamment en raison de la nature des finalités poursuivies (par exemple la reconnaissance de l'Autre) ou des moyens utilisés (le dialogue en vue de l'entente intersubjective) pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. La nature plus processuelle et réflexive de ces programmes garantirait ainsi en quelque sorte l'atteinte de leurs objectifs. Une telle affirmation ne résiste toutefois pas à l'analyse. Il ne peut pas y avoir, même dans ces programmes, d'adéquation entre les finalités annoncées (par exemple : reconnaissance de l'Autre, respect de la différence) et les moyens utilisés parce que la pédagogie qui est impliquée fait appel à l'herméneutique, c'est-à-dire à l'effort de comprendre l'autre.

Par herméneutique — que j'entends non dans son sens technique, mais comme orientation de pensée — je veux dire essentiellement l'art de comprendre la pensée de l'autre et donc de comprendre l'autre lui-même. Une telle herméneutique, appliquée dans un contexte pédagogique, a l'avantage de se donner non comme transmission de contenus, mais comme processus principalement réflexif où l'élève est amené à tenter de comprendre l'autre. L'herméneutique pose le principe qu'on ne peut comprendre l'autre qu'en tentant de découvrir les raisons qu'il peut avoir d'adopter un comportement, une pensée ou une action.

Parler de raisons, c'est les considérer d'emblée comme rationnelles et pragmatiquement déterminées, c'est-à-dire toujours porteuses de sens lorsqu'elles sont replacées dans le contexte qui leur a donné naissance.² Un tel principe herméneutique doit aider les élèves à cheminer vers la compréhension de l'Autre en leur montrant que les différences auxquelles ils sont confrontés sont motivées par les mêmes déterminations (historiques, culturelles, politiques, sociales, etc.) qui sont aussi constitutives de leur propre compréhension ou vision du monde. L'élève apprend donc que l'autre est éminemment cohérent lorsqu'il est replacé dans le système de référence ou dans la tradition qui lui a fait adopter ses raisons. L'herméneutique permet à l'élève de relativiser sa position tout en lui montrant que les différences qu'il rencontre dans la société ne sont pas simplement subjectives, absurdes et irrationnelles.

L'herméneutique doit néanmoins consister en une critique de l'historicisme auquel le précédent principe pourrait donner lieu. Tout comme la différence est le résultat d'une structure complexe de raisons et de dispositions, la tentative de comprendre l'autre est guidée par le propre référentiel de l'élève et influence jusqu'à sa manière de comprendre ou aux éléments qui seront compris. Alors que l'historicisme prétend pouvoir étudier en toute objectivité la différence de l'Autre et ainsi le comprendre en toute transparence, l'herméneutique est attentive à la déformation que nos préjugés peuvent induire dans notre tentative de comprendre la différence de l'Autre. L'herméneutique comporte donc un moment réflexif de dialogue par lequel l'élève doit écarter ses préjugés illégitimes qui entravent ou limitent la compréhension de l'autre. C'est l'intersubjectivité qui permet, par la délibération à plusieurs et la confrontation des opinions, de parvenir à l'entente et à une compréhension qui ne serait pas entachée par de mauvais préjugés.

Dans l'ordre éducatif, c'est la même importance que l'on donne au dialogue et à la délibération. En Éthique et culture religieuse d'abord, lorsqu'on dit par exemple qu'« en faisant appel au dialogue on cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, p. 280) ; « [le dialogue] permet l'adoption de comportements favorables au vivre-ensemble.... La deuxième dimension,

qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue. C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide » (MELS, 2008, p. 304). En Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec toujours :

La discipline contribue en outre à l'actualisation du potentiel des élèves en les invitant à la délibération sociale. Elle leur offre ainsi la possibilité de prendre position sur des enjeux de société du présent, tout en respectant le droit de chacun à son opinion. L'étude des réalités sociales les amènent à confronter perceptions et valeurs, à découvrir les racines historiques de leur identité sociale, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à construire leur appartenance à la société. (MELS, 2006, p. 6.)

En Belgique ensuite : « Une éthique en mouvement conduit à la compréhension, au respect de l'Autre, au dialogue qui rend possible la confrontation positive en vue d'accords ou de solutions différentes pour un même problème » (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 1) ; « la tolérance active, axée sur la compréhension et sur le sentiment, si nécessaire, de ses propres imperfections ; tolérance qui considère que la confrontation, l'échange des points de vue et le dialogue sont, en fait, des éléments indispensables à l'enrichissement de la personnalité » (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 6).

L'approche herméneutique entend donc restituer à autrui ce qui lui appartient, sans agir sur lui, c'est-à-dire sans lui faire violence. Mais ne confesse-t-elle pas une faille essentielle lorsqu'elle est forcée de reconnaître qu'il est impossible de replacer une différence dans le contexte qui lui est propre en toute objectivité ? N'est-ce pas là le sens de sa mise à distance de l'historicisme ? C'est en effet bien pour tenter de colmater cette brèche qu'elle est obligée d'introduire la notion de dialogue et d'entente intersubjective en son sein. Elle a le mérite de dépasser l'historicisme en affirmant explicitement que la compréhension ne s'actualise seulement que comme l'application de nos propres préjugés, horizons d'attente et conceptions. Une telle application ne fait-elle pas toutefois de la compréhension l'expression d'une réduction de l'altérité de l'Autre, celui-ci ne venant à être compris qu'en étant subordonné aux catégories conceptuelles qui sont les nôtres ? Il n'y a — et c'est là le principe de fonctionnement de toute herméneutique — compréhension que lorsque je peux appliquer (l'autre, la différence) à *ma* situation.

Hans-Georg Gadamer, à qui l'on doit l'herméneutique philosophique, adressait d'ailleurs dans une note de réédition dans son œuvre maîtresse *Vérité et méthode* (1996) la mise en garde suivante : « on risque toujours, dans la compréhension, de s' 'approprier' ce qui est autre et d'en méconnaître l'altérité » (p. 321). Dans l'espace éducatif, on peut transposer cette préoccupation dans la place accordée à la *problématisation* comme porte d'entrée dans la connaissance et la compréhension. La problématisation, posture scientifique, intellectuelle ou pédagogique constitue à la fois la source et les ressources pour élaborer le

savoir. L'altérité et la différence, lieux d'une certaine discontinuité ou rupture dans l'expérience ne peuvent que pâtir d'une telle posture. Alors qu'altérité et différence devraient agir comme (re)mise en question radicale et comme ébranlement de nos certitudes, la problématisation a tôt fait de les réduire, de les neutraliser pour les rendre inoffensives et familières.

Nous voulons par là dire qu'on ne pose ni ne répond à une question de n'importe quelle façon. Notre manière de l'articuler, de se représenter le problème et d'en poser les termes constitue une première mesure de protection pour se protéger de l'altérité et se l'approprier. La problématisation, en ce qu'elle réfère à des contenus, expériences, conceptions et préjugés antérieurs à la question, est déjà une manière de l'éviter. Elle contient dès le départ implicitement la réponse que sa grammaire, sa syntaxe et son organisation logique appellent. C'est parce que notre manière de poser un problème est historiquement déterminée que le projet de Michel Foucault (2001) d'analyser les différents modes de problématisation a une quelconque chance de réussir. Tout comme la problématisation, l'effort de comprendre qu'est l'herméneutique ne peut donc éviter de trahir le but qu'elle s'était fixé, celui de s'ouvrir à l'altérité de l'autre.³ Vivre ensemble est ainsi rendu possible par la suppression sinon totale, au moins partielle de la différence. La volonté de vivre ensemble *dans la différence* ne serait-elle finalement qu'un idéalisme inconséquent?

DES APORIES DE L'ÉDUCATION À CELLES DE L'ÉTHIQUE

À dessiner ainsi le domaine de ce premier écueil, on aura peut-être l'impression qu'on y fait la part trop belle à la différence, comme si la condition du vivre-ensemble était une certaine indifférence à la différence ou une ouverture radicale – voire un abandon ou une abdication – face à l'autre. Et une éthique hyperbolique, au sens où elle se développe par exemple chez Lévinas, est effectivement caractérisée par la démesure de l'exigence d'accueil inconditionnel de l'autre, telle qu'elle s'exprime d'ailleurs dans le « Nous sommes tous responsables de tout devant tous et moi plus que tous les autres » de Dostoïevski (1952, p. 107).

Une lecture facile ou complaisante de Lévinas pourrait sembler conforter l'idée que l'éthique doit être ouverture radicale à l'autre et accueil infini. Il s'agit là du second écueil à éviter, celui d'un relativisme inhibant tout jugement. Un tel écueil nous est donné à lire en exemple, il me semble, dans *La Peste* d'Albert Camus. Ce qui nous intéresse dans ce livre paru en 1947, soit deux ans seulement après la victoire contre le nazisme, ce sont en fait les positions données par Camus à ses personnages centraux. Le docteur Rieux, d'une part, prompt à agir et à se révolter pour tenter d'endiguer la maladie qui s'abat sans raison ni discrimination sur la ville. De l'autre, le Père Paneloux, qui voit plutôt dans la peste un fléau divin exprimant la colère de Dieu à l'égard des habitants d'Oran. Au cours d'une confrontation entre les deux

personnages sur le thème de l'injustice que représente la souffrance causée à des enfants innocents, et au moment où Rieux se déclare incapable d'accepter une telle situation sans se révolter, c'est-à-dire sans juger et agir (et la référence à l'agir à ce moment précis n'est pas fortuite, on le verra) – concrètement, matériellement, politiquement – Camus met dans la bouche du Père Paneloux les mots suivants : « cela est révoltant parce que cela pose notre mesure. Mais peut-être devons-nous aimer ce que nous ne pouvons pas comprendre » (p. 238).

Or si l'éthique lévinassienne possède quelque chose de cette foi en l'autre, de cette foi dans les raisons impénétrables et incompréhensibles de l'autre, elle est aussi attentive à la possibilité de la violence éthique, c'est-à-dire à la possibilité bien réelle d'une violence induite par cette posture éthique d'ouverture à l'autre. La violence éthique provient du fait que le respect infini de la différence ne permet pas de juger. L'ouverture à l'autre ne se traduit par aucune action possible parce que l'agir comporte toujours une réduction de l'altérité (par exemple dans la problématisation et la décision). Pour Lévinas, le respect de la différence de l'autre trouve sa limite dans l'interpellation du tiers, de cet autre de l'autre.⁴ Que faire en effet lorsque deux autres, deux différences potentiellement incompatibles entre elles appellent mon respect ? Lequel passe avant l'autre ? Comment choisir ?

L'éthique ne possède pas les réponses à ces questions qui sont seules de l'ordre du politique et qui constituent le fondement de la responsabilité. Le vivre-ensemble est le domaine dans lequel des apories éthiques sont sommées de s'incarner dans des décisions, des choix et des actions politiques responsables. Le respect infini de la différence, dans la réserve qu'il s'impose, ne peut se donner aucun motif pour agir et poser un jugement. Il peut donc se résorber dans un mutisme devant la violence faite à un tiers, dans l'incapacité d'agir et de prendre position, dans l'expression d'un politiquement correct ou même dans la passivité devant la souffrance. De même, une gestion strictement politique de la différence est trop prompte à la juger en fonction de critères qui la discréditent d'avance. Une politique ou herméneutique de la différence ne peuvent à elles seules qu'être répressives en raison de l'universalité à laquelle elles prétendent. Dans un cas, l'ouverture à la différence est paralysante, dans l'autre, la politique est stérilisante. Sur le plan éducatif, cela signifie qu'il faudra demeurer attentif à la part réductrice des contenus enseignés et assumer la responsabilité de nos choix éducatifs et celle de leur intrinsèque violence. Vivre ensemble dans la différence exigera donc de négocier dans une infinie patience et une attention tendue le passage entre éthique et politique. Le vivre-ensemble ne devrait-il pas être l'expression de cet effort interminable ?

NOTES

1. Je ne peux que renvoyer au passage original : « Aborder Autrui dans le discours, c'est accueillir son expression où il déborde à tout instant l'idée qu'en emporterait une pensée. C'est donc recevoir d'Autrui au-delà de la capacité du Moi... » (Lévinas, 1971, p. 43).

2. Ils s'agit là d'un motif largement développé par le courant historiciste et repris avec des modifications par l'herméneutique comme nous le verrons un peu plus loin.
3. On pourrait croire que la critique ici proposée a un sens simplement négatif ou destructeur. Il ne s'agit néanmoins pas ici de dégager des motifs pour rejeter en bloc la compréhension ou la problématisation, mais bien d'en montrer les limites inhérentes. Ce n'est qu'en comprenant les limites de nos outils conceptuels que l'on peut prétendre à un usage responsable de ceux-ci.
4. « Le tiers est autre que le prochain, mais aussi un autre prochain et aussi un prochain de l'autre et non pas simplement son semblable. Qu'ai-je à faire ? Qu'ont-ils déjà fait l'un à l'autre ? Lequel passe avant l'autre dans ma responsabilité ? Que sont-ils donc, l'autre et le tiers, l'un par rapport à l'autre ? ... À ma relation avec l'*unique* et l'incomparable se superpose la comparaison et, en vue d'équité ou d'égalité, une pesée, une pensée, un calcul, la comparaison des incomparables » (Cité in Derrida, 1997, p. 65).

RÉFÉRENCES

- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Camus, A. (1947). *La Peste*. Paris, FR : Gallimard
- Derrida, J. (1997). *Adieu à Emmanuel Lévinas*. Paris, FR : Galilée.
- Dostoïevski, F. (1952). *Les frères Karamazov*. Paris, FR : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce que les Lumières ? Dans *Dits et écrits* (Tome II, pp. 1381-1403). Paris, FR : Gallimard
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris, FR : Seuil.
- Hobbes, T. (1981). *De Cive ou les fondements de la politique*. Paris, FR : Sirey.
- Kant, I. (2002). *Projet de paix perpétuelle : esquisse philosophique*. Paris, FR : Vrin.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye, NL : M. Nijhoff.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Domaine de l'univers social : histoire et éducation à la citoyenneté. Dans Programme de formation de l'école québécoise (2^e cycle)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme Éthique et culture religieuse (Enseignement primaire)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Communauté française. (2002). *Programme d'études du cours de morale. Enseignement secondaire*. Bruxelles, BE : Auteur.

MAXIME PLANTE est titulaire d'une maîtrise en science politique. Il est étudiant au doctorat en sémiologie à l'UQAM. Son projet doctoral porte sur la dimension éthique de la lecture. Il s'intéresse également à l'herméneutique et à la phénoménologie.

MAXIME PLANTE holds a Master of Arts in political science. He is a doctoral student in semiotics at the Université du Québec à Montréal (UQAM). His doctoral project focuses on the ethical dimension of reading. He is also interested in hermeneutics and phenomenology.

SOUSTRAITE AUX REGARDS, UNE ÉDUCATION ALTERNATIVE D'ENFANTS « PLACÉS » DANS UNE FAMILLE ILLETTRÉE¹

MARC DERYCKE *Université Jean Monnet*

RÉSUMÉ. Se rendant invisible de par son illettrisme, une « famille d'accueil » reçoit des enfants rendus invisibles eux aussi, en ce que, retirés à leur famille, ils sont intégrés avec les enfants biologiques. Certains de ces enfants placés présentent des problèmes de comportement qui nuisent au vivre ensemble dans l'espace domestique. Le matériau empirique est prélevé selon une méthode ethnographique liant son interprétation dans le cadre d'une démarche dialectique associant chercheurs, enquêtés et professionnels (« sensing »). Il est encadré par une réflexion philosophique portant sur la prise de part au monde commun développée par Rancière (1987). Les résultats positifs que le couple obtient enrichissent cette orientation ; elle peut servir de source d'inspiration.

HIDDEN FROM VIEW: AN ALTERNATIVE EDUCATION FOR CHILDREN “PLACED” IN AN ILLITERATE FAMILY¹

ABSTRACT. Rendered invisible by its illiteracy, a “host family” welcomes “placed” children who, once removed from their own families, then become invisible through their integration with the host biological children. Some placed children can exhibit behavioral problems that negatively impact the domestic living together. Data is collected through an ethnographic method and interpreted within a dialectical framework involving researchers, interviewees and professionals (“sensing”). A philosophical reflection on participation in the common world, developed by Rancière (1987), guides the analysis. The positive outcomes obtained by the host parents enrich this direction and can be a source of inspiration.

Le présent article s'inscrit dans un projet de recherche d'une durée de trois ans qui visait à repérer puis à documenter les « prises de part » (Rancière, 1998) à la vie de la cité par des individus sans qualité, qu'ils soient citoyens de seconde zone : sourds, illettrés, immigrés, voire non citoyens, comme les sans-papiers (cf. Battegay, Derycke, Roux et Têtu, 2012²). Nous avons attribué ces interventions à des formes non expertes relevant de ce que nous avons

dénommé « citoyenneté profane ». Parmi ces formes, nous nous intéresserons ici aux pratiques d'une « famille d'accueil » illettrée recevant des enfants entre 3 et 12 ans retirés à leur famille par un juge pour les lui confier.

Pourquoi cette famille ? Des indices révélaient sa réussite avec des enfants « difficiles » : ceux-ci, une fois rendus à leur famille, puis, parfois hélas, retirés à nouveau, cherchaient à garder le contact malgré les obstacles subjectifs et objectifs, ceci de nombreuses années durant et, pour certains, au-delà de leur majorité. Ces indices témoigneraient de pratiques éducatives éprouvées par le temps qui favoriseraient le « vivre ensemble ». Elles vont à l'encontre du jugement, prévalent dans la société, qui considère les illettrés comme des êtres incompetents, ceci particulièrement dans le domaine éducatif. L'opinion partagée par plus d'un enseignant est que l'illettrisme des parents est responsable de l'échec scolaire des enfants et de leurs problèmes comportementaux (cf. Lahire, 1999 ; Villechaise-Dupont et Zaffran, 2004).

Les deux cas présentés ici mettent en scène les agissements de jeunes enfants en garde ; ils présentaient à leur arrivée des « problèmes de comportement » au point de mettre en péril la vie familiale, notamment en s'en prenant à l'un des enfants du couple. Le recueil des pratiques et l'interprétation des données ne peuvent relever d'une méthodologie standard livrée « clé en main » : comment discerner l'indiscernable, vu l'invisibilité des pratiques et des acteurs ? Ceci contraint le chercheur à se familiariser avec leurs singularités (v. *infra*), sinon, il n'y aurait rien à décrire ni à interpréter. Notre recherche ethnographique a été conçue avec la participation dialectique dans la durée des enquêtes et de professionnels concernés ; cette procédure appartient au « sensing » (cf. Verstraete, 2012, p. 197 et pages suivantes, pour une présentation adaptée au terrain de cette équipe – université de Gand, Belgique) et concerne tant la dynamique du recueil que celle de l'interprétation. Ces données seront lues ici en fonction de la réflexion entamée sur la citoyenneté et l'émancipation par le philosophe J. Rancière, particulièrement celle fondée sur les thèses du pédagogue et éducateur critique qu'il a redécouvert, J. Jacotot.³

CADRE THÉORIQUE

« Vivre ensemble » ! Là se situe le cœur de la politique depuis Aristote.⁴ C'est pourquoi je recourrai à la philosophie. La lecture de Jacotot par Rancière permet de questionner au sein d'une approche cohérente à la fois la dimension politique et ce qui la prépare, l'éducation. A cette fin, l'appréhension des observations et leur discussion ne sera pas ici scindée entre philosophie politique et philosophie de l'éducation, et / ou philosophie morale ; elle sera unitairement philosophique. En effet,

la philosophie n'a pas de divisions qui s'emprunteraient soit à son concept propre, soit aux domaines où elle porte sa réflexion ou sa législation. Elle a des objets singuliers, des nœuds de pensée nés de telle rencontre avec la politique, l'art ... sous le signe d'une ... aporie spécifique. (Rancière, 195, p. 11)

Le point de départ de l'approche rancérienne est la question de l'égalité politique : l'égalité n'est pas une fin mobilisant certains moyens dans l'espoir d'y parvenir, mais paradoxalement une « supposition », soit un principe posé d'emblée au sein d'une société inégalitaire où la distribution des places est toujours déjà hiérarchisée entre dominants et dominés, les illettrés et les enfants placés y occupant la strate la plus inférieure. Le complément de ce principe est l'égalité des intelligences posé lui aussi par Jacotot comme « axiome » et non comme visée face au rapport vertical entre le maître savant et l'élève ignorant : l'« opinion de l'égalité des intelligences » se vérifie empiriquement lorsque le novice, le dominé, se montrent l'égal du maître ; la supposition de l'égalité politique se vérifie elle aussi au travers d'actes qui bousculent l'assignation à résidence, quand des « sans parts » *prennent part* en inventant une nouvelle universalité du vivre ensemble : c'est le moment de « subjectivation » (cf. Rancière, 1998, pp. 112 – 125). C'est le cas, prenons l'exemple d'Olympe de Gouges, avec l'irruption des femmes sur la scène politique : elles y surgissent comme sujet universel en se détachant de leurs appartenances particulières, précisément des rôles que la société leur assigne, c'est la « désidentification » (Rancière, 1998, p. 119). Tant la supposition d'égalité, fondatrice de la démocratie, que la supposition de l'égalité des intelligences, impliquent la *confiance* (cf. Rancière, 1998, p. 95) en ce que hommes et femmes auront la capacité de poser ces actes, manifesteront une compétence empiriquement vérifiable quand elle surgira. En revanche, la *méfiance* alimente la supposition d'inégalité entre les hommes, elle est prédominante dans la société. Cette supposition d'égalité est proprement subversive dans un contexte inégalitaire ; elle repose sur la disjonction entre tout homme, considéré comme *n'importe qui*, et toute compétence ou capacité qu'il serait tenu de posséder pour y être approprié. L'homme démocratique est un homme sans qualité (c'est-à-dire, sans richesse, sans pouvoir, sans savoir, etc.), c'est en égal de *n'importe qui* qu'il prend part au monde commun (Rancière, 2005). Ainsi, c'est l'ignorance assumée du maître qui créera les conditions pour que le novice trouve sa voie et sa méthode dans cet espace libéré de l'assignation à un idéal qui l'aliène, à un modèle normatif auquel il devrait socialement et subjectivement correspondre, à une méthode qu'il devrait s'approprier. Dans ces conditions, il se libère de la fêrule du maître qui sait, et s'émancipe intellectuellement, ce qui se vérifie par ses productions qui manifestent son intelligence. Politiquement, l'« homme démocratique », dépourvu de capacité et compétence préalables sera ainsi en mesure de s'émanciper temporairement des rapports inégalitaires et des identités, créant, on l'a dit, une nouvelle forme de vivre ensemble. Mais faut-il qu'il le veuille : la volonté se trouve en effet au cœur de ce qui fait émerger des actes de subjectivation vérifiant l'égalité. Une volonté non pas de maîtrise au profit d'un sujet capable, savant, supposé tout puissant, mais une volonté traversée par l'ignorance parce que son sujet qui émerge dans cet acte est vulnérable, ce qui le lie par nécessité à d'autres sujets singuliers dans des structures symboliques d'échange. Ce dernier aspect, congruent avec

l'approche rancérienne, est développé par la réflexion de J.-L. Nancy (1996, 2001) portant sur *l'être-avec* (v. *infra*). Cette volonté traversée d'ignorance est bien proche de ce que la psychanalyse d'origine freudienne appelle le désir, mais Rancière préfère l'intégrer au sein des « processus de subjectivation » (cf. Rancière, 2010, pp. 423-425), ce qui convient bien à la cohérence théorique recherchée par la présente analyse.

EDUCATION AU VIVRE ENSEMBLE : DES PRATIQUES PEU VISIBLES

Invisibles

Je connais cette famille d'accueil depuis plus de 25 ans, mais recenser ses pratiques d'éducation se heurte à une difficulté majeure : le chercheur est confronté à une triple invisibilité. Outre les pratiques elles-mêmes, l'invisibilité touche tant les éducateurs que les éduqués.

1. Invisibilité active de l'illettré. « Auxiliaire maternelle », Mylaine est illettrée, Raimond est analphabète. L'état d'illettrisme est socialement associé à un jugement particulier en ce qu'à la différence d'autres « handicaps », son porteur en est considéré responsable puisqu'il appartient à une société où non seulement l'obligation scolaire existe depuis plus d'un siècle, mais aussi où le système éducatif accueille tous les enfants : tout citoyen doit donc savoir lire et écrire. En conséquence, les illettrés insérés socialement et économiquement ne peuvent très souvent conserver leur emploi et leur statut acquis qu'en masquant leur illettrisme, ce qui est ici le cas. Il est alors extrêmement délicat de mener une enquête auprès d'eux, d'une part parce que leur invisibilité les rend introuvables, d'autre part, lorsque le chercheur les identifie, il fragilise leur position sociale en mettant leur manque en évidence. Par conséquent, les données qu'ils produiront risqueront d'être affectées par cette représentation négative qui ne les laisse pas indifférents. C'est pourquoi les questions des chercheurs rencontrent parfois un silence gêné, ou des réponses convenues qui altèrent ou travestissent leur situation en positif ou en négatif.

2. Invisibilité passive des enfants. Les enfants « placés » par le juge sont pour la plupart, selon l'expression de Mylaine, des enfants « cassés ». Ceux-là ont intégré le jugement social qui a stigmatisé leur propre famille, jugée incapable de les élever, et qui a été reporté sur eux, puisqu'ils sont supposés souffrir de carence éducative, ce dont leur comportement « à problèmes » témoigne, pense-t-on. Malgré leur courte vie, ils ont intériorisé l'étiquette de « nuls » (dit Mylaine) qui leur a été appliquée ; frères et sœurs sont souvent dispersés dans les familles d'accueil, cachés en quelque sorte là où ils sont confondus avec les enfants biologiques. Ces enfants rendus ainsi invisibles sont alors dépossédés des succès de leur insertion, car le plus souvent seuls leurs échecs sont remarqués, car, ignorant leur difficulté de départ, l'enseignant compare leurs résultats à ceux de leurs pairs et ne saisit pas qu'un progrès apparemment

modeste est relativement bien plus significatif que chez un autre enfant, et que leurs échecs le sont relativement bien moins pour la même raison. Le secret professionnel associé à la prééminence d'une norme dissociée du contexte produit ainsi des effets stigmatisants.

3. Invisibilité des pratiques éducatives. La pratique du couple est particulièrement invisible : lorsque, convaincu que celle-ci est peu commune, j'ai demandé à Mylaine comment elle procédait, elle m'a répondu, comme une évidence, « comme toi, avec tes enfants ». Cela ne résolvait en rien l'énigme puisque mes « succès » éducatifs sont très relatifs, n'étant en outre pas confronté aux mêmes enfants. C'est pourquoi, après de nombreux entretiens et observations, j'ai sollicité l'aide d'un psychologue qui, curieux, a accepté de venir sur place et même d'y loger. Les données recueillies proviennent donc moins de verbalisations, elles sont peu explicites, que de leur contexte : parmi les observations, des indices, parfois mêmes anciens, se sont mis à prendre sens, mis en évidence grâce aux commentaires de ce collègue ; ils ont permis de conférer à des pratiques auparavant peu visibles une cohérence d'ensemble.

Deux cas d'atteinte au vivre ensemble

Dans l'ensemble, l'atmosphère qui règne chez Mylaine et Raimond frappe par sa sérénité. Que ce soit à l'époque où leurs propres enfants étaient jeunes, même quand ils recevaient leurs proches cousins, et plus tard lorsque les seuls à vivre là étaient les enfants « placés ». Comme aujourd'hui, il n'y avait pas de cris, pas de paroles au ton autoritaire. Au contraire, il y avait des fous rires, des récriminations réglées sans faire d'écarts. Les enfants savaient ce qu'ils avaient à faire, l'espace qu'ils étaient autorisés à occuper selon l'heure. Le tout se déroulait dans la bonne humeur, même s'il y avait des exceptions. Un jour je suis arrivé vers 19h30 et j'ai entendu des hurlements qui m'ont glacé : au lieu de dormir au premier, un petit nouveau, âgé de six ans, occupait la chambre qui jouxte la cuisine. Il était terrorisé de se retrouver seul, alors Raimond a négocié calmement avec lui dans l'ouverture de la porte de manière à l'apaiser, mais aussi pour éviter que les conversations ne l'empêchent de dormir. Cet enfant avait alors une conduite quotidienne fortement perturbée.

Dans ce cadre, deux épisodes convergents témoignent tout particulièrement *in fine* d'une pratique d'éducation au vivre ensemble. Ils se sont déroulés au début de leur séjour. Mylaine a évoqué le premier pour expliciter ce qui importe pour elle lorsqu'un enfant la quitte : « qu'il ait conscience de ce qu'il fait, car, quand il arrive ici du foyer, ça n'est pas ça ! ».

Le premier cas. Deux fillettes de cinq et sept ans, peu après leur arrivée, sont surprises au pied d'un mur barbouillé par des marqueurs au point que l'enduit est entamé. Mylaine leur demande qui est l'auteur des dégradations ; elles nient contre toute évidence, recommandant d'interroger Raimond, qu'elles disent être au garage. Appelé par son épouse, ce dernier contemple les dégâts.

Il se excuse, mais surtout n'accuse personne en concluant : « ce n'est pas grave, je vais réparer ». Les choses en sont restées là. Mylaine me justifie ainsi son abstention : « si je les punis, je ne pourrai jamais savoir *qui* a fait ça ! ».

Interrogées, deux enseignantes et directrices d'école d'application (Formation des maîtres) affirment qu'elles auraient réprimandé les fillettes. Consultée, une psychologue auprès d'une association nationale d'intervention éducative a suggéré que Mylaine leur propose de réparer le mur avec elle.

Second cas, plus lointain dans le temps, et dont l'issue n'a été rétablie que récemment par le principal protagoniste. Deux autres fillettes d'âge analogue jetaient, selon leur humeur, des objets par la fenêtre du premier étage. Elles trouvent surtout un malin plaisir à tourmenter Louis, le benjamin de la famille. Un jour, rentré de l'école, il voit son aquarium vide : pas de poisson à proximité. Il est au bord des larmes. Avec sa mère, ils fouillent la maison en l'absence des fillettes, et trouvent finalement l'animal écrasé dans un sac. Interrogées, elles jurent être étrangères à cette disparition. Sans aveu de leur part, les parents n'ont pas sanctionné cette faute alors que tout les accablait et que la victime est leur propre fils. La vie poursuit son cours comme si de rien n'était. L'enfant lésé avale son dépit.

Comment agit le couple ?

Mylaine et Raimond n'ont suivi aucune formation en quelque domaine que ce soit. Leur pratique éducative ne repose donc que sur une expérience accumulée dès leur enfance, chacun appartenant à une famille nombreuse (six et neuf enfants), Mylaine étant l'aînée. Voici quelques moments situés qui permettent d'en avoir une appréhension globale :

- Suite à la disparition du poisson, la maison est méticuleusement fouillée sur trois niveaux, alors qu'il est évident que le poisson ne s'est pas évaporé, et qu'aucune des neuf personnes vivant au logis, excepté les fillettes, ne peut être présumée coupable. Dès lors, dans les deux cas, *qui* l'est, se demandent-ils ?
- Au sujet des bêtises enfantines, « cela ne sert à rien de punir, déjà mes parents le disaient », affirme le mari, qui pourtant se tient le plus souvent en retrait.
- Tous deux maintiennent une attitude constante telle que celle adoptée devant le constat de ces deux mensonges, particulièrement face aux petites provocations qui suivront, destinées à mettre à l'épreuve la parole des adultes, à tester leurs réactions afin de vérifier le crédit que ces enfants peuvent leur accorder. Les adultes ne cherchent pas à étayer des soupçons par des questions insidieuses afin de pousser à l'aveu ou à la délation. Généralement, quand ils parlent entres-eux, Mylaine s'efforce de ne rien entendre de leurs conversations privées, même si elles se tiennent en sa présence.
- Face à leurs erreurs ou leurs fautes, les deux adultes montrent à l'occasion qu'eux aussi sont faillibles : quand Mylaine casse une assiette, elle commente

à l'intention d'une des enfants : « tu vois, moi aussi... ». Elle minimise les accès de colère d'une autre au lieu de les souligner : « regarde-toi, tu es toute rouge. Ça ne te va pas ». Le couple signale les « grosses bêtises » quand elles se produisent, mais ne les dramatise pas, puis les oublie, ceci même quand ils remportent un succès, preuve que ces fautes comptent peu pour eux. L'épisode du poisson restait sans dénouement lorsqu'il a été évoqué une première fois pour exemplifier le comportement des enfants à leur arrivée ; il pouvait signifier aussi leur échec. La vérité du dénouement, l'aveu, n'a été établie que deux ans plus tard par le principal intéressé, leur fils, lorsque je suis revenu à la charge, profitant de sa présence.

- Le couple a autorité sur le cadre domestique organisant l'espace et le temps qui règlent l'accès aux parties communes et aux parties privatives (c.-à.d., chacun sa chambre, son chez soi). Elle n'épie pas ce que ces enfants se disent. Or ils se parlent beaucoup ; en insécurité, et pour anticiper les sollicitations, ils interprètent tous les indices qu'ils perçoivent, les échos des paroles échangées entre adultes afin de se protéger et comprendre ce nouveau milieu qui bouscule les codes qu'ils ont acquis. Ceci mène à des *quiproquo* symptomatiques : un soir, à partir de bribes de conversations saisies de leur chambre, ils croient être évincés d'une sortie au restaurant. Le lendemain les enfants avouent leur crainte de rester seuls, considèrent être objet d'une inégalité de traitement. Mylaine les rassure : la sortie était organisée pour tous.

- La parole du couple est économe : « cela ne sert à rien de répéter ! » ; ils ne font pas la leçon, ne rabâchent pas les préceptes, mais les énoncent quand ils sont enfreints. En conséquence, la reproduction d'une même transgression conduit au rappel sobre de la règle, en fonction de la situation, ce que les fautifs leur reprochent : « tu dis toujours la même chose ! ». Ainsi, avant le départ pour l'école, je vois Mylaine passer le contenu des sacs en revue. Elle en extrait, chez chacune, un jeu électronique et elle leur rappelle que « la maîtresse interdit ça ! ». Les petites jurent que cela ne posera pas de problème. Mylaine les laisse reprendre leurs biens. Une fois parties, Mylaine me confie : « j'espère que la maîtresse fera l'inspection de leurs affaires ».

- Les activités menées par Mylaine à leur intention explorent des tâches modestes. Mylaine propose tout en montrant : faisant la cuisine, bricolant... tâtonnant dans l'attente de les voir se mobiliser ; observatrice et se rendant disponible, elle saisit les suggestions des enfants, même si elles sont saugrenues. Par exemple, quand ils risquent de nouveaux agencements d'aliments, des préparations inattendues et des décorations astucieuses en usant de la récupération, alors qu'il y a peu, ils détérioraient l'espace commun. Tout ceci est réalisé *ensemble*, adultes et enfants réunis.

- Le couple ne rivalise pas avec les parents, comme le dit Mylaine : « nous ferions comme eux si on nous avait retiré nos enfants ».

- Puis, concernant l'accueil et le rapport aux nouveaux venus, « Je ne suis pas toute droite » me dit Mylaine un jour. Mes appréhensions quant à sa moralité sont vite dissipées quand elle poursuit : « avec de nouveaux enfants, je prends le train en marche ». Je retraduis pour moi : « je les accompagne au long de leur progression... elle est sinueuse ». Elle cherche donc à « s'adapter » au fur à mesure à la situation.

- Quant au passé, parfois traumatique, il demeure le domaine réservé des enfants. En ce domaine, Mylaine résiste à toute enquête, bien que les enfants « disent des choses » qui leur échappent, elle reste sourde à leurs paroles, car « c'est leur secret » insiste-t-elle à plusieurs reprises. Quand le juge décide de rendre les enfants à leur famille, Mylaine évoque leur départ : il signifie selon elle non seulement que la famille a surmonté ses difficultés, mais surtout qu'elle, modeste auxiliaire, « a bien travaillé », puisqu'ils sont, selon son expression, « presque réparés ». Ce « presque », commente-t-elle, renvoie à ce passé couvert par leur « secret qui les accompagnera toute leur vie peut-être ».

La pratique éducative « sauvage » de ces non-lettrés est-elle donc si déficitaire, ou insuffisante ?

Le traitement des cas : la confiance

La réaction de Raimond face au mur dégradé est forte de sens pour ces enfants en insécurité majeure. Incriminé, il répond simplement par la négative (v. *supra*). Mais Raimond bouscule ensuite les codes, car son commentaire « ce n'est pas grave, je vais réparer » ouvre une série d'inférences dont ils sont peu coutumiers. Ainsi, en premier lieu, il requalifie les faits, désamorçant la justification d'une sanction sévère. La prise à sa charge de la réparation démontre, en deuxième lieu, que l'atteinte au bien commun n'est pas irrémédiable et, en troisième lieu, que la réparation de la faute est du ressort de l'adulte, se substituant selon la nécessité à l'enfant. Cette décision est conforme à ce qu'Hanna Arendt spécifie de la relation adulte / enfant en termes de protection et de conservation (Arendt, 1972, p. 239 et *passim*). En quatrième lieu, pour le cas où l'enfant serait coupable, cette décision signifie la solidarité de l'adulte avec lui, quelles que soient ses « bêtises », et partant, en dernier lieux, sa confiance.

La confiance est un don authentique au sens de Mauss. Intéressons-nous au fait que le don est « volontaire, libre et gratuit » (Mauss, 1950/2010, p. 147)⁵, il est alors proposition d'alliance, pari volontaire et libre, sans contrepartie, comme la confiance donnée au travers de la proposition de réparer à la place du fautif. Ce pari anticipe ici l'avenir du développement de l'enfant, don redoublé et confirmé dans la durée par le fait de prendre les fillettes au mot sans les juger, la vie poursuivant son cours. Pour être fiable, une proposition d'alliance que signifie le don, si elle exige la liberté, la volonté, la gratuité de la part du donateur, les exige tout autant du donataire potentiel. Cette liberté et cette volonté symétriques sont d'autant plus difficiles à supposer quand elles

sont attendues du faible, de l'ignorant par nature, l'enfant, surtout quand celui-ci est censé avoir un rapport problématique à la loi, ce qui engendre la méfiance. C'est pourquoi c'est à l'adulte de préserver chez lui la *libre issue de rendre* la confiance donnée. Ce don ouvre un espace de liberté en ce que les demoiselles peuvent le refuser, ou l'accepter, mais aussi le retourner en faisant tout aussi librement le contredon d'une confiance enfantine neuve eu égard au monde de violence auquel plus d'une ont été affrontées jusqu'à présent. Avec ce contredon, elles se placeraient alors librement sous le joug de la loi de l'échange et de ce qu'elle implique de réciprocité au sein d'un *vivre ensemble* renouvelé, ce qui a eu lieu (v. *infra*). Est-ce un hasard si ce qu'accorde le couple aux enfants, la confiance, se trouve aussi être la condition même de l'échange non marchand en ce qu'il est « fiduciaire » (cf. Derycke, 2002, pp. 165, 176 et *passim*) ? Les principes de l'échange maussien, donner, recevoir et rendre, sont donc vérifiés.

L'Issue

Le contredon a eu lieu dans les deux cas au bout d'un certain délai, « il faut le temps », répète souvent Mylaine. Ce contredon a été *inventé* à chaque reprise.

Dans le cas du mur dégradé, c'est à Mylaine, celle qui a posé la question « Qui a fait ça ? », et non pas à Raimond, mis en cause, que la vérité a été dévoilée : « Tata, le mur, c'est pas Tonton... le mur, c'est moi ! ».

Dans le cas du poisson, prenant des risques réels, l'une des fillettes a eu le courage d'avouer, non pas auprès du tiers, Mylaine, capable de négocier avec son fils l'attitude à adopter, évitant alors sa possible vengeance, mais de la victime elle-même, qui aurait pu, vu sa jeunesse, être tentée de se faire justice d'autant plus qu'elle était leur otage et l'objet de tourments quotidiens. Le couple n'attendait rien, du reste il m'a dit à plusieurs reprises que les enfants n'avaient pas reconnu les faits ; il a fallu interroger le fils pour restituer un dénouement dont ils auraient pu tirer une légitime fierté.

La logique éducative selon l'idéal normatif

Rappelons que, interrogées quant à leurs réactions face au premier cas, deux enseignantes, chargées de la formation des maîtres, auraient sévi ; une psychologue coutumière de ces enfants a proposé de réparer le mur ensemble.

Ces trois propositions ont toutes en commun la méfiance par la disqualification de la parole enfantine, puisqu'elles présupposent leur égale culpabilité. Comme Mylaine, elles considèrent que ces enfants sont en défaut quant à ce qui se fait et ne se fait pas, puisqu'ils attentent au monde commun, mais ces diplômées en éducation divergent en revanche quant à la conséquence. Pour ces dernières, c'est en les normalisant par des actions correctives et punitives qu'il convient de les conformer à un idéal moral et social. C'est ainsi que, selon une opinion répandue parmi les éducateurs, il s'agit d'être d'autant plus sévère que

ces enfants sont censées être en carence éducative, laquelle se manifeste dans les manquements à la loi et à l'autorité. Une tendance forte croit y remédier en éduquant et rééduquant et, à cette fin, imposer un cadrage serré, « parler d'une même voix », se tenir informé de leurs faits et gestes par une surveillance idéalement panoptique pour « ne rien leur passer », sanctionner, mais aussi récompenser en toute justice, et ceci, chaque fois de manière appropriée, d'où la nécessité de tout voir et de tout entendre. Ces mesures appartiennent à ce que Jacotot appelle « le cercle de l'impuissance » (Jacotot, cité par Rancière, 1987, p. 29), car elles sont *in fine* promises à l'échec. Elles reposent sur la logique engendrée par la relation spéculaire où l'autre, l'*alter*, est projection de *ego*, soit une logique visant à transformer par une éducation coercitive le petit d'homme, futur *alter ego* tenu pour être en défaut de sociabilité, d'intelligence, et ainsi de suite, par rapport à *ego*, ici l'adulte éducateur, implicite incarnation de la norme, à tout le moins, son représentant légitime. Cette relation instaure la supposition d'inégalité entre l'éducateur et l'enfant, plus encore lorsqu'il est « placé ». Si des enfants cèdent à une pulsion destructrice, découverts, ils ont la certitude qu'il y aura sanction ; celle-ci peut du reste leur être appliquée lorsque seules des présomptions les désignent, comme le proposent les trois spécialistes interrogées. Les deux couples de fillettes sont captifs d'un savoir en miroir : elles savent que les parents d'accueil savent qu'elles sont coupables, et leur déni participe du codage propre au « cercle de l'impuissance ». La circularité du dispositif invalide le progrès éducatif attendu, chacun restant assigné à sa place que la transgression ne fait que consolider. Les fillettes attendent une punition, laquelle, dans leur famille, peut être corporelle : plus d'un enfant battu a intégré cette règle au point de défendre ses parents en soutenant qu'il a mérité ce châtement ; cela a été le cas pour l'une d'entre elles.

Face au déni des fillettes, leur aveu spontané empièterait sur le rôle de l'éducateur éclairé par l'idéal normatif, il mettrait en cause sa fonction (un éducateur, à quoi bon, puisque ces enfants font ce qu'elles veulent!) et brouillerait les frontières : faute avouée est à moitié pardonnée. L'aveu transforme la relation en ce que le fautif reconnaît qu'enfin il partage la loi et une responsabilité, gage d'une obéissance à venir. L'aveu met donc en cause l'identité des places et leur caractéristique respective : l'indépendance subversive du contrevenant et, symétriquement, la liberté de sanction de l'éducateur. Au sein de ce contexte prédominant, les fillettes ont dû être troublées non seulement par l'absence de sanction, mais surtout par le cours de la vie qui a suivi : il s'est déroulé comme si *rien* ne s'était produit.

L'ALTERNATIVE EDUCATIVE, LA DIMENSION POLITIQUE

L'alternative éducative

Mylaine et Raimond mettent les préjugés et les suspicions à l'épreuve du réel. Ils ne cherchent pas à tout savoir à propos de ce que font et disent les

enfants, chez eux, ailleurs, c'est « leur secret ». Ils ne cherchent pas à « cuisiner » l'un pour provoquer l'aveu ou la délation, ils ne leur imposent pas un idéal auquel ils devraient se conformer pour leur plaire et satisfaire à l'attente sociale. Face aux « grosses bêtises », l'important n'est pas de sanctionner, mais d'établir les faits (trouver le poisson), identifier le coupable, le temps qu'il faudra, non pas pour le punir, mais pour mettre en évidence le primat du réel auquel tous, adultes et enfants, doivent se soumettre. C'est ce primat du réel qui prévaut également pour relativiser la faute : les adultes aussi échouent (p. ex., ils brisent de la vaisselle). Ils montrent leurs failles et, en mettant des mots sur ces accidents, donnent du sens au monde muet. En conséquence, les actes répréhensibles ne vont pas alimenter les stéréotypes qui stigmatisent ces enfants : l'ardoise de la mémoire est effacée, même quand il s'agit de faits qui témoignent de la réussite du couple, leur « estime de soi » n'entre pas en jeu pour troubler la relation à ces petits autres dont ils préservent l'altérité. Ils ne rabâchent pas des principes érigés en idéaux transcendants, extérieurs aux sujets, mais, supposant qu'ils les ont intériorisés, ils se contentent de les rappeler lorsqu'ils ont transgressés, autre occasion où ils font signifier le fait dans son contexte.

Ainsi, le don de la confiance, la confrontation aux faits, la mise à l'écart des jugements posés *a priori* et la verbalisation d'un monde qu'ils rendent accueillant ouvrent aux enfants un espace de liberté relativement sécurisé. Plutôt que céder au préjugé selon lequel les enfants sont incapables de mener une tâche à bien, le couple suscite leur volonté en explorant avec eux le réel, particulièrement les domaines qui ne sont pas nobles selon les critères du jugement prédominant qui donne priorité au scolaire, à ses tâches et ses savoirs, et ainsi de suite. Au lieu de cela, il encourage et accompagne leurs modestes initiatives. Plutôt que de laisser les adultes retapisser, celles mêmes qui avaient dégradé les lieux ont proposé de réparer les parties abîmées de leur chambre en y collant des dessins de leur invention !

Cet espace de liberté est aussi celui qui est laissé aux parents biologiques, pourtant dessaisis. En conséquence, les enfants ne sont pas tiraillés entre eux et les « parents » provisoires. Il en est de même avec la maîtresse, chacun ayant à prendre ses responsabilités : l'une, à repérer les transgressions, les autres, à s'affronter aux risques qu'elles entraînent, assumant leur choix (cf. l'épisode des jeux interdits, *supra*). Par exemple, Mylaine prévient les petites, mais ne les protège pas du réel de la loi en gardant les objets litigieux de force. L'espace qui leur est offert et qu'ils sont invités à investir favorise la prise de risque, enrichit les expériences et les leçons qu'ils en tireront. Ils prennent ainsi confiance en eux et « brisent » progressivement « le cercle » qui les aliène.

Les pratiques du couple correspondent-elles au jugement social qui les tient pour des incompetents ?

Politique

« Vivre ensemble » va de soi semble-t-il. Mais ce « vivre » devient problématique dès que se pose la question de l'autonomie : vivre en autonomie, est-ce pour autant l'être « ensemble » ? Le premier couple de fillettes manifeste son autonomie en dégradant le mur sans doute en toute liberté, s'arrogeant sans réfléchir le pouvoir d'agir sans limites, ceci jusqu'à ce que Mylaine leur fasse prendre conscience qu'elles avaient outrepassé un interdit. Quant aux autres, elles avaient bien conscience d'une double transgression : attenter au bien d'autrui et faire souffrir un animal. Elles ont dès lors affirmé leur pouvoir en toute indépendance, celui d'ignorer ou de *ne pas* agir selon les prescriptions. Ce faisant, les deux couples enfantins créent un rapport de force avec autrui pouvant instaurer une lutte sans merci entre les zones où s'exercent le pouvoir des uns et celui des autres, toutes indéfectiblement intriquées ; rapport interprétable ici selon la corrélation agression répression au nom de la protection des biens privés. Cette corrélation quasi juridique appartient au trésor des idées reçues qui agrègent en communauté ceux qui les partagent, et rejettent les autres, ce que Jacotot appelle « agrégat ».

Mylaine et Raimond évitent ce piège : ils expérimentent une *interdépendance alternative* propre à ce qui fait vie *ensemble* par une éducation à la co-existence, c'est-à-dire au rapport à l'autre dont l'épure, proposée par le philosophe J.-L. Nancy (1996, 2001), esquisse « l'être-avec ».⁶ En effet, les individus, dans toute leur singularité, sont interdépendants parce qu'ils sont « tous vulnérables » (Tronto, 2009, p. 51). Il n'existe donc pas d'hommes et de femmes déficients, en général, par rapport à d'autres, compétents, en général⁷ ; ce qui nécessite de les considérer d'abord *et* comme des égaux et comme des êtres parlants, ce qui revient au même. Leur vulnérabilité est indéfinie selon les situations, ce qui, radicalement, rend chacun dépendant d'autrui et lui impose d'être demandeur vis-à-vis de ceux-là qui peuvent suppléer à sa déficience, à ses besoins, partant, à ses désirs. Demander, c'est parler, et par là, « vérifier l'égalité de principe des êtres parlants » (Rancière, 1987, p. 67).

Cette éducation-là nécessite de se tenir à l'écart des représentations imaginaires d'autrui, de valeurs érigées en idéaux abstraits et transcendants, posés hors des sujets, soit toutes ces représentations partagées qui constituent le « ciment social [qui] pétrifie les têtes pensantes » (Rancière, 1987, p. 99). Ainsi, pour Jacotot, paradoxalement « ce qui rassemble des *hommes*, ce qui les unit, c'est la non-agrégation » ce dont il tire la conséquence : « les hommes sont des êtres distants » (Rancière, 1987, p. 99).

Comment cela ? En instaurant un rapport différent au langage par le primat accordé à ce qu'il y a à *faire dans le monde* qui environne, où petits et grands s'autorisent à « avoir prise » (Rancière, 1998) ; c'est pourquoi ce monde où agir est la priorité qui tient à *distance* adultes et enfants. Cette confrontation au réel par la pratique (Jacotot : « faire est tout », dans Rancière, 1987, p. 181)

invite à nettoyer les têtes des préjugés qui font obstacles à sa saisie empirique ; elle invite simultanément à supposer l'égalité des intelligences de chacun face à toute difficulté dès qu'il s'assigne à la vaincre⁸ ; la « distance » rend vacant un possible espace où la liberté des individus peut être préservée, ici, celle des enfants, sous l'autorité des principes qui rendent possible la coexistence. Ce que chaque fillette a fait de répréhensible est dégagé, dans un premier temps, de tout jugement moral, considérant qu'il faut attendre que le principe en émerge chez elle(s), car il est *immanent*. C'est aussi cela la confiance ; l'élucidation du constat (le mur, le poisson étouffé) est restée en suspens tout le temps qu'il fallait, et même à perte de temps, car les « bêtises » même grosses sont « normales ». La parole des fillettes a toujours prévalu contre l'évidence, leur liberté a ainsi été protégée, le comportement des adultes après l'événement a confirmé qu'elles pouvaient avoir confiance en eux. Ainsi ont-elles chaque fois produit la seule interprétation pertinente qu'elles seules pouvaient concevoir. L'important est que la temporalité de l'énigme que recelait la parole donnée, entre les faits et l'aveu, puis après, a été tissée d'activités communes, de paroles faisant signifier le contexte : sorties, jeux, expériences culinaires, bricolage, controverse. Bref, le monde a été exploré et progressivement modifié à partir d'une posture nouvelle.

Cette posture n'est pas sans rapport avec la politique. En effet, si l'action politique vise le vivre ensemble, son objet n'est pas l'« homme ». Relisons Arendt (1995) :

au centre de la politique, on trouve toujours le souci pour le monde et non pour l'homme.... Partout où les hommes se rassemblent, un monde s'intercale entre eux, et c'est dans cet espace intermédiaire que se jouent toutes les affaires humaines. (pp. 44-45)

Position compatible avec celle de Jacotot à propos de la *distance* entre les hommes occupée par le *faire*. L'espace de liberté et de confiance qu'offrent Mylaine et Raimond n'est pas réservé à l'oisiveté ; il est occupé par le *faire-avec* les enfants et engrène leur volonté qui tisse l'« être-avec » (Nancy, 2001, pp.115 - 121). C'est dans la prise de part au monde que, fissurant l'« agrégat », adultes et enfants entrent en « communication d'effort » et se constituent en « communauté des intelligences » (Rancière, 1987, p. 97 et *passim*) : « il faut voir combien ils sont intelligents » commente Mylaine, les comparant non seulement à ses propres enfants, mais aussi aux adultes.

Ainsi conçue selon cette logique alternative, l'éducation au vivre ensemble ne vise donc pas la transformation coercitive d'hommes, grands ou petits, jugés en déficit cognitif et / ou de sociabilité afin de les faire correspondre à un idéal, mais elle est un accompagnement dans un espace de liberté suffisamment sécurisé pour que les expériences puissent trouver un lieu et se convertir en savoir. Cette alternative est *aporétique* (Rancière, 1995, p. 11) en ce qu'elle repose sur un rapport paradoxal de non-maîtrise des adultes sur les enfants,

rapport dont l'issue n'est pas prévisible, ce qui est en contradiction avec la conception dominante, normative, qu'il faut opérationnaliser.

CONCLUSION

L'aveu occupe un carrefour de significations :

Il vient en excès par rapport à une démarche de maîtrise guidée par les besoins et mise en place par un éducateur qui négocierait des objectifs avec l'enfant et contrôlerait le pas à pas de leur réalisation afin de parvenir à la norme souhaitée. Cet aveu surgit inopinément, de plus, il n'est même pas considéré par ce couple d'éducateurs comme un indicateur important : l'issue de l'affaire la plus délicate avait même été oubliée. L'essentiel pour eux est ailleurs : proposer à ces enfants, victimes du jugement social et de pratiques impuissantes, une ouverture émancipatrice.

Cet aveu est une manifestation qui *vérifie l'égalité* et, en cela, il brouille la frontière, cependant bien établie, entre adulte et enfant : en avouant, ils entament leur amour propre, démontrant là une maturité inattendue, alors qu'ils sont sujets à des « problèmes de comportement ». Ils prennent aussi d'autres risques : outre la sanction, ils brisent le confort du « cercle de l'impuissance », agression – répression, et inventent de nouvelles solutions.

Les aveux manifestent la volonté enfantine de prendre librement part au monde domestique, afin d'y « vivre » effectivement « ensemble », enfants biologiques compris, en se pliant à ses règles. S'il ne s'agit pas là de citoyenneté politique, laquelle est réservée aux adultes et se circonscrit classiquement à l'espace public, il n'en demeure pas moins que leur geste est de même nature : les enfants n'attendent pas l'âge adulte pour prendre part à un environnement qui les dépasse et les sollicite. Mylaine, revenant sur les progrès des enfants qui lui sont confiés, dit souvent : « je n'ai rien fait pour cela ». Ce faisant, en effet, ces enfants « cassés » se « réparent » et s'éduquent, le couple se contentant d'offrir des conditions favorables.

Face à eux, le couple s'impose des limitations. Elles se traduisent par la mise à disposition de leur temps et de leur espace domestique ; celles-ci cadrent ces nouveaux venus, mais aussi elles créent une aire de liberté émancipatrice. Ces enfants pourront y faire preuve d'indépendance, risquer des expériences, et ainsi se trouver en « communication d'effort » avec les adultes qui les accompagnent en lâchant la bride : l'essentiel est donc l'« être-avec » rassemblant les êtres singuliers, « distants », et créant ainsi une nouvelle communauté de volonté qui subvertit les places déjà attribuées.

Plus important encore, le couple assume sa part de ce qui est *impossible* à obtenir et dont il fait son deuil, part qu'il ne cherche pas à réduire : ils font leur deuil de l'idéal à quoi chaque enfant devrait parvenir. Bien plus, ils respectent le « secret » que les enfants emportent avec eux quand ils les quittent

« presque réparés ». Ce « presque » fonctionne comme indicateur d'inviolabilité ; il signifie que, malgré leurs progrès, leur joie « énorme », confiait le psychologue, les expériences pénibles, voire les traumatismes, n'ont pas été effacés de leur mémoire. « C'est leur secret » qui les accompagnera leur vie durant et à propos duquel Mylaine s'est interdit toute intrusion. Il les protège de l'atteinte à leur corps symbolique,⁹ ce corps parfois malmené, voire violenté, qui réclame pudeur et protection. Il recouvre le noyau éthique de la relation et trace une frontière dans la prise en charge éducative limitant la sollicitude parfois envahissante de l'adulte et sa volonté de tout savoir sous le meilleur des prétextes : leur « bien », car c'est souvent ce penchant à tout savoir qui, précisément, porte atteinte à l'éthique éducative.

Que faire de l'exemple donné par ces illettrés ?

Les objectifs de cette contribution étaient tout d'abord de montrer qu'il existe une alternative peu visible à la conception classique de l'éducation au vivre ensemble. Néanmoins, l'ouverture éducative qu'offrent ces parents « auxiliaires », véritables profanes de la citoyenneté, ne prépare-t-elle pas de futurs adultes à vivre en citoyens libres et respectueux des autres ?

Le fait que cette alternative soit observée chez un couple formé d'une illettrée et d'un analphabète ne relève pas de quelque parti pris rousseauiste : leur initiative créatrice aurait pu se déployer à l'écart de quelque prétendue corruption provenant de la formation académique. Connaissant le milieu illettré de longue date, je considère que la posture qu'ils manifestent n'est pas spontanée ; elle est sans doute un *artefact* (cf. Derycke, 2010). Elle a été rendue discernable grâce aux observations d'un psychologue appelé à l'aide, très étonné du reste de reconnaître chez eux la même que la sienne, acquise après cinq ans de formation universitaire, complétée par de nombreuses années de « groupes de cas cliniques ».

Le second point à souligner dans cette contribution tient donc à ce paradoxe : bien que non-lettrés, non formés, ces personnes font preuve, en dépit du jugement social qui les assigne à l'incompétence, d'une « expertise profane » (Wynne, 1996, p. 67 et *sq*) de haut niveau. Ce point est socialement subversif, et tout particulièrement dans le périmètre des sciences de l'éducation. Ces personnes se sont émancipées à la fois politiquement : elles se considèrent comme *n'importe qui* en dépit de la stigmatisation dont elles se savent être l'objet. Intellectuellement, elles attestent d'une pratique semblable à celle d'un diplômé, ce qu'elles ignoraient avant sa venue. De là suit une question : ils ont acquis certes cette expertise, mais comment ? La place manque ici pour développer une hypothèse, tout au moins proposons une perspective à documenter empiriquement. « Mylaine a toujours vécu avec des enfants » m'a confié Raimond un soir, en me reconduisant, quand je m'étonnais de la liberté qu'elle accordait aux enfants dont elle avait la garde. Elle était en effet la sœur aînée de six enfants : elle a toujours secondé sa mère, accaparée

par le métier de matelote sur le bateau. Elle s'est occupée des frères et sœurs, accompagnant leurs progrès, les protégeant surtout (un bateau de transport est conçu pour les professionnels qui y travaillent). Cette fonction d'auxiliaire la dispensait de projeter sur eux l'idéal aliénant dont les parents peinent à se départir, d'autant que, la superposition de l'espace familial et de l'espace professionnel, l'exiguïté des lieux, interdisaient la confusion des rôles. Dans ces conditions non formelles, Mylaine a dû développer des savoirs et acquérir des habilités dont, adulte, elle a su tirer parti *parce qu'*avec son époux ils se sont livrés à une analyse critique qui les a conduits à rompre non seulement avec le métier de la batellerie, mais surtout avec la quotidien que cela impliquait pour *les enfants*, et choisir en conséquence *une autre vie*, à terre. En tout état de cause, le parallèle entre cette situation originelle et la situation présente est frappant, même si le maintien de cette posture reste encore à élucider : auxiliaire maternelle, Mylaine n'empiète pas sur les prérogatives qu'ont les parents sur les enfants qui lui sont confiés; respectant leur droit, leur idéal, elle explore avec ces petits des espaces de liberté où ils peuvent se construire.

Il convient aussi de se demander si le couple ne trouve pas le fondement de sa posture dans une expérience commune avec ces enfants qu'ils assument et que d'autres dénie : celle de la stigmatisation. Tant l'illettré que l'enfant placé sont sous le coup d'un jugement social qui les assigne au handicap : les uns seraient ignorants par leur propre faute, les autres, inéduqués par celle de leurs propres parents. Ils ne sont pas nombreux sans doute ceux qui acceptent dans le regard d'un enfant le miroir de leur propre échec ; or Mylaine et Raimond y décèlent peut être une épreuve qui les rapproche et dont ils tirent sans doute sinon un sentiment de solidarité et une connivence, à tout le moins une force pour aller de l'avant : jugés comme « nuls », adultes, ils n'ont rien à perdre. Mais ils ont aussi fait leurs preuves. « Nous n'avons peur de rien » dira Raimond en riant à propos de leur audace à s'offrir par leur travail et leur ingéniosité une maison, des vacances, une réussite sociale qui devaient leur être socialement et économiquement inaccessibles. Mus par cette confiance en soi, n'ont-ils pas créé les conditions pour la communiquer à ces enfants par capillarité ?

NOTES

1. « Illettré » appartient au discours institutionnel en France, depuis 1984 (cf. Espérandieu, Lion, Bénichou *Des illettrés en France* – Rapport au Premier Ministre, 1984) et par extension en Europe francophone. Son effet stigmatisant est paradoxal, car il émane de l'intention gouvernementale d'améliorer la situation de ces personnes en créant le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), auquel a succédé l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). Cet effet est assumé dans cet article afin de rendre le lecteur sensible à la contradiction entre l'assignation à cette catégorie et le fait que les parents présentés ici témoignent d'une pratique qui subvertit cette assignation.
2. Projet européen « Citoyenneté profane » (Profacity, 7^e PCRD 2008 / 2011). La présente communication a bénéficié du financement de la Région Rhône-Alpes, Cluster 12, Axe 4.

3. Révolutionnaire français, contemporain de Condorcet, il soutient des positions diamétralement opposées, prônant la posture du « maître ignorant » et dénonçant celle du maître institué par l'Ecole, tenu pour seul médium légitime entre le savoir et l'élève.
4. Selon le philosophe Clemens (2010), l'enjeu de la politique dans la perspective d'Aristote est de « favoriser la vie commune d'une population, voire le 'bien vivre ensemble' qui permet d'exister humainement au-delà des besoins naturels » (p. 7).
5. Il est simultanément « contraint et intéressé » (Mauß, 1950/2010, p. 147), ce qui rend le don logiquement trivial. Sa consistance est rétablie quand on repère la disjonction entre les deux membres de la formule caractérisant le don : le premier (la liberté, etc.) appartient au plan sémantique de l'*avoir* où le donateur prélève un objet, matériel ou non, pour s'en séparer afin de l'attribuer à autrui, alors que le second membre (la contrainte), appartient à celui de l'*être*, lequel confère au donateur un statut symbolique dépendant d'une loi, de devoirs et de nécessités sociales (cf. Derycke, 2002).
6. L'élaboration de Nancy explicite la structure de l'intersubjectivité. Dans *La pensée dérobée* (2001), le philosophe poursuit le thème du *cum* qu'il a présenté en 1996 (*Être singulier pluriel*), soit l'être-avec comme intervalle et lieu, « être-en-commun par-delà l'être pensé comme identité, comme état et comme sujet » (2001, pp. 115 – 116).
7. Mylaine et Raimond ne se considèrent pas plus déficients ni incompetents que d'autres, chacun ayant ses points faibles et ses points forts ; ils ont le même avis à propos des enfants accueillis : « ils ne sont pas nuls ».
8. Selon Jacotot, l'égalité des intelligences est une « opinion » (Rancière, 1987, p. 77). C'est l'ignorance de la vérité qui est déclencheur de la volonté de recherche où cette intelligence se manifesterait. Cette égalité n'est pas à viser pour l'obtenir, elle est un axiome : il suffit de « tester la fécondité de cette supposition » (Rancière, 1987, p. 78).
9. J'entends par là tout ce qui est connecté par métonymie au corps humain, et partant, concerné par son « inviolabilité », laquelle est le « noyau d'une éthique universalisable » (Clemens, 2010, p. 46). En effet, la notion d'« égale dignité », en ce qu'elle limite la liberté de chacun, souffre d'interprétations différentes selon les individus. En revanche, l'« intégrité du corps » est partageable, car son atteinte est « intolérable » et « provoque l'indignation » (Clemens, 2010, p. 47, il résume là les pages 40 – 46, plus complètes, de *Un mot seul n'est jamais juste*, 1997).

REFERENCES

- Arendt H. (1972). *Crise de la culture*. Paris, FR : Gallimard.
- Arendt H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris, FR : Seuil.
- Battegay A., Derycke M., Roux, J. et Têtu, M.-T. (dir.). (2012). *Profane Citizenship in Europe*. Paris, FR : Le Manuscrit.
- Clemens E. et Jans, E. (2010). *La démocratie en questions*. Bruxelles, BE : La Lettre volée – Passa Porta.
- Clemens, E. (1997). *Un mot seul n'est jamais juste*. Ottignies, BE : Quorum.
- Derycke, M. (2002). Essai sur le don, essai d'aventure sémiotique. Dans J. Anis, A. Eskénazi et J.-F. Jeandillou (dir), *Le signe et la lettre – Hommage à Michel Arrivé* (pp. 159-180). Paris, FR : L'Harmattan.
- Derycke M. (2008, juin). Un 'art entre deux' : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire [Numéro spécial : Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés]. *Transformations – Recherches en éducation des adultes*, 1, 163-173.
- Derycke M. (2010) Ignorance and translation, artifacts for practices of equality. Dans M. Simons et J. Masschelein (dir.), *Educational philosophy and theory* (553-570). Oxford, UK : Blackwell Publishing.
- Espérandieu V., Lion A. et Bénichou J.-P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au Premier ministre*. Paris, FR : Documentation française.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, FR : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (1999). *L'« invention » de l'illettrisme*. Paris, FR : La Découverte.

- Mauss, M. (1950/2010) *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in *Sociologie et anthropologie*, Paris, FR : P.U.F.
- Nancy J.-L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris, FR : Galilée.
- Nancy J.-L. (2001). *La pensée dérobée*. Paris, FR : Galilée.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris, FR : Fayard.
- Rancière J. (1995). *La mésestence*. Paris, FR : Galilée.
- Rancière J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris, FR : La Fabrique.
- Rancière J. (2010). Choses (re)dites. Dans M. Derycke et M. Peroni (dir.), *Figures du Maître ignorant – Savoir & émancipation* (pp. 407-427). St-Etienne, FR : PUSE.
- Tronto, J. (2009). *Care démocratique et démocratie du care*. Dans P. Molinier, S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? – Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 35-55). Paris, FR : Payot.
- Verstraete, G. (2012). Des actions à la recherche de sens. Dans Battegay A., Derycke M., Roux, J. et Têtu, M.-T. (dir.), *Citoyenneté profane en Europe* (pp. 197-218). Paris, FR : Le Manuscrit.
- Villechaise-Dupont, A. et Zaffran J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Wynne B. (1996) May the sheep safely graze? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide. In S. Lash, B. Szerszynski et B. Wynne (dir.), *Risk, environment and modernity* (pp. 65-76). London, UK : Sage.

MARC DERYCKE est professeur au département de Sciences de l'éducation de l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne (FR). Ses principaux travaux concernent, dans le cadre de l'illettrisme, l'autorité, le suivi pédagogique des enfants du voyage au plan européen et l'évaluation. marc.derycke@univ-st-etienne.fr

MARC DERYCKE is a Professor in the Department of Educational Sciences at Université Jean Monnet in Saint-Etienne, France. His main work in illiteracy focuses on authority, the pedagogical follow-up of traveling children in a European context, and assessment. marc.derycke@univ-st-etienne.fr

« NOUS AUTRES AUSSI ON AIMERAIT ÇA GARDER NOTRE CULTURE » : LES ATTITUDES DES ÉLÈVES D'ORIGINE QUÉBÉCOISE ENVERS LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

MARILYN STEINBACH *Université de Sherbrooke*

NAOMI GRENIER *Université de Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La présente étude décrit et analyse les attitudes d'élèves d'origine québécoise envers des élèves issus de l'immigration de trois écoles secondaires situées dans une région du Québec. Des attitudes *assimilationnistes* et des conflits intergroupes observés dans cette région (Steinbach, 2010a) nous ont amenés à explorer, dans cette étude, les perspectives et les attitudes de ces élèves. Des données ont été recueillies par le biais de 11 entrevues individuelles et de six entretiens de groupes avec 39 élèves de trois écoles. Les résultats mettent en exergue des attitudes négatives et divergentes selon le contexte des écoles. Ces résultats soulignent la nécessité de développer une approche administrative plus inclusive afin de permettre le développement de contacts intergroupes positifs.

“US TOO, WE’D LIKE TO KEEP OUR CULTURE”: ATTITUDES OF QUEBEC-BORN STUDENTS TOWARD IMMIGRANT STUDENTS

ABSTRACT. This study describes and analyzes the attitudes of Quebec-born students toward students of immigrant origins in three secondary schools in a region of Quebec. Assimilationist attitudes and intergroup conflicts observed in this region (Steinbach, 2010a) led us to explore, in this study, the perspectives and attitudes of the host society students. Data were collected from 11 individual interviews and six focus group interviews with 39 students in three schools. The results demonstrate negative yet diverse attitudes depending on the school contexts. Findings emphasize the need to develop a more inclusive administrative approach in order to foster the development of positive intergroup contacts.

Le phénomène d'immigration relativement récent dans les régions québécoises en dehors de Montréal implique des adaptations, notamment pour les institutions scolaires qui doivent mettre en place des mesures et des services visant à accueillir les élèves issus de l'immigration, mais aussi pour soutenir les élèves qui réagissent, parfois négativement, à l'arrivée et à l'intégration des nouveaux arrivants dans leur école (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). Malgré les mesures

prises sur pied par les écoles pour favoriser le processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés, des conflits interculturels ont été observés dans des écoles de plusieurs régions du Québec (Allen, 2006; Potvin 2007; Steinbach, 2010a). Toutefois, les raisons pour lesquelles ils ont eu lieu sont encore incomprises. La présente étude visait à mieux comprendre les perceptions et les attitudes des jeunes de la société d'accueil à l'égard des élèves issus de l'immigration et de l'intégration de ces derniers dans leur école. Cet article propose de répondre à cet objectif en décrivant et en analysant le discours de 39 élèves d'origine québécoise de trois écoles secondaires d'une ville de taille moyenne au Québec portant sur des élèves immigrants qui fréquentent leur école. Tout d'abord, nous ferons état de la situation sur l'immigration au Québec et, plus spécifiquement, dans la région où notre étude a été menée, nous permettant ainsi d'inscrire notre problème de recherche dans son contexte. Pour cette étude, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique composé de théories en lien avec l'acculturation et les contacts intergroupes. Par ailleurs, considérant le caractère exploratoire de notre étude, nous avons privilégié une méthodologie qualitative et nous avons eu recours à des entrevues semi-dirigées qui nous ont permis de recueillir des données à la fois riches et descriptives au regard des perspectives et des attitudes des élèves d'origine québécoise interviewés. La section présentant nos résultats mettra en lumière les thèmes émergents de nos entrevues. Puis, nous terminerons avec une discussion des résultats.

L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

La ville de Montréal représente le plus grand centre d'immigration au Québec ; pas moins de 87 % des nouveaux arrivants du Québec s'y sont installés durant l'année 2010. Une augmentation du nombre de nouveaux arrivants (de 1,2 % en 2001 à 2,1 % en 2010) a toutefois été observée dans la région où a été menée notre étude (Immigration et Communautés culturelles, 2011). Vu la faible densité d'immigrants s'installant au Québec en dehors de Montréal, l'arrivée d'une plus grande quantité d'élèves issus de l'immigration pose un défi d'envergure pour les institutions scolaires, notamment parce que la présence d'une plus grande diversité ethnolinguistique y est récente (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). En effet, ces institutions scolaires font face à des problèmes en ce qui a trait aux relations interculturelles (Steinbach, 2010b), et ce, malgré le fait qu'elles offrent aux élèves nouvellement arrivés des services d'accueil et de francisation visant à favoriser leur intégration scolaire (Lusignan, 2009).

Dans la région où a été menée notre étude, comme dans les autres régions du Québec, la politique des classes d'accueil fermées est une norme (De Koninck et Armand, 2011). Cette norme implique que les élèves issus de l'immigration restent en moyenne entre un et trois ans dans des classes composées exclusivement d'élèves nouvellement arrivés afin qu'ils apprennent le français et la culture québécoise, et ce, jusqu'à ce que leurs enseignants jugent qu'ils soient prêts à intégrer les classes régulières. Il est cependant important de noter

qu'un modèle hybride a récemment vu le jour dans la commission scolaire où notre étude a été menée. Ce modèle propose une intégration soit en classe d'accueil, soit directement en classe régulière. Dans le dernier cas, les élèves immigrants concernés peuvent obtenir un service de francisation, consistant en un soutien linguistique individuel ou donné sous forme de cours, pour quelques heures par semaine en fonction des besoins des élèves (Lusignan, 2009). Entre 2004 et 2005, il y avait 86 élèves en classe d'accueil et 30 élèves en francisation dans cette commission scolaire, tandis qu'entre 2010 et 2011, il y avait 133 élèves en classe d'accueil et 100 élèves en francisation (Dupuis, communication personnelle, 29 mai 2012). Ces statistiques¹ démontrent à la fois l'augmentation récente du nombre d'élèves issus de l'immigration dans cette région, ainsi que la tendance d'intégrer directement les élèves immigrants en classe régulière avec francisation plutôt qu'en classe d'accueil.

Cependant, compte tenu de la longue tradition des classes d'accueil fermées, l'intégration directe des immigrants en classe régulière est une préoccupation pour plusieurs enseignants². Les résultats d'une étude menée dans une école secondaire de la même région que la présente étude ont montré que cette préoccupation semble être partagée par plusieurs élèves de la société d'accueil. En effet, des attitudes généralement négatives envers l'exogroupe ainsi que des orientations assimilationnistes et protectionnistes ont été documentées à partir des entretiens de groupes menés auprès de 20 élèves d'origine québécoise (Steinbach, 2010a). Cependant, les raisons pour lesquelles ces élèves adoptaient ce genre d'attitudes n'ont pas été documentées par cette étude. Par ailleurs, plusieurs études ont aussi traité des conflits interculturels en milieu scolaire dans d'autres régions du Canada (Bouchamma, 2008; James, 2004) et du Québec (Allen, 2006; Potvin, 2007) sans toutefois explorer les attitudes des jeunes de la société d'accueil. Pourtant, comme le soulignent McAndrew (2001) et Toussaint (2010), l'intégration devrait être un processus bidirectionnel et dialogique. Or, s'il est difficile d'intégrer une personne qui ne désire pas s'intégrer, il n'est pas plus aisé de s'intégrer dans une société d'accueil qui ne laisse pas de place à l'intégration (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Doffouchi, 2008).

Dans ce contexte, deux questions légitimes subsistent : quelles sont les attitudes des jeunes de la société d'accueil à l'égard des élèves issus de l'immigration et de leur intégration dans leur école? Quels facteurs peuvent contribuer à expliquer ces attitudes ?

CADRE THÉORIQUE

Afin de répondre à notre question de recherche, nous nous appuyerons sur un cadre théorique composé de théories sur l'acculturation et les contacts intergroupes. À partir de ces théories, nous mettrons en exergue certains facteurs considérés par la recherche comme influençant les relations interculturelles.

L'acculturation

L'acculturation est considérée comme un processus de changement culturel ayant lieu à travers des contacts intergroupes (Berry, 1997). Les quatre stratégies d'acculturation de Berry (1997) sont localisées dans un continuum allant du maintien de la culture d'origine (C1) à l'adoption de la culture de la société d'accueil (C2) : la stratégie d'*intégration* implique le maintien de C1 ainsi que l'adoption de C2, l'*assimilation*, le rejet de C1 et l'adoption de C2, la *séparation*, le maintien de C1 et le rejet de C2, et la *marginalisation*, le rejet de C1 ainsi que le rejet de C2.

Pour sa part, le modèle d'acculturation interactif (IAM) de Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997) comprend cinq orientations pouvant être attribuées aux membres de la société d'accueil : *intégrationniste*, *individualiste*, *assimilationniste*, *ségrégationniste* et *exclusionniste*. Les orientations intégrationniste et assimilationniste correspondent aux stratégies du même nom adoptées par les élèves d'origine immigrante, tandis que les orientations ségrégationniste et exclusionniste concordent avec les stratégies de séparation et marginalisation des élèves d'origine immigrante. Quant à l'orientation individualiste, elle est définie par la tendance des individus de la société d'accueil à considérer les nouveaux arrivants comme des individus plutôt qu'appartenant à un groupe ethnique en particulier. Afin de mieux comprendre ces orientations d'acculturation il est indispensable de se référer aux théories de contact intergroupe, puisqu'elles évoluent généralement par le biais de relations interculturelles.

Contact intergroupe

Le principal auteur à l'origine des théories de contacts intergroupes est Allport (1954), qui a dressé un portrait des quatre situations de contacts intergroupes contribuant à diminuer les préjugés : l'égalité des statuts entre les groupes, l'existence d'objectifs communs, la coopération intergroupe ainsi que le soutien des autorités, des lois ou des coutumes. Un survol de 515 études menées depuis le travail influent d'Allport confirme, pour 94 % de ces études, une réduction de préjugés lorsque les situations de contacts intergroupes incluent ces quatre conditions (Pettigrew et Tropp, 2006). En plus de permettre une meilleure connaissance des membres de l'autre groupe, les contacts intergroupes positifs auraient pour effet d'augmenter les réactions empathiques à leur égard, tout en réduisant les sentiments d'anxiété en lien avec les différences inhérentes entre les groupes (Pettigrew et Tropp, 2008). D'ailleurs, l'augmentation du contact positif entre les membres de la société d'accueil et les immigrants en Europe a été associée à des attitudes plus inclusives et une diminution d'appréhensions envers les groupes minoritaires (Jasinskaja-Lahti, Mähönen et Liebkind, 2011).

Un autre élément important dans les théories de contacts intergroupes concerne la menace que représentent les différentes normes et coutumes propres aux groupes minoritaires à l'égard du maintien de la culture ou du mode de vie

de la société d'accueil. Deux types de menaces ont été documentés par la recherche : la menace réaliste, se présentant à travers la perception d'être en compétition pour des ressources limitées (emploi, assistance sociale, pouvoir politique) et la menace symbolique, liée à un sentiment d'envahissement et la peur de perdre sa culture ou son mode de vie (Stephan, Diaz-Loving et Duran, 2000). Selon le modèle instrumental des conflits intergroupes (Esses, Dovidio, Jackson, et Armstrong, 2001), des facteurs spécifiques déterminent ces perceptions de menace et peuvent expliquer les conflits qui surviennent entre des groupes ethnoculturels distincts : 1) la privation relative liée à des conditions sociales prédisposant les individus à des sentiments de mécontentement ou d'injustice (Dambrun, Taylor, McDonald, Crush et Méot, 2006) ; 2) les conflits intergroupes antérieurs; 3) l'acceptation de l'inégalité de statuts (Stephan, Renfro, Esses, Stephan et Martin, 2005).

Ainsi, en mettant de l'avant certains facteurs contextuels et leurs liens avec les attitudes négatives des membres de la société d'accueil qui contribuent aux conflits intergroupes, les théories de contacts intergroupes, tout comme les théories d'acculturation, permettraient une meilleure compréhension de l'origine de ces conflits. Par exemple, comme l'ont démontré Leong et Ward (2011) lors de leur étude comparative menée en Nouvelle-Zélande, moins de contact, plus de privations relatives et plus de menaces perçues chez les Maoris résultaient en des attitudes plus négatives envers les immigrants d'origine chinoise en comparaison avec les attitudes des citoyens neo-zélandais d'origine européenne. Pour cette raison, entre autres, nous avons fondé l'analyse des données de notre étude sur les théories de contacts intergroupes et les théories d'acculturation brièvement résumées dans cette dernière section.

MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques que nous avons faits pour cette étude sont justifiés par le caractère exploratoire de notre recherche ainsi que par l'angle d'approche que nous avons privilégié pour examiner la problématique de l'intégration scolaire des élèves immigrants. D'une part, nous avons opté pour une méthodologie qualitative recourant à des entrevues semi-dirigées dans le but de mieux comprendre les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves immigrants nouvellement arrivés dans leur école. D'autre part, les données présentées dans cet article proviennent d'une étude longitudinale, qui a consisté en un suivi du parcours scolaire de 48 élèves issus de l'immigration à partir de trois entrevues effectuées avec eux entre 2010 et 2012. Puisque notre cadre conceptuel tenait compte de la nature dialogique du processus d'intégration, laquelle implique une considération de la part des élèves de la société d'accueil et celle des élèves immigrants dans ce processus, nous avons également mené une série d'entrevues avec 39 élèves d'origine québécoise fréquentant une des trois écoles concernées par notre étude³.

Les profils sociodémographiques de ces trois écoles sont variés et leurs indices de défavorisation⁴ sont significativement distincts. L'école C⁵ est localisée dans un quartier favorisé⁶ de la ville. La quantité d'élèves issus de l'immigration à cette école est limitée puisque cette dernière ne dispose d'aucune classe d'accueil. Au cours des dernières années, le nouveau programme hybride a permis à l'école d'accueillir certains élèves immigrants considérés capables d'intégrer directement les classes régulières sans passer par une classe d'accueil. À l'automne 2010, quand les entrevues avec les élèves d'origine québécoise de l'école C ont été réalisées, l'école comptait 1381 élèves, dont 24 élèves qui bénéficiaient du service de francisation. La majorité des élèves provenait d'Amérique latine (18) et quelques élèves étaient d'origine africaine (six). Pour sa part, l'école B est située dans un quartier défavorisé⁷, caractérisé par une faible densité d'immigrants. Cette école dispose toutefois de classes d'accueil depuis plusieurs années. En 2010, 1340 élèves fréquentaient cette école, 37 de ces derniers étaient en classe d'accueil et 20 élèves utilisaient le service de francisation. L'origine des nouveaux arrivants à cette école variait considérablement : Moyen-Orient (34), Amérique du Sud (15), Afrique (quatre) et Asie du Sud (quatre). Quant à l'école A, elle est localisée dans un quartier très défavorisé⁸, caractérisé par une forte diversité ethnoculturelle. D'ailleurs, cette école accueille les élèves issus de l'immigration du quartier en classes d'accueil depuis les années 1970. En 2010, l'école accueillait 1055 élèves, dont 55 en classe d'accueil et 46 en francisation. Ces élèves venaient d'Amérique latine (35), de l'Afrique (35), de l'Asie du Sud (19), du Moyen-Orient (10), d'Europe occidentale (1) et de l'Asie de l'Est (1).

Le recrutement a été effectué sur une base volontaire auprès des élèves d'origine québécoise ayant assisté aux activités d'éducation interculturelle que nous avons mises en place dans deux classes d'éthique de chacune des trois écoles. Tous les élèves qui ont participé ont reçu une lettre d'invitation comprenant des détails sur l'étude. Afin de faire partie de cette étude, les élèves intéressés et leurs parents devaient donner leur consentement par le biais de cette lettre. Or, notre échantillon, puisqu'il était de convenance, ne permettait pas la généralisation statistique rendue possible à partir d'un échantillon représentatif de la population d'élèves présente dans ces écoles. De plus, nous avions planifié interviewer dix élèves d'origine québécoise de chacune des trois écoles. Cependant, il s'est avéré impossible de trouver dix volontaires aux écoles A et B. Conséquemment, il nous a fallu solliciter l'accord parental des élèves pour que ces derniers puissent participer à des entretiens de groupes pendant les heures de classe.

Ainsi, à l'instar des neuf entrevues individuelles complétées avec six filles et trois garçons de quatrième secondaire à l'école C, deux entretiens de groupes et deux entrevues individuelles avec six filles et cinq garçons de cinquième secondaire ont été faits à l'école A et quatre entretiens de groupes avec huit filles et onze garçons de cinquième secondaire ont été effectués à l'école B.

Ceci est une limite méthodologique importante de notre étude ; cette différence dans les méthodes de collecte de données a possiblement amplifié les variations entre les résultats provenant des écoles A et B (entretiens de groupes) et ceux issus de l'école C (entrevues individuelles). L'influence des pairs dans les entretiens de groupes ont pu amener les élèves à exprimer davantage de stéréotypes. Le guide d'entrevue semi-dirigée et le guide d'entretiens de groupes comprenaient toutefois des questions équivalentes⁹. Ces questions visaient à connaître l'opinion des élèves d'origine québécoise à propos de la présence et de l'intégration des élèves immigrants dans leur école (ex. « Est-ce que la présence des immigrants dans l'école fait une différence pour vous? Est-ce que les élèves immigrants s'intègrent bien dans l'école? »).

Les entrevues individuelles et les entretiens de groupes ont été enregistrés et transcrits. Puis, les verbatim d'entrevues ont été combinés dans une même base de données développée à l'aide du logiciel d'analyse NVivo9. Par la suite, nous avons défini des catégories et établi des relations entre elles afin d'en faire émerger des thèmes en se basant sur le modèle de l'analyse des données de Miles et Huberman (2003). Les sept thèmes principaux émergents des entrevues sont : les conflits intergroupes, l'ethnocentrisme, les contacts intergroupes positifs ainsi que les orientations assimilationnistes, ségrégationnistes, intégrationnistes, et individualistes. Les résultats obtenus en lien avec chacun de ces thèmes sont présentés dans la section qui suit.

RÉSULTATS

Conflits intergroupes

Les élèves des écoles A et B participant à notre étude semblaient être concernés par la compétition que représentaient les individus issus de l'immigration quant à l'accès aux ressources, les entraînant à exprimer des préjugés et de l'hostilité envers ces derniers.

G1 : Ils font des quartiers pour eux.

G3 : Ils s'approprient notre territoire! (GÉQA1)¹⁰

G1 : Moi je dirais que pour s'intégrer premièrement ils ont juste à ne pas faire des quartiers chinois... c'est comme s'ils étaient chez eux pis on leur donne ce qu'ils veulent là...

G3 : C'est ça. "Fa' que" là, ils continuent comme s'ils étaient là-bas, mais avec nos avantages. Pis en plus avec leurs avantages... dans le fond, ils ont droit de tout faire là. (GÉQB1)

Ces élèves avaient l'impression que les immigrants se formaient des quartiers à eux et qu'ils prenaient possession du territoire appartenant exclusivement aux personnes d'origine québécoise, en profitant des ressources qui leur semblaient trop généreusement offertes par la société d'accueil.

Dans la citation qui suit, la perception des élèves interviewés (membres de l'endogroupe) d'être en compétition avec les personnes issues de l'immigration (membres de l'exogroupe) pour des ressources limitées est tangible.

F1 : Il y a quelqu'un qui m'a expliqué pourquoi il y avait gros d'immigrants qui venaient ici parce que là, notre taux de natalité il a beaucoup baissé, "fa' que" là on n'en a "pus" assez, "fa' que" c'est pour ça qui...

F3 : Qu'il les laisse venir ici.

F1 : "Ben" c'est pour ça qu'ils prennent nos jobs! (GÉQB1)

Ainsi, certains élèves interviewés aux écoles A et B considéraient les personnes issues de l'immigration comme une menace, puisque susceptibles d'entrer en compétition pour des ressources appartenant, à leurs yeux, strictement aux personnes d'origine québécoise (« nos jobs »). De plus, sans bien connaître toute la complexité sous-tendant le processus lié à l'immigration et en se basant sur des explications restreintes des raisons pour lesquelles certaines personnes immigraient au Québec, plusieurs des élèves critiquaient le fait que les personnes issues de l'immigration aient droit à de l'aide financière pour s'établir au Québec.

G2 : Parce qu'ils ont une subvention de... de 10 ans pour faire leur vie là. "Pis" ça leur coûte rien "pis" je pense qu'ils n'ont pas d'impôt à payer là. "Pis" là, la plupart s'achètent des dépanneurs pour faire vivre leur famille.

G3 : Ils immigreront ici genre le gouvernement leur donne 5000 piastres "pis" il les loge pendant un an. "Pis" souvent il donne de l'argent par mois en plus de leur travail. Ça fait qu'eux autres c'est la belle vie là. Ils se font payer dans le fond pour vivre "t'sais". (GÉQB1)

Comme le démontrent ces quelques citations, la vision très étroite de l'immigration de ces élèves semblait leur permettre de faire des généralisations en se basant sur de fausses impressions.

De surcroît, selon certains élèves interviewés aux écoles A et B, le nombre d'élèves appartenant à une minorité audible et visible, déjà imposant, augmentait d'année en année, ce qui provoquait chez eux des réactions négatives.

F1 : Il y a beaucoup plus d'immigrants dans l'école.

G2 : À un moment donné je pense qu'il va en avoir trop.

F3 : Ça ne sera plus le Québec! (GÉQA1)

G3 : "Pis" je trouve que oui il y en a assez parce que sans ça, je pense qu'on ne se sentira plus à notre place s'il y en a trop. Parce que dans les classes on ne se sentira plus "euh"... au Québec "t'sais"

G2 : Si tu vas faire du sport, c'est quasiment tous des immigrants, des noirs, des... Moi, je dis qu'ils ne s'intègrent quasiment pas parce que les sports à l'école vraiment les Canadiens sont en minorité!

G3 : Il faut qu'ils s'intègrent les Québécois. (GÉQB2)

Les citations précédentes démontrent que certains élèves interviewés aux écoles A et B trouvaient qu'il y avait déjà trop d'élèves issus de l'immigration dans leur école. De plus, certains ont souligné l'apparence distincte des élèves

immigrants (« des noirs »). Or, il semble que ces deux facteurs généraient de l'inquiétude chez ces élèves. Par ailleurs, ces derniers redoutaient que les rôles et les statuts sociaux s'inversent et que les personnes d'origine québécoise deviennent le groupe minoritaire et dominé.

Ethnocentrisme

Kanouté (2003) rappelle que la prise en compte du concept d'ethnocentrisme est essentielle pour comprendre les contacts intergroupes puisque chaque individu, à différents degrés, serait touché par ce « phénomène psychologique de nature projective et discriminante qui fait que toute perception se fait à travers une “grille de lecture” élaborée à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres » (p. 5). À partir du discours des élèves interviewés dans notre étude, nous avons observé que certains élèves percevaient une délimitation claire entre les membres de l'endogroupe et les membres de l'exogroupe.

G4 : “Pis” ça fait aussi des coins qui sont plus utilisés par une certaine ethnie. Ça fait que le monde ne va pas là... L'année passée, c'était des noirs qui avaient le terrain de basket “pis” c'était tout là. (GÉQB1)

Cette ségrégation entre les groupes semblait physiquement établie, mais aussi psychologiquement fondée comme le démontre la citation suivante :

G3 : C'est comme j'ai moins de misère à “faire chier” un immigrant que quelqu'un d'autre, qu'un Québécois là. Parce que le Québécois il est pareil comme moi. Admettons là les blancs c'est toute une famille, les noirs c'est toute une famille, puis les autres c'est toutes des familles, bien c'est bien plus facile de se “faire chier” de même qu'entre sa famille! (GÉQA1)

Certains élèves avaient aussi l'impression que les groupes d'élèves immigrants se supportaient entre eux contre les groupes d'élèves d'origine québécoise, ce qui justifiait une distanciation de leur part : G2 : « parce qu'ils se suivent. “T'sais” les immigrants ils se “back” entre eux autres » (GÉQB1).

Par ailleurs, plusieurs élèves semblaient percevoir la culture des élèves issus de l'immigration comme dictant la conduite de tous ceux provenant du même pays d'origine, laissant libre cours à un discours discriminatoire de leur part.

G3 : C'est vrai un peu là. Les Talibans sont violents, les noirs sont voleurs...

G1 : La plupart des noirs ici ils volent. (GÉQA1)

Certains utilisaient le terme *les Tamouls* pour référer à tous les élèves issus de l'immigration, catégorisés comme appartenant à un seul groupe homogène, et ce, quels que soient leur pays et leur culture d'origine.

Par conséquent, cette hétérogénéité perçue par les élèves d'origine québécoise interviewés entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe semblait non seulement les empêcher de former des amitiés avec les élèves immigrants, mais justifiait aussi des attitudes négatives envers ces derniers.

F1 : C'est comme les handicapés là... "T'sais" comme les immigrants ils ont une différence aussi, mais c'est des humains. Mais "t'sais" moi, je me dis; il faut se respecter, mais on n'est pas obligé de s'aimer. (GÉQA1)

Aussi, lorsque nous leur avons posé la question : « est-ce que ce serait possible pour vous de vous faire des amis immigrants? », plusieurs ont répondu que les différences culturelles étaient insurmontables.

G1 : Je trouve que c'est trop différent genre comme culture.

G2 : Moi non plus là non je ne suis pas capable. (GÉQB4)

Contacts intergroupes positifs

Si des propos majoritairement négatifs ont été rapportés par les élèves interviewés aux écoles A et B à l'égard des élèves immigrants et de leur intégration dans leur école, des thèmes foncièrement différents ont émergé du discours des élèves interviewés à l'école C dans lequel il est possible de constater la présence de certaines conditions indispensables à la création de situations de contacts intergroupes positives d'Allport (1954). D'abord, les propos accueillants et compréhensifs exprimés par les élèves d'origine québécoise de l'école C à l'égard de l'intégration des élèves issus de l'immigration laissent transparaître des perspectives égalitaires au point de vue des statuts sociaux ainsi qu'une appréciation des différences culturelles.

ÉQC2¹¹ : ... je pense que depuis le début de l'année il n'y a pas eu une confrontation avec les élèves immigrants et les élèves québécois, je pense qu'on est vraiment champions là-dedans pour les accueillir à l'école. Les élèves qui entraient avec nous on était vraiment contents de les accueillir, on était intéressés de leur parler, on essayait de leur parler en anglais parce qu'ils ne comprenaient pas le français, puis ça nous amène à aller vers eux, nous aussi là.

Par ailleurs, outre leur volonté de faire connaissance avec les élèves issus de l'immigration, les élèves interviewés à l'école C reconnaissaient les efforts des nouveaux arrivants pour s'intégrer.

ÉQC1 : La majorité... ils essaient de voir des Québécois, on les aide aussi, des fois s'il y a quelque chose qu'ils ne connaissent pas, on fera qu'ils apprennent, vraiment à parler correctement le français, puis, non je pense qu'ils font des efforts.

Ces efforts provenant des deux groupes concernés semblaient favoriser des contacts intergroupes positifs, leur permettant de dépasser leur ethnocentrisme respectif. Ainsi, une réduction significative des sentiments d'anxiété a été observée entre le discours des élèves des écoles A et B et ceux de l'école C concernant la menace que peut représenter l'arrivée d'élèves de culture différente à leur école. D'ailleurs, les élèves interviewés à l'école C semblaient confiants et optimistes que les élèves nouvellement arrivés s'intégreraient bien à la société d'accueil.

ÉQC1 : Il va entrer dans les cours de francisation, puis, il va connaître d'autres de sa langue et il va se faire des amis là, quand il va parler le français ça va être avec nous qu'il va finir par se mélanger. Au début ils sont un peu seuls, mais après ça, ils finissent par venir nous parler et connaître le français.

Orientations assimilationnistes

Notre analyse nous a permis d'identifier quatre orientations différentes dans le discours des élèves interviewés; tandis que les élèves interviewés aux écoles A et B ont exprimé des propos liés à des orientations assimilationnistes ou ségrégationnistes, les élèves interviewés à l'école C ont eu un discours qui peut être associé davantage à des orientations intégrationnistes et individualistes.

Premièrement, les élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B s'attendaient à ce que les nouveaux arrivants rejettent leur culture d'origine en faveur de l'adoption de la culture du pays d'accueil (orientation assimilationniste). De plus, ils trouvaient que les personnes d'origine québécoise se pliaient trop facilement aux volontés des nouveaux arrivants.

G2 : Ils sont libres de faire pas mal ce qu'ils veulent aussi.

F1 : Je trouve que les Québécois sont mous.

G2 : On les laisse...“t'sais”, les places genre pour aller à la mosquée là, ils peuvent aller faire ça là. (GÉQB1)

Cet extrait illustre bien les irritations que semblait provoquer l'idée que les personnes issues de l'immigration puissent conserver leur culture tout en vivant au Québec.

Par ailleurs, compte tenu du simple fait que les élèves issus de l'immigration et leur famille pouvaient bénéficier des avantages inhérents au système social du pays, ces élèves d'origine québécoise semblaient s'attendre à ce que les élèves issus de l'immigration se comptent chanceux et, par conséquent, adoptent la culture de la société d'accueil. Certains des élèves interviewés paraissaient offensés par les comportements des élèves issus de l'immigration déviants de ceux conformes à leurs attentes.

F2 : On dirait qu'ils ne veulent pas laisser leur culture. Comme dans leur tête, ils sont toujours dans leurs anciens pays. Mais ils vivent au Canada... Mais pourquoi t'es venu si tu détestes le pays? “T'sais” ça m'énervé ! Parce qu'au pire, tu pouvais rester là-bas. (GÉQA2)

Dans le même ordre d'idées, la plupart des élèves d'origine québécoise interviewés étaient critiques envers les élèves issus de l'immigration quant à l'usage de leur langue maternelle.

G2 : “Ben” en tous cas moi, je ne suis juste pas capable d'avoir quelqu'un qui me regarde “pis” qu'il parle dans sa langue “pis” je ne sais pas ce qu'il dit. Ça m'agresse. (GÉQB4)

Sans prendre en compte les nombreux défis que rencontrent les élèves qui immigreront dans un nouveau pays, ces élèves d'origine québécoise trouvaient

que les immigrants ne faisaient pas assez d'efforts pour s'intégrer. Lorsqu'on leur a demandé : « Qu'est-ce que les élèves immigrants devraient faire pour pouvoir s'intégrer? », la plupart des élèves des écoles A et B ont répondu qu'ils devraient faire plus d'efforts pour parler français et aller vers les gens.

ÉQA1 : C'est cela, c'est mettre la culture de côté. C'est accepter, c'est vouloir faire des efforts pour parler le français. C'est vraiment d'aller essayer d'aller vers les gens.

Enfin, comme l'illustre les citations précédentes, les orientations assimilationnistes sont associées avec les attitudes négatives envers l'exogroupe (Verkuyten, 2011) et contribuent à créer un climat de conflits intergroupes.

Orientations ségrégationnistes

Plusieurs élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B ont exprimé diverses opinions liées à des orientations d'acculturation ségrégationnistes. Lorsque nous leur avons demandé : « Qu'est-ce que l'école peut faire pour s'assurer que les élèves immigrants s'intègrent mieux? », certains ont répondu qu'il serait préférable pour les élèves issus de l'immigration de rester entre eux, qu'ils aient leurs propres écoles ou même qu'ils retournent dans leur pays d'origine.

G2 : Ils devraient faire une école spéciale pour les immigrants là. Ça serait mieux pour nous "pis" pour eux...

F2 : Je pense que ça serait mieux qu'ils restent de leur côté. Ils se comprennent mieux entre eux autres.

F1 : Il y a moins de conflits dans ce temps-là. (GÉQB1)

La citation précédente fait état des attitudes de rejet qu'adoptent certains élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. Certains de ces élèves ne semblaient avoir aucun intérêt à intégrer les nouveaux arrivants dans leur école et encore moins dans leur groupe d'amis.

Orientations intégrationnistes

Un changement radical d'orientation d'acculturation a été constaté lorsque nous avons interviewé des élèves à l'école C. Telle que le démontre la citation qui suit, la plupart des élèves interviewés semblaient accepter le fait que les nouveaux arrivants adoptent la culture québécoise tout en maintenant leur culture d'origine (orientations intégrationnistes).

ÉQC1 : Elle aime beaucoup la culture du Québec, puis oui, elle aime son pays, mais je crois qu'elle est contente de déménager ici.... Ça dépend.

Certains élèves d'origine québécoise démontraient de la compassion envers les nouveaux arrivants qui avaient de la difficulté à s'intégrer. Selon plusieurs élèves de l'école C, les élèves issus de l'immigration veulent s'intégrer, mais ils n'y arrivent pas. Ils semblaient garder espoir qu'avec le temps, ces derniers trouveraient une façon de s'intégrer.

ÉQC7 : Ils essaient de se conformer un peu, mais en même temps, de rester dans leur religion.... Moi, je pense que c'est la langue qui est vraiment une grosse adaptation.... Ça fait que c'est sûr qu'ils se regroupent par gang "pis" ils parlent plus espagnol entre eux là, mais... quand ça fait assez longtemps c'est plus facile après de parler avec tout le monde "pis" de s'intégrer finalement en classe là.

Le fait de soulever les défis que pose l'immigration dans un nouveau pays semblait aussi aider ces élèves à adopter des attitudes plus compréhensives envers les nouveaux arrivants. Dans la citation qui suit, l'élève fait le parallèle entre le contact intergroupe et l'orientation d'acculturation de certains élèves d'origine québécoise.

ÉQC2 : Il y a des gens qui pensent qu'ils ne font pas du tout d'effort à l'école, mais c'est sûr que s'ils ont moins de contact et ils voient moins les efforts, mais je crois qu'en général, les gens qui les connaissent ils savent qu'ils font de gros efforts, c'est quand même courageux.... Quand t'arrives ici t'es complètement dans un trou noir, tu ne sais pas ce qui arrive.

Cette citation illustre bien le fait que certains élèves d'origine québécoise, qui côtoient les nouveaux arrivants, arrivent à mieux comprendre leur réalité, ce qui semblait les aider à être empathiques, alors que d'autres élèves d'origine québécoise, qui n'entretenaient pas de relation d'amitié avec eux, ne voyaient pas les efforts faits par ces derniers pour s'intégrer.

Cependant, bien que les citations précédentes relèvent d'un discours plus compréhensif relativement aux difficultés d'intégration que peuvent expérimenter certains élèves issus de l'immigration, plusieurs variations dans le discours ont été soulevées. Certains élèves d'origine québécoise de l'école C semblaient dérangés par le fait que ces derniers ne faisaient, selon eux, pas assez d'efforts pour s'intégrer, spécialement en ce qui a trait à l'acquisition de la langue française.

ÉQC6 : À l'école je considère que c'est un lieu français donc généralement, on parle en français. Si je m'en vais dans un pays qui parle une autre langue, je vais faire les efforts pour m'accommoder avec ça. "Ben" je pense que ce serait un peu un effort qui serait à faire.

Certains élèves de l'école C avaient même l'impression de se faire rejeter ou insulter par les élèves issus de l'immigration qui parlaient leur langue d'origine.

ÉQC8 : Ils n'essaient même pas de nous parler "pis" toute. "Pis" quand ils parlent de nous par exemple, ils parlent juste en espagnol pour être sûrs qu'on ne comprenne pas... je ne trouve pas ça fin là.

ÉQC9 : "Pis" des fois, ils peuvent t'insulter sans que tu le saches là.... J'ai remarqué que des fois ils énervaient du monde là.

Certains semblaient également vouloir protéger la culture québécoise en s'exprimant par rapport au fait que les élèves issus de l'immigration, bien

qu'ils aient le droit de maintenir leur culture, devraient se conformer aux lois du Québec et apprendre la langue française.

ÉQC4 : ...parce qu'il faut aussi qu'ils gardent leur culture, mais il ne faut pas qu'ils prennent la place de la nôtre non plus là!

ÉQC7 : Ils arrivent "pis" ils essaient de... ben pas imposer mais ils veulent conserver leur culture. Mais c'est normal d'un certain sens, mais en même temps ben, nous autres aussi on aimerait ça la garder notre culture.... "Ben t'sais", tant qu'ils se conforment à nos règles, c'est correct.

Ainsi, bien que la plupart des élèves de l'école C avaient un discours positif à l'égard des élèves immigrants et de leur intégration dans leur école, quelques-uns ont mentionné certaines réserves et irritations à cet égard.

Orientations individualistes

Quelques élèves interviewés à l'école C ont exprimé des propos relevant d'une orientation individualiste. Ces derniers semblaient percevoir les nouveaux arrivants davantage comme des individus et non comme des membres représentant leur groupe culturel ou ethnique.

ÉQC7 : "Ben" ils sont là, ce sont des élèves comme tout le monde. Ils viennent ici pour étudier "pis" ça ne fait pas de différence qu'ils soient espagnols ou pas, ou qu'ils viennent de n'importe où dans le monde là.

Aussi, selon certains, les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration ne devraient pas être différentes de celles qu'ils ont envers les élèves d'origine québécoise.

ÉQC4 : Pour moi, c'est le comportement, c'est les agissements, ce n'est pas la couleur de peau, ce n'est pas la culture, ce n'est pas du pays que tu viens. Je n'attribuerais pas le blâme sur les immigrants si un immigrant faisait quelque chose de mal. Ça serait contre cette personne-là que je serais fâché, pas après les immigrants.

Ainsi, ces élèves semblaient considérer les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration comme étant sur un même pied d'égalité.

DISCUSSION

Les trois premiers thèmes émergents de nos entrevues portent sur les contacts intergroupes. Dans les trois écoles où notre étude a été menée, la volonté de s'intégrer aux élèves d'origine québécoise et de devenir amis avec eux était l'un des plus importants résultats émergeant des données provenant des entrevues avec des élèves issus de l'immigration (Steinbach et Lussier, 2013). Selon Matera, Stefanile et Brown (2011), le désir pour le contact intergroupe chez les immigrants susciterait des attitudes positives de la part des membres de la société d'accueil et réduirait la perception de menace et les métastéréotypes négatifs. Toutefois, dans les écoles A et B, il semble que ce désir n'était pas

perçu des élèves d'origine québécoise, qui parlaient plutôt de conflits et qui ne voyaient pas ou peu les efforts faits par les nouveaux arrivants.

Le premier thème que nous avons soulevé concerne les conflits entre les élèves issus de l'immigration et les élèves d'origine québécoise interviewés aux écoles A et B. Selon ceux-ci, les enjeux les plus importants les empêchant de devenir amis avec des élèves issus de l'immigration étaient en lien avec les valeurs, les normes sociales et les pratiques religieuses, des éléments principaux du modèle instrumental des conflits intergroupes (Esses et al., 2001). L'usage d'autres langues représentait aussi un irritant important pour ces derniers, potentiellement à cause du contexte historique et politique du Québec et l'emphase qui a été mise sur la protection de la langue française, notamment dans les médias. De plus, les menaces, à la fois réalistes et symboliques, qu'ils percevaient pourraient aussi être en cause (Stephan et al., 2000). En effet, le discours des élèves des écoles A et B, lesquels semblaient percevoir les Québécois comme un groupe homogène et typiquement composé de Canadiens français, était teinté par la peur que le Québec se fasse envahir et que leur culture finisse par disparaître. Il est possible que ces élèves, provenant pour la majorité d'un milieu défavorisé, soient plus susceptibles que les élèves de l'école C de considérer les nouveaux arrivants comme des compétiteurs pour des ressources, perçues comme limitées, et qu'ils soient plus prédisposés à craindre que leur culture se fasse envahir. Comme les Maoris dans l'étude de Leong et Ward (2011), ces derniers se trouvaient en situation de privation relative.

Le deuxième thème lié aux contacts intergroupes est l'ethnocentrisme, lequel ressort des entretiens de groupes effectués auprès des élèves des écoles A et B à travers leur utilisation du terme *Tamoul* pour catégoriser tous les immigrants tel un groupe homogène sans individualité ni diversité (Abu-Rayya et White, 2010). Les attributions et les stéréotypes compris dans leur discours sont des manifestations d'ethnocentrisme qui, selon la théorie d'identité sociale, seraient une conséquence de la catégorisation (identification sociale) faite par les élèves d'origine québécoise des élèves issus de l'immigration (Tajfel, 1981). L'ethnocentrisme permettrait possiblement d'expliquer que la confrontation quotidienne à des différences ethnoculturelles puisse résulter en des généralisations erronées et rigides, surtout si le contact intergroupe est peu présent ou négatif entre les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration (Cohrs et Stelzl, 2010).

Le troisième thème, les contacts intergroupes positifs, fait état des rapports positifs entre les élèves d'origine québécoise et les élèves issus de l'immigration de l'école C, lesquels contrastaient radicalement avec les conflits ayant lieu aux écoles A et B. Ces contacts intergroupes positifs semblaient permettre une réduction d'anxiété et une augmentation d'empathie pour l'autre (Pettigrew et Tropp, 2008). Toutefois, il convient de mentionner que l'absence de classe d'accueil à l'école C peut potentiellement influencer de façon positive les

contacts intergroupes ; il est possible de constater, dans les entrevues avec les élèves issus de l'immigration,¹² que le fait de quitter les classes d'accueil pour rejoindre les classes régulières donne l'opportunité aux nouveaux arrivants de devenir amis avec des élèves d'origine québécoise. Il est important de considérer ce facteur puisque les amitiés intergroupes favorisent des attitudes positives envers l'exogroupe et la réduction des préjugés (Pettigrew et Tropp, 2011) lesquels sont moins probables aux écoles A et B parce que les classes d'accueil augmentent les chances de provoquer une ségrégation entre les groupes.

Les quatre thèmes subséquents sont en lien avec les orientations d'acculturation des élèves participant à notre étude. Or, les résultats présentés en lien avec les contacts intergroupes laissent déjà présager des orientations d'acculturation différentes entre les élèves des écoles A et B et les élèves de l'école C. En effet, alors que les élèves interviewés aux écoles A et B adoptaient plutôt des orientations assimilationnistes et ségrégationnistes, les élèves interviewés à l'école C avaient des propos davantage en lien avec des orientations intégrationnistes et individualistes. Les élèves des écoles A et B avaient l'impression que les élèves issus de l'immigration refusaient de faire des efforts pour mettre leur culture de côté et adopter la culture québécoise, ce qui leur permettait de critiquer leurs comportements et de les juger responsables de certains conflits intergroupes. De plus, certains facteurs, tels que les menaces perçues par les élèves des écoles A et B, leur acceptation des inégalités sociales et le contexte de privation relative dans lequel ils se trouvaient semblaient sous-tendre certains de leurs propos associés à des orientations ségrégationnistes. Au contraire, les contacts intergroupes et le discours des élèves interviewés à l'école C semblaient plus positifs, entraînant l'adoption des orientations d'acculturation intégrationniste et individualiste. En dépit du fait que près de la moitié des participants de l'école C ont exprimé des réserves liées notamment au fait que certains élèves immigrants ne parlaient pas assez français et qu'ils devraient respecter les règles du Québec au même titre que les autres citoyens, nous avons observé davantage de nuances dans leurs propos lorsqu'ils s'affirmaient au sujet des aspects négatifs liés à leur processus d'intégration. En général, ces derniers semblaient mieux comprendre la complexité du processus d'immigration, ce qui les amenait à être plus empathiques envers les nouveaux arrivants. Toutefois, cela pourrait aussi être un effet de notre usage de méthodes de collecte de données distinctes pour les différentes écoles. Il était possiblement plus difficile pour certains élèves de l'école C d'exprimer des propos radicaux, du fait qu'ils étaient seuls devant un interviewer. Cela étant, nous avons tout de même relevé davantage de propos liés à des orientations assimilationnistes à partir des deux entrevues individuelles effectuées à l'école A (ex. « mettre leur culture de côté ») qu'à partir de celles réalisées avec les élèves de l'école C, ce qui reconferme, en partie, nos constatations au regard des différences entre le discours des élèves des écoles A et B et des élèves de l'école C.

Enfin, l'écart entre le discours des élèves de l'école C et celui des élèves des écoles A et B s'explique possiblement par le niveau socioéconomique supérieur du quartier où se situe l'école C ou encore par des facteurs logistiques, tels que le pourcentage minime des élèves immigrants à l'école C ou le fait que ces élèves ont été sélectionnés pour intégrer directement les classes régulières sans avoir recours aux classes d'accueil. Bien qu'il nous soit impossible de comparer les pratiques des acteurs scolaires des différentes écoles qui pourraient favoriser des contacts intergroupes positifs, nous avons ciblé deux facteurs administratifs propres aux écoles A et B susceptibles de faire une différence : la ségrégation des élèves issus de l'immigration dans les classes d'accueil pouvant limiter les situations de contacts intergroupes et empêcher l'égalité des statuts entre les groupes et la plus grande densité d'immigrants, augmentant potentiellement le risque que les élèves d'origine québécoise les perçoivent comme une menace, surtout considérant leur situation de privation relative (Stephan et al., 2005). Les deux aspects mentionnés ci-haut semblent constituer des facteurs pertinents à prendre en compte pour favoriser un meilleur contact intergroupe dans les écoles.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Au-delà des relations interculturelles positives rapportées par la plupart des neuf élèves interviewés à l'école C, la majorité de nos données émergentes des entrevues avec les 30 élèves des écoles A et B, mettent en évidence des contacts intergroupes négatifs qui entraîneraient des orientations d'acculturation assimilationnistes et ségrégationnistes. L'écart entre les relations interculturelles prenant forme dans ces écoles comparativement à celles observées à l'école C met en évidence la nécessité d'interroger les facteurs pouvant contribuer à l'expliquer. Bien qu'il n'y ait pas de solutions simples pour administrer l'intégration scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, nos données indiquent que certaines politiques d'intégration limitent les situations susceptibles de favoriser des contacts intergroupes positifs. Pour ce faire, des pratiques éducatives plus inclusives et une administration soutenant davantage les élèves issus de l'immigration devraient être mises en place afin d'assurer l'égalité des statuts entre les groupes et de valoriser les relations interculturelles.

NOTES

1. Aucune statistique à la commission scolaire où notre étude a été menée ne permet de connaître le nombre d'élèves immigrants provenant de pays francophones. Bien que la France soit le premier pays d'immigration au Québec, nous pouvons supposer qu'il y avait considérablement moins d'individus qui maîtrisaient déjà le français dans la région où notre étude a été menée puisqu'une plus grande proportion des immigrants qui s'y installent provient de la catégorie de réfugiés, contrairement à Montréal qui accueille davantage d'immigrants indépendants (Citizenship and Immigration Canada, 2011).
2. Cette information provient de données obtenues par le biais d'entrevues avec les huit enseignants participant à notre étude. Ces données seront présentées dans le cadre d'un autre article actuellement en rédaction.

3. Nous avons également interviewé huit de leurs enseignants afin de comprendre le processus d'intégration scolaire des élèves immigrants dans sa globalité, c'est-à-dire en prenant en compte les points de vue de divers acteurs y étant impliqués.
4. Les deux indices de défavorisation sont l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Le SFR renvoie à la « proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » tandis que l'IMSE réfère à la « proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et à la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Les écoles dont les deux indices de défavorisation se sont situés dans les rangs déciles de sept et plus (au-dessus du seuil supérieur) sont considérées défavorisées.
5. Plutôt que d'identifier les écoles en les nommant, nous avons utilisé les lettres A, B et C afin d'assurer leur confidentialité.
6. Les deux indices de l'école C (SFR : 6 et IMSE : 3) étaient au-dessus du seuil supérieur en 2010-2011.
7. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu de cette école était élevé (SFR : 8), mais l'indice de milieu socio-économique était moyen (IMSE : 6), ce qui indique qu'une forte proportion des revenus familiaux des élèves de cette école était située près ou sous le seuil de faible revenu, sans toutefois signifier que les parents des enfants étaient sans diplôme ou sans emploi.
8. Les deux indices de défavorisation de cette école en 2010-2011 étaient au-dessus du seuil supérieur (SFR : 9 et IMSE : 9).
9. Les seules modifications faites par l'interviewer étaient des ajustements au niveau de la forme dépendamment du type d'entrevue.
10. Pour assurer l'anonymat des participants, l'entretien est identifié par le code GÉQA1 qui renvoie aux termes : Groupe d'Élèves Québécois de l'école A, groupe 1. De plus, sont indiquées seulement les lettres F et G (pour fille ou garçon) suivies d'un numéro pour les distinguer.
11. Pour identifier les citations des entrevues individuelles, des codes, tels que EQC2, sont utilisés référant au terme « Élève Québécois », à l'école (C) ainsi qu'à l'ordre selon lequel les élèves ont été interviewés.
12. Cette information provient de données recueillies auprès d'élèves issus de l'immigration dans le cadre de cette même étude qui seront présentées dans un article actuellement en rédaction.

RÉFÉRENCES

- Abu-Rayya, H. et White, F. (2010). Acculturation orientations and religious identity as predictors of anglo-Australians' attitudes towards Australian muslims. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(6), 592-599.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *The International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.
- Bouchamma, Y. (2008, printemps). Les défis de l'école en milieu minoritaire francophone face à l'intégration des élèves immigrants. *Thèmes canadiens*, 109-112.
- Bourhis, R., Moïse, L., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Citizenship and Immigration Canada. (2011). Permanent residents by province or territory and urban area. *Quarterly Administrative Data Release*. Consulté à partir : <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2011-preliminary/02.asp>

- Cohrs, J. et Stelzl, M. (2010). How ideological attitudes predict host society members' attitudes toward immigrants: Exploring cross-national differences. *Journal of Social Issues*, 66(4), 673-694.
- Dambrun, M., Taylor, D., McDonald, D., Crush, J. et Méot, A. (2006). The relative deprivation-gratification continuum and the attitudes of South Africans towards immigrants: A test of the V curve hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1032-1044.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011, hiver). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation. *Thèmes canadiens*, 29-34.
- Esses, V., Dovidio, J., Jackson, L. et Armstrong, T. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.
- Immigration et Communautés culturelles (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec-Statistiques*. Consulté à partir : http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.Docum entGenerique_45959&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWwKwg+vlv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- James, C. (2004). Assimilation to accommodation: Immigrants and the changing patterns of schooling. *Education Canada*, 44(4), 43-45.
- Jasinskaja-Lahti, I., Mähönen, T. et Liebkind, K. (2011). Ingroup norms, intergroup contact and intergroup anxiety as predictors of the outgroup attitudes of majority and minority youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 346-355.
- Kanouté, F. (2003, mai). *L'interculturel en classe*. Communication présentée au colloque Intégration et scolarisation des élèves immigrants du ministère de l'Éducation, Montréal, Canada.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Leong, C. et Ward, C. (2011). Intergroup perceptions and attitudes toward immigrants in a culturally plural society. *Applied Psychology*, 60(1), 46-65.
- Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Vie pédagogique*, 152. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierC_1
- Matera, C., Stefanile, C. et Brown, R. (2011). The role of immigrant acculturation preferences and generational status in determining majority intergroup attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(4), 776-785.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. et Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Brussels, BE : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Indices de défavorisation 2010-2011*. Consulté à partir : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La 2e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (pp. 137-170). Montréal, QC : Athéna Éditions.
- Steinbach, M. (2010a). Eux autres versus nous autres : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Steinbach, M. (2010b). Quand je sors d'accueil : Sociolinguistic integration of immigrant adolescents in Quebec. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.

Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier, et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales* (pp. 41-71). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Stephan, W., Diaz-Loving, R. et Duran, A. (2000). Integrated threat theory and intercultural attitudes: Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(2), 240-249.

Stephan, W., Renfro, C., Esses, V., Stephan, C. et Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1-19.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer, *Recherches en éducation*, 9, 43-55.

Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(6), 789-806.

MARILYN STEINBACH est professeure agrégée au département de pédagogie à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration, aux plans linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, les facteurs sociolinguistiques de l'apprentissage des langues secondes, l'éducation interculturelle en milieux scolaire et universitaire. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca

NAOMI GRENIER est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Son projet doctoral vise à analyser l'impact des pratiques de différenciation déployées par les enseignants oeuvrant en milieu scolaire défavorisé auprès des élèves et de leur famille. naomi.grenier@usherbrooke.ca

MARILYN STEINBACH is an associate professor in the department of pedagogy in the Faculty of Education at Sherbrooke University. Her research interests are the linguistic, academic and social integration of immigrant students, sociolinguistic factors of second language education, and intercultural education in schools and universities. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca

NAOMI GRENIER is a doctoral student in the Université du Québec à Montréal. Her doctoral project aims to analyse the impact of differentiation practices used by teachers working in underprivileged schools with students and their families. naomi.grenier@usherbrooke.ca

CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE AU GABON

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA *École normale supérieure, Libreville, Gabon.*

RÉSUMÉ. Le présent article vise à dégager les significations que des enseignants et enseignantes de quelques écoles secondaires du Gabon attribuent à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté sur la base d'un sondage effectué auprès d'une soixantaine d'entre eux, dont plusieurs enseignent l'éducation civique. Le contexte de la démocratie est évoqué, sur fond d'exigences sociales nouvelles, contexte qui commande un regard renouvelé sur l'éducation civique dispensée à l'école. Les points de vue exprimés, qui font écho à l'expérience personnelle et professionnelle des pédagogues concernés, rendent compte d'une conception quelque peu normative de la citoyenneté bien qu'ouverte sur la participation, mais aussi de l'obligation qu'a l'école d'assurer une éducation civique plus robuste malgré les obstacles sociaux et scolaires rencontrés.

CITIZENSHIP AND CITIZENSHIP EDUCATION: GABONESE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' POINT OF VIEWS

ABSTRACT. The purpose of this paper is to identify the meanings that secondary school teachers (male and female) in Gabon give to citizenship and citizenship education. Sixty teachers, many of whom teach citizenship education, were surveyed. Set against a background of new social demands, the context of democracy is discussed, the latter requiring a renewed critical look at citizenship education in schools. The points of view expressed by the teachers taking part in the study echo their personal and professional experiences. Although open to participation, they reflect a normative conceptualization of citizenship education as well as an obligation to ensure a stronger citizenship education despite social and educational obstacles.

La question de la citoyenneté fait l'objet de débats dans les sociétés démocratiques vu les transformations majeures qui y sont vécues, la mondialisation de l'économie ayant largement contribué à modeler différemment les rapports entre les États ainsi qu'entre l'État, les institutions de la société civile et les citoyens

(Held, 2005). L'Afrique n'échappe pas aux discours concernant l'établissement de la démocratie et l'exercice de la citoyenneté qu'il suppose, d'autant que les questions soulevées sont nombreuses et stratégiques, eu égard au passé colonialiste de plusieurs États, dont le Gabon, et à ses résurgences toujours possibles ou présentes, aux défis de développement social et aux exigences de gouvernance qui s'y rattachent, ainsi qu'au traitement de problèmes à caractère social.

LE CONTEXTE SOCIOSCOLAIRE DE LA CITOYENNETÉ AU GABON

Le Gabon : un projet politique en voie mais aussi en mal de démocratie

L'instauration et le maintien de la démocratie posent aujourd'hui des défis à toute société qui s'en réclame, d'autant que cette idéologie ne peut prétendre au statut d'achèvement du seul fait de son invocation. L'idéal démocratique reste un projet à réaliser, projet à géométrie variable, s'il en est un, tributaire de l'historique géopolitique et socioculturel singulier des États qui y souscrivent mais aussi contraint par les aléas du contexte politique d'ensemble à l'échelle nationale et planétaire. À l'instar de nombreux États africains, le Gabon, petit pays d'Afrique centrale subsaharienne, n'échappe pas aux questionnements liés à son positionnement politique à l'ère du postcolonialisme, le choix pour la démocratie promulgué en 1960 et consolidé par l'affirmation du multipartisme en 1990 l'ayant en quelque sorte orienté sur une telle voie (Mombo, N'Dimina-Mougala et Zoo Eyindanga, 2001). L'engagement pour la démocratie a d'ailleurs été réaffirmé et s'est concrétisé, à l'échelle continentale, par l'adhésion, en 2002, à l'Union Africaine (UA) et au *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique* (NEPAD), ainsi qu'en 2007, par la ratification de la *Charte africaine de la démocratie, des élections et de la gouvernance*. Inscrit dans la Constitution du pays en tant que visée du système politique, l'idéal démocratique participe maintenant de la rhétorique officielle et de l'imaginaire national. Mais qu'en est-il de ce projet démocratique dont on dit qu'il stagne, alors même que l'hypothèque coloniale est levée et que certains jugent menacé vu la distance qui existe entre son affirmation dans les discours et les faits avérés (Banstantsa, 2001) ? Comment un tel projet peut-il évoluer en restant connecté aux valeurs et acquis de la coutume tout en ne tournant pas le dos à la modernité (Bayart, 2009) ?

Nous distançant ici de toute perspective qui viserait l'« occidentalisation » de la forme que peut prendre un tel idéal, encore qu'une telle dénomination soit relativisée et ne prenne pas figure d'anathème pour tous (Owona, 2005), il nous faut néanmoins reconnaître que l'exercice démocratique au Gabon est pour le moins embrouillé quant à la reconnaissance résolue de ses principes fondateurs tout autant que laborieux quant à son actualisation. Bien qu'on ne puisse statuer sur le degré d'intériorisation des exigences que sa poursuite suppose sur le plan des mœurs politiques et sociales, cet idéal semble se heurter

à une force toujours vive d'habitus électoraux, corporatistes et participatifs discutables qui reconduisent des comportements politiques, administratifs et civiques équivoques, voire contestables dans certains cas. Nombre d'observateurs et d'analystes ont en effet formulé des critiques à l'égard de la manière dont l'éthique qui inspire la gouvernance politique et la gestion publique des biens et des services est observée dans plusieurs États africains. Malgré la reconnaissance d'avancées importantes dans la foulée de la troisième vague démocratique de la fin du XX^e siècle, la démocratie serait mise à mal par diverses « résistances » qui bloquent la mise en place de l'État de droit, la résolution pacifique des conflits ou encore l'établissement d'un processus électoral authentique, l'instauration d'une véritable culture démocratique faisant encore défaut sur ce continent multiforme et pluriel (Gazibo, 2005 ; Guèye, 2009 ; Quantin, 2009).

Le Gabon n'échappe pas à certaines de ces critiques, la réputation d'oligarchie et d'immobilisme lui étant accolée, et ce, même si la situation en matière de lutte contre la corruption s'est améliorée sur une échelle indicielle comparative de 183 pays (Transparency International, 2011). Il s'en trouve qui dénoncent l'emprise de l'appareil d'État sur la vie des institutions et des citoyens et qui déplorent les effets néfastes de la domination politique symbolique exercée, domination que Mouity (2010) n'hésite pas à assimiler à une « société gabonaise de cour », en résonance à l'ouvrage d'Elias. Renforcé par sa longévité (Ngolet, 2000) et associé au clientélisme et aux privilèges malgré sa prétention démocratique, le pouvoir gabonais bénéficie d'une reconduction quasi tacite confortée par d'importants appuis extérieurs, dont celui de la France, ce qui lui vaut une réputation de pays stable et prospère. Si la Maison-Blanche a invité, lors de sa visite en juin 2011, le nouveau président Ali Bongo à prendre les mesures pour éradiquer la corruption et procéder à une réforme du système judiciaire qui tienne compte des droits de la personne, c'est que l'État gabonais tarde encore à assujettir ses décisions aux normes du droit positif, condition d'une démocratie effective.

En ce début de siècle où la mondialisation a déjà confirmé ses effets de turbulence sur les plans économique, social et culturel à l'échelle des ensembles continentaux (Petrella, 1997), le jeu des différents pouvoirs extérieurs qui surplombent les systèmes étatiques ne peut être ignoré dans l'analyse de l'évolution des projets démocratiques en cours. L'État gabonais fait lui aussi face à des engagements et à des sollicitations diverses qui influent sur sa manière de « conduire » un tel projet, son inscription dans un réseau d'alliances diverses lui assurant en retour viabilité politique et essor économique. La « sympathie » manifestée à son endroit par les organismes régulateurs internationaux et par divers intérêts financiers de pays avancés ou émergents n'est pas en effet dépouillée de requêtes et exempte d'intérêts ou de convoitises, soit à l'égard de la dette publique contractée ou soit vis-à-vis de l'exploitation des ressources naturelles. Ces alliances plus ou moins « obligées » orientent en grande partie le positionnement stratégique du pouvoir politique, ce qui se répercute inévitablement sur les arbitrages

sociaux effectués. Dans le contexte d'une gouvernance « sous influences », l'évolution du projet démocratique au Gabon ne peut être envisagée sans que ne soit interrogé l'éthos qui inspire la gestion des affaires de l'État, lequel suppose la transparence des règles qui fondent les choix politiques et sociaux et sollicite l'imputabilité des gouvernants et administrateurs publics à l'égard de leur application juste et équitable. C'est pourquoi une vigilance accrue est souhaitée, non seulement de la part de corps intermédiaires de type associatif ou d'institutions autonomes, ce que d'aucuns nomment la société civile (Bayard, 1986 ; Khilnani, 2001), mais aussi de la part des citoyens, ceux-ci pouvant se poser en tant que gardiens et « acteurs » du projet démocratique. Selon les différents contextes et époques sociohistoriques, et par l'entremise des penseurs qui en ont marqué les significations, la philosophie politique a inspiré les conduites à tenir pour que puissent s'exprimer les figures de l'idéal démocratique. De nos jours, l'endossement d'une éthique de la communication (Habermas, 1992) pour fonder les normes et usages démocratiques constitue une avenue prometteuse susceptible de favoriser l'intercompréhension, bien qu'elle pose aux acteurs sociaux ou individuels des exigences de rationalité et de délibération, et aux différents États sollicités par une mondialisation marchande (Habermas, 2000) des exigences de coopération et de solidarité cosmopolitique devant toutefois être insufflées par les populations elles-mêmes.

De l'importance de former à la citoyenneté : l'école mise à contribution

Dès lors, la question de la formation du futur citoyen se pose et, partant, celle de la contribution de l'école à l'avancement du projet démocratique. En tant qu'institution sociale mandatée en vue de la socialisation des jeunes, celle-ci a été invitée, surtout au cours des deux dernières décennies, à œuvrer dans le sens d'une éducation à la citoyenneté démocratique (Veldhuis, 1997 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998) par l'entremise des visées des programmes et de l'action des intervenants scolaires, les milieux scolaires ayant à composer de plus en plus avec la diversité ethnoculturelle. Une telle perspective envisage le contexte de la classe comme un lieu d'expression, de réflexion et d'action en lien avec les compétences de citoyenneté, lieu où l'acculturation aux valeurs et aux connaissances relatives au fonctionnement social et politique ainsi que celle relative aux droits et devoirs qui fondent l'agir des citoyens est envisagée, mais aussi lieu où les pratiques de délibération et de participation sont encouragées (Audigier, 1999, 2000 ; Gagnon, McAndrew et Pagé, 1996 ; Hébert, 1997 ; McAndrew, Tessier et Bourgeault, 1997 ; Vincent, 2001, 2008 ; Vincent et Désautels, 2008).

Dans la lignée des réformes éducatives instituées au cours des deux dernières décennies dans plusieurs pays occidentaux, les programmes d'étude ont été révisés en vue de former un citoyen « actif » et participatif et nombre d'écrits sur les modes de socialisation politique en milieu scolaire ont été publiés. Dans le cas du Gabon, le programme d'éducation civique, édité pour le premier cycle

du secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, 1991), retient lui aussi la nécessité d'une formation à l'autonomie et à la participation des citoyens, sur la base des valeurs, de la reconnaissance des droits et devoirs et des connaissances du fonctionnement sociopolitique, bien qu'une place restreinte lui soit réservée dans le régime d'études des élèves. Si la question du rapport des enseignants aux « savoirs à enseigner » a fait l'objet d'études dans plusieurs disciplines telles les sciences, la langue ou l'histoire, celles relatives à l'éducation à la citoyenneté ont la plupart du temps été abordées par l'entremise de thèmes ou de questions sociales vives plus spécifiques (démocratie, droits et devoirs, environnement, approche interculturelle, etc.) ou encore par celle des visées curriculaires poursuivies (Kennelly et Llewellyn, 2011 ; Pykett, 2010). Certaines, basées sur des échantillons et des méthodes diversifiés, ont néanmoins porté sur les manières de voir des enseignants, notamment en ce qui a trait à la teneur et au sens des perspectives éducatives endossées, soit pour en caractériser l'ampleur et la diversité (Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan, 1997; Osler, 2011), ou soit pour juger de leur adéquation (Evans, 2006), l'image du « bon citoyen » ou du « citoyen idéal » servant souvent de trame de fond (Westheimer et Kahne, 2004) de plusieurs d'entre elles.

L'intérêt de nous attacher aux points de vue des enseignants nous apparaît justifié en ce qu'ils nous font accéder, en partie du moins, aux représentations qu'ils ont de cet objet social de préoccupation qu'est la citoyenneté, objet relayé par l'école vu sa mission éducative. Ces représentations informent la manière d'envisager et d'actualiser les visées de formation déclarées, manière qui affiche nécessairement une distance interprétative par rapport à celles-ci ainsi que le suggère l'approche anthropologique de transposition des savoirs (Chevallard, 1985) ; elles rendent aussi compte des croyances et des influences qui forment leurs discours en classe, que celles-ci émanent de leur vie personnelle de citoyen ou de leur vie professionnelle en tant que membre d'une communauté de pratique. En convenant de telles interférences, la théorie des représentations sociales, qui sert de cadre inspirateur à notre étude, montre bien l'intrication du social et du subjectif (Jodelet, 2008) tout autant que l'influence des processus communicationnel et interactionnel dans le processus représentationnel (Bataille, 2000 ; Doise, 2000).

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous précisons quelques considérations méthodologiques relatives à l'étude exploratoire menée.

Perspective envisagée

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une démarche exploratoire de type qualitatif et vise à éclairer les significations attribuées par des enseignants du secondaire du Gabon au champ conceptuel de la citoyenneté, et ce,

sur la base des points de vue qu'ils expriment. Elle s'inspire de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1989) qui s'attache aux cognitions socialement élaborées et partagées au sein de groupes particuliers – dans le cas qui nous occupe, celui d'enseignants dont la mission ultime à l'école les convie, toutes disciplines confondues, à la formation du citoyen –, à propos d'un objet social d'intérêt pouvant porter à controverse, la vie démocratique du Gabon et l'exercice de la citoyenneté faisant l'objet de préoccupations et de débats au sein de la société et à l'école. Le paradigme compréhensif (Mucchielli, 1996) et la perspective interprétative qu'il autorise inspirent et guident la posture que nous endossons, ce qui nous permet d'exercer un rôle actif dans le choix d'outils appropriés et pour l'interprétation des différents « sens » que les acteurs attribuent à « leur » réalité.

L'échantillon

L'étude est basée sur une enquête effectuée auprès d'une soixantaine d'enseignants et d'enseignantes (n=63) de niveau secondaire qui œuvrent dans les lycées de Libreville au Gabon, au cours de la dernière décennie. Ces sujets affichent des profils de formation disciplinaire et d'intervention différents, les enseignants d'histoire-géographie-éducation civique représentant 40% de l'effectif, les autres se répartissant à peu près également entre l'enseignement du français, des sciences et vie de la terre ainsi que des mathématiques-physique-chimie¹. Les sujets varient également selon le genre, les strates d'âges et l'expérience, les hommes représentant près de 70% de l'échantillon, le même pourcentage ayant 35 ans et plus et un peu plus de la moitié ayant dix ans d'expérience ou moins². En raison du contexte qui a présidé à l'interpellation des sujets, soit des activités de formation offertes en contexte universitaire, l'échantillon est dit « de convenance » ou « accidentel », considérant qu'il ne tient pas compte, comme on peut le constater, de la répartition proportionnelle des sujets selon la matière enseignée dans la cohorte d'ensemble, non plus que de l'identification a priori de caractéristiques-types, comme c'est le cas pour un échantillon raisonné (Van der Maren, 1995). Il faut donc comprendre que, dans l'esprit du chercheur, et c'est là l'une des limites de l'étude, toute prétention de généralisation est écartée, d'autant que le caractère exploratoire de l'étude est affirmé.

La cueillette de données

Les enseignants ont été invités à répondre individuellement sur une base volontaire à un sondage sous forme de questionnaire écrit, lequel a été utilisé par Vincent (2001) dans son étude portant sur les représentations sociales (RS) de la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants québécois. Dans le cas qui nous occupe, notre intérêt était d'effectuer, par l'entremise d'un dispositif « léger », un premier coup de sonde auprès d'enseignants réunis en un même lieu pour une activité de formation, bénéficiant ainsi d'une conjoncture

convenable pour opérer une première descente sur le terrain, d'où l'emprunt d'un outil existant. Le choix de celui-ci se justifie par sa maniabilité et par son économie d'utilisation en contexte gabonais, même s'il n'a pas donné lieu par la suite à des entrevues, vu les circonstances particulières. Cet outil a été amputé, pour les besoins de l'étude, des items portant sur les associations de mots, autre tâche liée au repérage des représentations, de manière à ne retenir que les six questions ouvertes libellées sous forme de phrases courtes à compléter³ à partir de consignes claires et simples. Les deux premières questions se rapportent au thème de la citoyenneté et visent à faire ressortir la manière personnelle d'exercer la citoyenneté au quotidien et leur conception du « bon citoyen » ; les quatre autres questions sont axées sur l'éducation à la citoyenneté et portent sur les actions concrètes exercées dans l'école pour éduquer à la citoyenneté, sur les obstacles et facilitateurs qui freinent ou favorisent une telle éducation, ainsi que sur les améliorations à apporter.

Le traitement des données

La méthode d'analyse de contenu thématique (Bardin, 2003) a guidé notre démarche. Les points de vue émanant des fiches recueillies ont fait l'objet d'un dépouillement, les questions étant considérées comme autant d'objets d'examen (six objets correspondant aux questions de phrases à compléter). Sur la base de la similitude des opinions émises par les sujets, des catégories ont été dégagées, et ce, pour chaque objet d'examen (question), chacune de ces catégories correspondant à un schème général de pensée (cognème) ou à une idée-force qui chapeaute des points de vue qui « vont ensemble » ou qui ont un air de famille, même s'ils ne sont pas formulés de manière identique. Il est à noter que ces catégories constituent des réinterprétations du chercheur, lesquelles ont fait l'objet de validation auprès de deux juges extérieurs. Pour un même objet, plusieurs catégories de sens ont émergé, bien que n'ayant pas la même importance d'évocation. Leur hiérarchisation a permis de faire ressortir la plus ou moins grande saillance des schèmes selon qu'ils sont partagés ou non, l'horizon de la représentation étant constitué à la fois des postures communes mais aussi de celles plus distribuées. La perspective de la citoyenneté démocratique ainsi que celle d'une acculturation, via la formation dispensée à l'école, à la participation sociale et à la critique délibérative ont servi de repères conceptuels pour dégager les pistes interprétatives.

LES ACCENTS RETENUS AUTOUR DE L'IDÉE DE CITOYENNETÉ ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les points de vue variés des enseignantes et enseignants gabonais présentent des accents tant en ce qui a trait à leur manière d'envisager la citoyenneté qu'en ce qui concerne les pratiques d'éducation qu'ils mettent en œuvre au sein de l'école ou de la classe.

La manière d'envisager la citoyenneté

Tout en considérant les enseignants comme des acteurs éducatifs, il y a lieu aussi de les voir comme des acteurs sociaux qui détiennent d'abord un statut de citoyen. On pourrait même dire que, lorsqu'ils interviennent dans le cadre de l'éducation civique, ils témoignent déjà de leur manière d'être citoyen. Que disent-ils à propos de leur engagement personnel comme citoyens? Quelle idée se font-ils du « bon » citoyen? Dans quelles circonstances détectent-ils des manifestations de conduites citoyennes?

Les conduites d'engagement personnel à titre de citoyens. Une diversité de conduites, regroupées ici selon l'importance, ressortent des propos des sujets. Deux d'entre elles, évoquées par plus de la moitié des sujets (n=39), sont mises en évidence en tant qu'expression de la citoyenneté et visent l'*acquiescement de ses devoirs civiques et sociaux* de même que la *contribution par le travail*. S'acquiescer de ses devoirs civiques suppose des comportements responsables quant à ses rapports avec l'État et avec la vie publique, tels le respect des lois et des règles, l'obligation de voter aux élections, le paiement des taxes et des impôts, la participation à l'assainissement de la gestion et le respect des biens publics, la démonstration d'un dévouement exemplaire, l'exécution consciencieuse de ses devoirs ainsi que la dénonciation de l'incivilité. S'acquiescer de ses devoirs sociaux s'exprime surtout dans le cadre de la vie domestique et sociale au sein d'un milieu proche, le soutien à sa famille, la protection de l'environnement, le respect du code de la route ainsi que la déférence et l'assistance aux autres y contribuant. Pour ce qui concerne l'apport par le travail, c'est le sens professionnel qui est évoqué, lequel s'exprime par le respect des exigences professionnelles (ponctualité, assiduité et accomplissement de son rôle) et la démonstration d'attitudes reliées au savoir-faire et au dévouement (sérieux, persévérance et abnégation). Une troisième conduite, suggérée par un peu plus du quart des sujets (n=17), met l'importance sur la *participation à l'éducation des jeunes ainsi qu'à sa propre formation*, signifiant par là la nécessité d'assumer de manière compétente la fonction d'enseignants ou de parents en dispensant conseils et assistance, et de s'imposer un perfectionnement continu pour ce faire. Quatre autres conduites, partagées par peu de sujets, suggèrent l'*attachement au pays et le souci de son rayonnement* (n=11) qui s'exprime par la nécessité de contribuer à son développement et de le représenter dignement à l'étranger, la nécessité de la *prise en considération des personnes par des attitudes et conduites altéritaires* (n=6) (les respecter, manifester de la solidarité envers eux, leur porter assistance et s'abstenir de toute forme de discrimination), la *participation active au sein de sa communauté* (n=3) par une implication dans divers mouvements associatifs, politiques et syndicaux et la *défense et la promotion des droits* (n=2) en tant qu'obligation morale de s'opposer à leur violation et de dénoncer les injustices.

La vision du « bon citoyen ». Les sujets ont précisé le sens attribué à la notion de « bon citoyen », expression souvent invoquée et qui renvoie au portrait idéal du citoyen. Cinq grands traits caractéristiques ressortent de leurs propos.

Les trois premiers, partagés par bon nombre de sujets, concernent les obligations et les devoirs à l'endroit des communautés d'appartenance et du pays. Le « bon citoyen » serait avant tout celui qui *exerce ses devoirs moraux et civiques dans sa vie familiale et professionnelle* (n=38), qui *respecte les lois et les règles* (n=32) et qui *témoigne d'un attachement à son pays* (n=29). Que signifie toutefois chacun de ces traits? Exercer ses devoirs au sein des communautés d'appartenance fait d'abord référence à un engagement d'ordre moral au niveau familial en étant « bon » parent ainsi qu'au niveau professionnel par des attitudes (honnêteté, engagement, discipline, amour du travail) et des compétences appropriées (efficacité, responsabilité). Cela fait aussi référence à un engagement d'ordre civique en tant que citoyen responsable et actif, apte à appuyer une gouvernance saine (avoir un sens civique élevé, être une référence pour les autres, être conscient de son rôle dans la République, respecter les biens publics, protéger l'environnement, voter aux élections). Quant au respect des lois et des règles qui régissent la société, c'est l'obligation de respect de la loi fondamentale, des institutions et de l'autorité publique mais aussi le souci de garantir l'exercice démocratique (légalité, rapports harmonieux et application de la loi, culture démocratique) qui sont identifiés. Témoigner d'un attachement à son pays s'exprime pour certains dans le sens de sentiments manifestes à l'endroit de la patrie (prier et se « sacrifier » pour le pays) et, pour plusieurs, sous la forme d'une participation active à son développement sur le plan sociopolitique par un engagement au sein de la société civile (activités et débats publics sur des questions vives, animation à travers les mouvements associatifs) pour favoriser l'intégration des citoyens à la vie démocratique, de même que sur les plans économique, moral et éducatif en participant notamment à la formation des jeunes en tant qu'enseignants.

Les deux autres traits sont considérés comme des actes sociaux importants. Le bon citoyen serait aussi celui qui s'informe et connaît le cadre légal des lois, notamment sous l'angle des droits et des devoirs et qui s'avise de les protéger (n=18). Un tel agir, qui permet de « défendre la démocratie », est présenté dans le sens de condition préalable à l'engagement évoqué dans le premier trait et suppose la conscience des droits et devoirs, une liberté d'esprit quant à leur expression, une détermination à vouloir les protéger ou à les revendiquer en cas d'aliénation. Le bon citoyen serait aussi celui qui se montre respectueux envers les autres (n=10), respect qui met l'accent sur les relations interpersonnelles conviviales (rapports harmonieux et assistance) et sur la considération de sa propre personne (prérogatives et origine personnelles).

Des circonstances propices aux manifestations de citoyenneté. Les enseignants ont fait état de circonstances qui peuvent favoriser la participation citoyenne, circonstances appréciées selon le nombre de mentions.

Ils reconnaissent d'abord que la citoyenneté peut s'exercer en différents lieux (72/125 mentions), le milieu de travail et la maison étant nettement privilégiés

par rapport à d'autres lieux. Près des deux tiers des sujets (n=38) considèrent le milieu de travail comme le lieu le plus significatif pour l'exercice de sa citoyenneté du fait qu'il permet de témoigner d'attitudes correctes (sérieux, conscience professionnelle, attachement à son travail) et de montrer sa capacité de souscrire aux exigences liées à l'exercice du métier ou de la profession (régularité, ponctualité, assiduité). Le tiers des sujets (n=20) pensent aussi que la « maison », espace communautaire des membres de la famille (cellule familiale, foyer familial, environnement familial), constitue un lieu d'expression de la citoyenneté vu les relations privilégiées qui existent ; ce lieu serait aussi considéré comme un endroit idéal d'encadrement et de formation en raison de l'empreinte éducative qu'il laisse dans « la vie de tous les jours » aux enfants. D'autres lieux agissent pour certains (n=14) comme espaces d'expression : l'école en tant que tribune éducative pour faire passer les messages à la jeunesse par l'entremise des enseignements ; les *lieux publics* en milieu urbain ou rural en tant qu'espaces de vie communautaire et associative au sein de la Cité et espaces d'expression du culte ; certaines *institutions publiques* (Cour constitutionnelle, Trésor public, organisations non gouvernementales [ONG] en tant qu'instances régulatrices de la vie démocratique).

Outre les lieux identifiés, la citoyenneté se manifeste aussi à diverses occasions (53/125 mentions), l'une d'entre elles primant sur les autres. Le *choix des dirigeants politiques*, mentionné par plus de la moitié des enseignants (n=34), constitue une manifestation forte de la citoyenneté, le souci de l'intégrité d'un candidat – choisir en toute âme et conscience les personnes susceptibles de diriger la nation – étant vu comme une responsabilité morale à assumer et l'acte de voter comme un droit à exercer et un devoir à accomplir. Quatre autres occasions, mentionnées par quelques enseignants, ressortent : la *participation à la vie politique et associative* par un engagement actif au sein de divers organismes ; la *promotion de la fierté de son pays* par la célébration des symboles (fête nationale, hymne national) ; la *contribution au développement économique et social de son pays* par l'acquittement de ses obligations civiques et sociales (impôts, assistance aux autres, bonne entente) ; la *protection et la défense du pays* en cas de besoin.

La manière de considérer l'éducation à la citoyenneté

L'ensemble des intervenants de l'école ont pour mission d'œuvrer à la formation du citoyen bien que le mandat des enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique soit plus spécifique en ce sens. Les sujets, toutes disciplines confondues, se sont prononcés sur les pratiques qu'ils exercent, les obstacles et les facilitateurs qu'ils observent ainsi que sur les améliorations à apporter.

Les pratiques éducatives exercées dans l'école. Dans les propos relatifs à la manière d'éduquer à la citoyenneté dans l'école, les propos peuvent être distingués selon qu'ils portent sur les visées éducatives d'ensemble, sur les contenus et sur les conduites à encourager chez les élèves.

En ce qui concerne les *visées éducatives*, deux perspectives sont évoquées. Plus de la moitié des enseignants (n=36) pensent que l'école forme à la citoyenneté *par l'entremise de l'enseignement de l'éducation civique*, tel que c'est assumé par l'enseignant responsable de cette discipline. Quelques-uns signalent toutefois la nécessité d'intégrer cette formation dans le parcours des élèves de tous les cycles et de rendre les programmes plus adéquats, formation qui supposerait l'implication de l'ensemble des acteurs scolaires pour amener les élèves à la pratique du civisme dans l'école. Plusieurs pensent aussi (n=20) que former à la citoyenneté passe *par une formation générale adéquate pour tous*, dont onze d'entre eux qui avaient également reconnu l'importance de l'enseignement de la discipline d'éducation civique. Cette formation générale suppose la reconnaissance du caractère laïc et démocratique de l'école qui doit permettre à tous (pauvres, riches) d'accéder à l'éducation et doit être axée sur la transmission du patrimoine culturel véhiculé par les langues nationales, l'histoire et la géographie, sur le développement des compétences de base, sur l'exercice d'habiletés cognitives (réflexion, jugement critique) et le renforcement d'attitudes de travail (effort) ainsi que sur la connaissance du monde. Une telle formation doit d'ailleurs qualifier les élèves de manière à ce qu'ils puissent s'engager dans une activité de travail productive et contribuer ainsi, comme citoyen, au développement du pays.

Pour ce qui concerne les *contenus*, des enseignants ont insisté sur l'importance de traiter de certaines thématiques en classe. *La promotion de valeurs d'ordre éthique et social* (n=14), notamment celle de « respect » des personnes (soi, autrui), des symboles (drapeau) et des biens publics, de même que d'égalité, de fraternité et de responsabilité, est mentionnée. *La connaissance du contexte sociétal dans lequel les élèves vivent* (n=7) leur permettrait aussi de mieux saisir le sens du passage de la société traditionnelle à la société moderne de manière à ce qu'ils puissent se situer par rapport aux défis posés ; certains affirment d'ailleurs qu'un tel positionnement ne va pas sans une sensibilisation aux problèmes touchant la santé (sida), la justice sociale (discrimination) ou l'environnement, au risque de compromettre leur engagement en tant que citoyens. *L'éveil de la conscience aux droits et aux devoirs* (n=7) par leur promotion, par une sensibilisation à leur importance est évoqué en lien avec le respect des règlements de l'école. *La connaissance du fonctionnement des institutions démocratiques et l'expression d'attitudes de déférence* (n=3) par rapport aux symboles de la République (découpages administratifs, hymne national) ressortent aussi. En ce qui a trait aux conduites à encourager dans l'école, des enseignants pensent que *s'assurer de la participation des jeunes* (n=6) contribue à promouvoir la démocratie et, partant, à former à la citoyenneté. Une telle participation peut être suscitée par diverses actions : par l'organisation d'activités socio-éducatives (débat, conférences) qui forment à la réflexion ; par la stimulation de leur engagement à la vie de l'établissement ; par la création de dispositifs variés, tels les coopératives scolaires, les parlements des jeunes, les mutuelles et associations ; par l'encouragement au choix des délégués de classe et de responsables de la coopérative scolaire.

Les obstacles rencontrés. Les enseignants ont identifié plusieurs obstacles pouvant entraver la formation du citoyen et gêner les pratiques de l'école.

Quatre obstacles d'ordre social sont cernés, le premier étant de loin le plus saillant. Plusieurs enseignants (n=27) ont d'abord évoqué *une faible éthique sur les plans politique et administratif* comme frein à la formation du citoyen. Cette lacune met à mal l'exemplarité offerte par des dirigeants politiques mais aussi par des adultes qui n'appliquent pas toujours les principes de droit et de morale nécessaires à la cohésion sociale, ce qui prive les élèves de modèles. Le jugement est d'ailleurs particulièrement sévère à l'endroit de l'autorité politique, le manque d'alternance au pouvoir exécutif ainsi que des doutes sur l'intégrité de ses représentants étant soulevés (duplicité, tromperies, favoritisme, tribalisme régional, intolérance). Certains sont ainsi amenés à douter de la « santé » démocratique et du respect de la Constitution ; ils déplorent la mauvaise gouvernance (valeurs morales parfois bafouées au profit de l'argent et de titres) et conviennent des effets négatifs de la corruption sur la vision que les élèves entretiennent à l'égard de la démocratie, rendant ainsi difficile l'action éducative de l'école. Quelques-uns (n=11) observent aussi une *déperdition sur le plan des valeurs*, tant dans les familles que dans la société. Dans le cas de la cellule familiale, les uns parlent de sa « destruction » et pointent du doigt l'inversion des valeurs traditionnelles au profit de valeurs nouvelles, l'accent étant alors mis sur la liberté des jeunes au lieu de la soumission et sur la facilité au détriment de l'effort ; on blâme du même coup le laxisme et la démission des familles pour expliquer l'affaiblissement du rôle de l'école. D'autres soulignent l'endossement de valeurs « inadaptées » à la culture gabonaise parce qu'inspirées de modèles venus de l'Occident, valeurs qui génèrent un mimétisme souvent inapproprié sur le plan des mentalités et des conduites (modes). Bien qu'évoquée par quelques-uns (n=6), *la persistance des inégalités économiques et sociales* apparaît comme un obstacle à l'exercice de la citoyenneté et au développement du pays, l'accent étant mis sur l'écart significatif qui existe entre « certains privilégiés » et le « petit peuple » auquel appartient la majorité des individus, la cause relevant d'une mauvaise distribution des richesses nationales qui priverait ces derniers des biens nécessaires à une vie décente. D'ailleurs, on souligne les effets que les questions de chômage et de pauvreté peuvent avoir chez les jeunes, la délinquance pouvant en être une illustration. Finalement, des enseignants (n=5) trouvent que *la faible implication des médias* contrevient au développement d'une citoyenneté responsable, la télévision étant particulièrement critiquée en raison du peu de vulgarisation des informations et des questions qui entretiennent un lien avec la vie du citoyen (programmes à caractère civique absents) et de l'importance excessive accordée aux valeurs et modes occidentales.

Trois obstacles, ceux-là d'ordre éducatif, ont aussi été relevés. Des enseignants (n=9) notent d'abord *le manque de détermination dans l'application des politiques et des programmes éducatifs* relatifs à l'éducation civique, ce qui a pour effet de

freiner l'action de l'école dans la formation du citoyen. Ils déplorent, entre autres, l'influence que cette indétermination produit sur les mentalités, certains affirmant que « les gens n'ont pas encore pris la mesure de l'importance de cet aspect de l'éducation », et regrettent la considération insuffisante de ces programmes, notamment dans les établissements privés, ainsi que l'inadaptation des contextes d'enseignement. En lien avec ce qui vient d'être dit, des enseignants parlent aussi de *l'inadéquation de certaines conditions pédagogiques* (n=7), notamment au niveau de l'organisation des groupes où est constaté un déséquilibre entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants et au niveau des ressources financières et didactiques où sont observées des lacunes importantes (peu de moyens financiers, manque de documents, de moyens didactiques, de manuels spécialisés, etc.). Finalement, des enseignants (n=6) sont d'avis que *le faible niveau de connaissances des élèves* entrave l'action de l'école, qu'il s'agisse des connaissances générales (analphabétisme, culture de médiocrité, ignorance, manque de formation, échec scolaire) ou des connaissances spécifiques relatives à la citoyenneté, (ignorance des droits civiques et juridiques, méconnaissance du code pénal et des institutions).

Les facilitateurs observés. Des facilitateurs sont aussi susceptibles de favoriser la formation du citoyen, même si leur repérage dans le contexte social actuel du Gabon est apparu difficile à certains des sujets. Encore là, des distinctions s'imposent selon qu'ils sont observés sur les plans social ou éducatif.

Sur le plan social, trois peuvent être distingués. Ainsi, il apparaît à certains (n=8) que *les modèles de référence positifs observés dans les sphères sociopolitique et éducative* contribuent à soutenir la formation du citoyen. Dans la sphère sociopolitique, les témoignages offerts par la classe politique ainsi que les actions menées par les acteurs de la société civile, tels les syndicats et les organisations non gouvernementales (ONG), seraient inspirateurs pour les jeunes en leur fournissant des outils pour mieux comprendre et agir au quotidien, de tels témoignages pouvant aussi émaner de personnalités dont le rayonnement international est reconnu (par exemple, Nelson Mandela). Les modèles de référence relatifs à la sphère éducative contribuent aussi à l'acquisition et à la mise en pratique des habiletés nécessaires au vivre-ensemble. La famille et l'école, par l'entremise des parents et des enseignants, peuvent suggérer des modèles positifs. Grâce à l'autorité morale qu'ils détiennent en tant qu'institutions sociales vouées à leur éducation, ils peuvent influencer de manière significative la façon d'être ainsi que les pratiques du futur citoyen. Quelques enseignants (n=7) notent aussi *le rôle proactif que peuvent jouer les médias sur le plan de l'information des citoyens* en raison du pouvoir d'influence (publicité) qu'on leur reconnaît dans la société moderne, particulièrement la télévision qui permet de rejoindre un grand nombre de personnes, quelle que soit leur localisation géographique. Enfin, *l'attachement au pays*, entendu ici dans le sens de l'expression d'une culture nationale commune (amour de la patrie, langue commune), est vu par certains (n=2) comme une valeur ajoutée à la formation du citoyen.

Sur le plan éducatif, les deux facilitateurs suivants ont été repérés dans les propos des enseignants. Le premier, partagé par la moitié des sujets (n=32), fait référence au *rôle actif de l'école dans la formation* du citoyen d'autant qu'elle offre un cadre idéal pour la connaissance de sa propre société et pour celle du monde en plus d'ouvrir à une diversité de valeurs. Cet acteur social important que constitue l'école aurait ainsi un poids prépondérant dans la mise en place des conditions du vivre-ensemble en raison de la prise qu'elle a sur plusieurs facteurs. Si certains insistent sur l'accessibilité à tous qu'elle doit offrir et sur la qualité qu'elle doit rechercher malgré ses défaillances actuelles, d'autres mettent à profit les bases à partir desquelles s'appuie l'enseignement de l'éducation civique, c'est-à-dire des programmes bien élaborés qui tiennent compte de valeurs importantes et des livrets d'instruction (1^{er} cycle du secondaire), ou misent sur les rôles et responsabilités des acteurs principaux qu'assument l'enseignant et l'élève par rapport au succès de cette formation. Le second, évoqué par quelques sujets (n=8), fait référence à la *promotion des valeurs au sein de la famille et de l'école*. Ainsi, la famille agirait, par la stabilité et l'harmonie qui peuvent s'y dégager, comme un puissant lien entre les jeunes, l'école et la société en vue de l'acquisition de certaines habiletés. Quant à l'école, elle stimulerait, par les valeurs qui y sont promues dans le projet éducatif, des conduites éthiques et sociales responsables chez les enseignants (respect de la déontologie du métier d'éducateur) et chez les élèves (conscience du devoir à accomplir, goût du travail bien fait).

Des améliorations souhaitées

S'agissant des améliorations à apporter en vue de favoriser l'éducation civique, les propos des enseignants peuvent être regroupés sous cinq propositions différentes, la première étant de loin la plus partagée.

Près de quatre-vingt-dix pour cent des enseignants consultés (n=55) suggèrent de *renforcer l'importance de l'éducation civique dans l'école*. Une telle amélioration est d'abord souhaitée sur le plan des intentions pédagogiques, notamment en ce qui concerne les visées éducatives (n=26) et les contenus abordés (n=13). Par visées, ils font référence autant à l'école en tant que lieu significatif d'expérience citoyenne qui regroupe l'ensemble des acteurs voués à l'éducation générale, qu'à l'enseignement de la matière même (faire l'éducation civique), qui se doit de contribuer de manière significative et pragmatique, et ce dans des conditions de travail acceptables, à la formation de tous les élèves (égalité des chances, école démocratique). Par contenus, ils insistent sur différents accents à retenir portant sur des concepts-clés, dont entre autres ceux de civisme, de démocratie, de droits et devoirs. Cette amélioration est aussi souhaitée sur le plan des *aménagements organisationnels* (n=16), notamment en ce qui concerne la prolongation de cet enseignement au 2^e cycle, l'augmentation du coefficient de cette matière par rapport aux autres et la répartition mieux équilibrée du temps d'enseignement.

Bien que partagées par des nombres moindres de sujets, les quatre autres suggestions sont tout aussi intéressantes. *Conforter les valeurs dans l'école et dans la société* (n=17) signifierait la nécessité de s'attacher au respect des valeurs morales et des valeurs républicaines ainsi qu'aux conduites qui leur correspondent (probité, justice, égalité, respect, goût de l'effort), de sorte que les adultes (politiciens, parents, éducateurs) deviennent des modèles pour la jeunesse. Des enseignants (n=10) ont aussi proposé d'*œuvrer à la formation des formateurs* qui, à leur tour, interviendraient auprès d'enseignants (jeunes et autres) de cette matière dans le but de les habilitier à assumer cette tâche. Certains (n=7) ont suggéré d'*ouvrir l'enseignement de l'éducation civique à diverses activités de sensibilisation* s'y rapportant (activités socioculturelles, journées thématiques, conférences, débats, campagnes de sensibilisation) et de s'adjoindre des médias à l'occasion. Finalement, la nécessité de *renforcer la présence de la culture gabonaise* (n=7) dans l'enseignement de l'éducation civique est évoquée dans le sens de « gaboniser l'enseignement » en faisant la promotion des valeurs culturelles authentiques et des ressources humaines du Gabon et en tenant davantage compte des réalités locales vécues, la mise en valeur du fait national pouvant agir comme catalyseur susceptible de redonner à l'école ses pleins pouvoirs de formation du citoyen.

UN PROFIL DES SIGNIFICATIONS DÉGAGÉES : PISTES INTERPRÉTATIVES

L'examen des propos des sujets laisse apparaître des positions socioéducatives plus ou moins affirmées au regard de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté selon qu'elles sont partagées ou non, mais laisse aussi voir des perspectives plus ou moins « novatrices » selon qu'elles sont interprétées en référence aux perspectives de la citoyenneté démocratique prônées et mises en lumière par la recherche. Les postures contrastées observées doivent toutefois pouvoir être resituées dans le cadre des contextes social et scolaire du Gabon, l'exercice de la citoyenneté ne pouvant être dissocié des ancrages nationaux, comme le souligne Schnapper (1999).

Une conception normative de la citoyenneté bien qu'ouverte sur la participation

Pour une majorité d'enseignants, la manière de témoigner de la citoyenneté au quotidien s'exprime par l'*adhésion aux normes et aux prescriptions imposées dans les sphères sociétale et professionnelle* et est associée étroitement au respect des obligations à l'endroit de l'État et des institutions, dont le milieu de travail en particulier. Les lois et règlements constitueraient le cadre de référence susceptible d'orienter les citoyens pour l'accomplissement de leurs devoirs civiques et professionnels. Une telle position est d'ailleurs autant soutenue par les enseignants qui parlent de leurs pratiques effectives que par ceux qui souhaitent les conduites du citoyen idéal. Cette position s'inscrit dans l'une des idéologies identifiées dans la taxonomie de Westheimer et Kahne (2004),

l'idéologie « conservatrice » qui met l'accent sur le citoyen responsable, les idéologies « libérale » et « critique » misant pour leur part sur le citoyen participatif et le citoyen orienté sur la justice. Une position émergente, celle-là minoritaire, associe l'exercice de la citoyenneté à *l'attachement au pays et à son rayonnement*, perspective qui met l'accent sur l'apport personnel et collectif des individus à l'avancement de la société. En tant qu'acteurs sociaux, les citoyens sont détenteurs de droits qui les autorisent à participer à la vie politique et associative au sein de leur communauté, perspective qui ressort aussi dans la description du citoyen idéal de type participatif évoqué plus haut, le respect des « autres » étant considéré nécessaire pour consolider le projet social.

La conception de la citoyenneté qui en découle semble invoquer une logique de conformité sociale à l'endroit des institutions bien que la perspective d'une contribution sociale active des citoyens à leur maintien et à leur développement émerge aussi dans les propos. De tels accents, qui peuvent apparaître contradictoires à l'observateur ou témoigner d'une conduite de docilité à l'endroit des autorités politiques, s'expliquent davantage, si l'on fait référence au contexte gabonais, par le souci de loyauté à l'égard de la Constitution considéré par les enseignants-citoyens comme prémisses à toute prétention démocratique, même si est revendiquée une place davantage significative des citoyens dans la mise en œuvre de la démocratie. Ainsi, l'attachement au pays reste toujours présent, malgré le désenchantement social qui a fait suite à l'ère de libéralisation de 1990 avec l'arrivée du multipartisme au Gabon, mais est davantage envisagé sous l'angle d'une volonté de participation à la construction démocratique du pays que de la démonstration d'un esprit d'allégeance inconditionnelle à la Nation ou aux autorités dans les lieux de travail. Malgré les avancées enregistrées au sein de la société civile (associations, syndicats), l'usage peu respectueux des leviers démocratiques (vote, avancement, etc.) et les frustrations engendrées à l'endroit de la classe politique auraient eu pour effet de stimuler plutôt que d'annihiler le développement d'une conscience sociale plus aiguë chez bon nombre de citoyens. Toutefois, on peut raisonnablement se demander si la tendance à la conformité ne traduit pas, de manière plus ou moins conscientisée, une forme de « prudence », l'ampleur du défi à relever étant à ce point de taille pour une démocratie encore « jeune », peu rompue à la critique sociale délibérative « ouverte ». Autrement dit, comment oser aborder des questions sensibles si l'on ne peut être assuré d'une tribune crédible pour s'exprimer ou, pire encore, si l'interlocuteur se fait menaçant?

La nécessaire contribution de l'école pour former à la citoyenneté, malgré des obstacles de taille

Pour ce qui est de la manière d'envisager la formation des citoyens, une majorité d'enseignants considèrent que *celle-ci passe par l'école et par l'éducation qui y est dispensée*. Si plusieurs accordent une importance aux enseignements de base, une majorité d'enseignants sont d'avis qu'elle dépend de *l'enseignement spécifique*

de cette matière considérée comme un outil essentiel pour la transmission du patrimoine culturel, enseignement qui doit œuvrer pour certains sur le plan de la transmission des valeurs, de la connaissance du contexte social et de la conscience de ses droits et devoirs. Une telle position n'est toutefois pas sans requérir, pour bon nombre, des améliorations pour en assurer l'efficacité, plusieurs obstacles à sa réalisation ayant été identifiés, le plus gênant relevant du contexte sociétal. Aussi, des équilibres sont recherchés sur divers plans. D'abord en ce qui a trait aux *fondements qui inspirent le sens d'un tel enseignement* : la nécessité d'une réhabilitation de l'éthique sociale s'impose, considérant la déperdition des valeurs dans l'administration publique et dans la population, ce qui prive les élèves de modèles positifs forts. Ensuite, en ce qui concerne les *contributions qui soutiennent l'engagement de l'école pour la réalisation d'un tel enseignement* : la recherche d'une communauté de vues à l'égard de la formation des élèves est souhaitée, ce qui suppose un partage des visions et des responsabilités au sein de l'école dans le respect de la complémentarité des rôles. Finalement, à ce qui se rapporte aux *conditions qui assurent un tel enseignement* : l'importance de procéder à divers ajustements dans l'école pourrait faciliter un tel enseignement, selon qu'une attention est accordée, au niveau organisationnel, au poids occupé par cette matière dans le curriculum, à son expansion au 2^e cycle du secondaire ou à la taille des effectifs dans les classes, ou encore, au niveau pédagogique, à l'élargissement des contenus à enseigner pour tenir compte des questions sociales controversées, des valeurs et conditions liées à l'exercice de la démocratie, des valeurs de la culture nationale et du contexte de la mondialisation.

La conception associée à la formation du citoyen qui se dégage des propos traduit une situation quelque peu ambiguë qui attribue à l'école la grande part de responsabilité à l'égard de celle-ci mais qui pointe aussi ses limites d'action dues à des contingences d'ordre social mais aussi d'ordre matériel, rendant ainsi plus fragile une telle formation. Il convient d'admettre que les enseignants ne peuvent porter à eux seuls toute la charge d'une telle restauration sociale, le défi dont on a parlé précédemment se devant d'être assumé résolument, mais aussi porté collectivement par l'ensemble des acteurs sociaux. En même temps que l'éducation à la citoyenneté est considérée comme étant « l'affaire » de l'école et du personnel qui y œuvre, l'on convient aussi de la difficulté de son actualisation en raison de contraintes importantes d'ordre organisationnel et pédagogique qui pèsent sur les enseignants, position qui nous apparaît propre à la situation du contexte scolaire gabonais. En effet, une telle ambiguïté témoigne, selon nous, du malaise que ressentent les enseignants à l'égard des perspectives générales de développement en éducation, malaise qui rejaillit dans leurs propos concernant l'éducation à la citoyenneté. La volonté de changement exprimée en 1990 permettait d'espérer un investissement social exemplaire dans le domaine éducatif, l'école étant le creuset de la démocratie. Au fil des années, les valeurs inspiratrices pour l'éducation se sont étioilées,

influençant indirectement les formes d'engagement des acteurs sociaux. En outre, et sur un plan plus opérationnel, le manque d'établissements et de places dans le réseau public et le transfert d'effectifs et de subsides dans le réseau privé pour pallier un tel état de fait ont eu l'heur et continuent d'inquiéter le milieu scolaire, ce dont témoignent du reste les revendications et grèves récurrentes. La sonnette d'alarme tirée par les enseignants serait davantage révélatrice, selon nous, d'un appel à la recentration sur la poursuite d'un idéal éducatif commun en vue du développement social, qu'elle n'exprime un aveu d'impuissance dans l'école, message qui semble entendu par la direction du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur dans sa proposition de réaménagement curriculaire visant à accorder une plus grande place à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté au primaire, au secondaire, au supérieur et même, dans la société.

NOTES

1. Les sujets se répartissent ainsi : 26 sont formés en histoire-géographie-éducation civique, 14 en français, 12 en sciences naturelles et 11 dans les sciences mathématiques-physique-chimie. Il faut d'ailleurs noter que ces enseignants sont issus de deux époques différentes, l'une suggérant le début de l'exercice du métier avant 1990 et sa poursuite encore actuellement ; l'autre suggérant le début après 1990. Il nous semble nécessaire de spécifier que cette année-référence correspond à d'importants changements sur le plan du contexte sociopolitique, lesquels ont d'ailleurs continué de se produire surtout au cours des dernières années, ce qui teinte inévitablement les points de vue émis. Dans la catégorie post-1990, nous retrouvons des enseignants qui poursuivent actuellement leur formation à l'École normale supérieure en vue de l'obtention d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Supérieur (CAPES).
2. Les informations nominatives portent sur le genre, la strate d'âge et l'expérience. Dans le cas du genre : femmes (n=11) ; hommes (n=44) ; inconnus (n=8). Pour ce qui est des tranches d'âges : entre 20-24 ans (n=0) ; entre 25-29 ans (n=5) ; entre 30-34 ans (n=14) ; entre 35-39 ans (n=23) ; 40 ans et plus (n=20) ; inconnu (n=1). Quant à l'expérience : moins de 5 ans (n=7) ; entre 6 et 10 ans (n=26) ; entre 11 et 15 ans (n=11) ; entre 16 et 20 ans (n=4) ; 20 ans et plus (n=11) ; inconnu (n=4).
3. Les six questions sont libellées de la manière suivante :
 - 1) Au quotidien, je joue mon rôle de citoyen quand... (2-3 manifestations) ;
 - 2) Pour moi, un « bon citoyen » est... ;
 - 3) L'école secondaire, telle qu'elle existe, éduque à la citoyenneté en insistant sur... ;
 - 4) Le plus grand obstacle de l'éducation à la citoyenneté est... ;
 - 5) Le plus grand facilitateur de l'éducation à la citoyenneté est... ;
 - 6) Pour mieux éduquer à la citoyenneté, l'école secondaire devrait...

RÉFÉRENCES

- Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E. S. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education : A q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, FR : INRP.
- Audigier, F. (2000). Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Projet « éducation à la citoyenneté démocratique »*. Strasbourg, FR : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Banstantsa, J.-R. (2001). La Bonne Gouvernance, utopie ou réalité. Le cas du Gabon. *The African Anthropologist*, 8(1), 53-59.

- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-270). Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-189). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Bayard, J.-F. (1986). Civil society in Africa. Dans P. Chabal (dir.), *Political domination in Africa reflections on the limits of power* (pp. 109-125). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Bayart, J.-F. (2009). La démocratie à l'épreuve de la tradition en Afrique subsaharienne. *Pouvoirs*, 129(2), 27-44.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, FR : La pensée sauvage.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Sainte-Foy, QC : Le Conseil.
- Doise, W. (2000). Les droits de l'homme comme représentations sociales de contrats d'interdépendance. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 191-210). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 410-435.
- Gagnon, F., McAndrew, M. et Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, QC : Harmattan.
- Gazibo, M. (2005). *Les paradoxes de la démocratisation en Afrique. Analyse institutionnelle et stratégique*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Guèye, B. (2009). La démocratie en Afrique : succès et résistances. *Pouvoirs*, 129(2), 5-26.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris, FR : Éditions du Cerf.
- Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris, FR : Fayard.
- Hébert, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and identity formation. *Canadian Ethnic Studies*, 29(2), 82-96.
- Held, D. (2005). *Un nouveau contrat mondial. Pour une gouvernance sociale-démocrate*. Paris, FR : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89(1), 25-46.
- Kennelly, J. et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914.
- Khilnani, S. (2001). La « société civile » : une résurgence. *Critique internationale*, 10(1), 38-50.
- McAndrew, M., Tessier, C. et Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 121, 57-77.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1991). *Programme d'éducation civique*. Libreville, GA : IPN.
- Mombo, C., N'Dimina-Mougala, A.-D. et Zoo Eyindanga, R.C. (2001). Le profil de la citoyenneté dans les programmes d'histoire du secondaire du Gabon : un aperçu. École et citoyenneté, *Les Cahiers du CIRADE*, 2, 69-91.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Mouity, P. M. (2010). *La société gabonaise de cour*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- Ngolet, F. (2000). Ideological manipulations and political longevity: The power of Omar Bongo in Gabon since 1967. *African Studies Review*, 43(2), 55-71.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Owona, K. (2005). L'universel démocratique n'est pas un rêve totalitaire occidental. *Revue du MAUSS*, 25(1), 380-388.
- Petrella, R. (1997). *Écueils de la mondialisation. Urgence d'un nouveau contrat social*. Montréal, QC : Fides et Musée de la civilisation.
- Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, 14(6), 621-634.
- Quantin, P. (2009). La démocratie en Afrique à la recherche d'un modèle. *Pouvoirs*, 129(2), 65-76.
- Schnapper, D. (1999). Traditions nationales et connaissance rationnelle. *Sociologie et sociétés*, 31(2), 15-26).
- Transparency International. (2011). *Corruption perception index 2011*. Consulté à partir : <http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Veldhuis, R. (1997). Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities. Dans Le Conseil de l'Europe (dir.), *Project: Education for democratic citizenship. Seminar on basic concepts and core competences* (pp.7-9). Strasbourg, FR: Conseil de la coopération culturelle.
- Vincent, S. (2001). Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants et enseignantes du secondaire. *Les cahiers du Cirade*, 2, 92-115.
- Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 1-15.
- Vincent S. et Désautels, J. (2008). Teaching and learning democracy in education: Interweaving democratic citizenship into/through the curriculum. Dans D.E. Lund et P.C. Carr (dir.), *Doing democracy. Striving for political literacy and social justice* (pp. 283-300). New-York, NY: Peter Lang.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA est titulaire d'un doctorat nouveau régime en géographie et aménagement obtenu à l'Université Michel-de-Montaigne – Bordeaux III en France (1992). Il est professeur à l'École normale supérieure de Libreville. Il a collaboré dans des projets d'enseignement et de recherche avec des professeurs de l'Université Laval, université où il a séjourné à quelques reprises dans le cadre des missions de formation, de recherche, et d'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation à la citoyenneté, la didactique de la géographie, l'aménagement du territoire, et les communications terrestres. eyeneyi@yahoo.fr

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA holds a new regime doctorate in Geography and Spatial Planning from the Université Michel-de-Montaigne – Bordeaux III, France (1992). He is a Professor at the École normale supérieure de Libreville. He has collaborated in teaching and research projects with professors at the University of Laval where he has also taken part in training, research and teaching. His research interests focus on citizenship education and didactics of geography, spatial planning and terrestrial communications. eyeneyi@yahoo.fr

RÉFLEXIONS D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE AUTOUR D'UNE ŒUVRE D'ART CONTEMPORAIN COMME MOYEN D'ÉCO-SENSIBILISATION DES ÉLÈVES^{1,2}

MAIA MOREL *Chercheure invitée Institut National de la Recherche Scientifique
Chaire Fernand Dumont pour la culture, Montréal, QC*

RÉSUMÉ. Cette étude vise à analyser les représentations d'enseignantes du primaire sur l'éducation artistique et sur le rôle possible de l'art contemporain dans le processus de sensibilisation des élèves à l'écologie. Elle a été menée par le biais d'un entretien de groupe, suivi d'un atelier pratique puis d'un questionnaire. L'auteure rapporte comment les participantes ont découvert le potentiel éducatif que peut présenter une œuvre d'art contemporain pour un travail d'éco-sensibilisation en classe. L'évolution de leurs réflexions au cours des différentes étapes de l'étude sur le rôle des arts plastiques à l'école est également présentée. Les résultats avancent la nécessité de valoriser l'enseignement artistique, particulièrement l'art contemporain, pour l'éducation relative à l'environnement.

PRIMARY TEACHERS' REFLECTIONS ON THE USE OF A CONTEMPORARY WORK OF ART AS AN ECO-AWARENESS TOOL FOR STUDENTS

ABSTRACT. This study seeks to analyze primary teachers' representations of art education and on the potential role of contemporary art in raising students' awareness of ecology. Data was collected through a focus group discussion followed by a practical workshop and a questionnaire. The author reports on how the participants (all women) discovered the educational potential of a contemporary work of art in raising eco-awareness in the classroom. The evolution of their reflections on the role of plastic arts in school, recorded throughout the study's different phases, is also presented. The results emphasize the need to support the use of art education, particularly contemporary art, in environmental education.

Longtemps cantonné à des lieux spécialisés (par exemple, collections, galeries, musées), ou à des formes convenues lorsqu'il occupait l'espace public, l'art visuel affiche aujourd'hui haut et fort son ambition sociale (Ardenne, 1999a ; Liot, 2010). Libéré du diktat technique, l'art visuel s'affirme comme un lieu essentiel de questionnement et d'analyse du monde. C'est pourquoi, comme le rappelle Claude Capelier (2007), il est essentiel de :

lutter contre la tendance à cantonner les arts dans le rôle de “supplément d’âme” ; leur donner ou leur rendre une place reconnue au cœur de la vie collective. Il s’agit, notamment, de mettre à profit la contribution qu’ils peuvent apporter en matière d’intégration ou d’enrichissement des liens sociaux. (p. 6)

À cet égard, le rôle de l’art dans l’enseignement, et dans l’éducation au sens large, gagnerait à faire l’objet d’un réexamen de fond : les disciplines artistiques peuvent certainement jouer un rôle dans la sensibilisation aux grands défis des sociétés modernes, dont la protection de l’environnement.

Les arts sont actifs dans l’éducation liée aux problèmes de l’écologie dans la mesure où ils abordent ce champ de réflexion spécifique, soit sous forme de créations spécialisées — l’éco-art qui tente de s’imposer comme une forme originale d’expression (voir des initiatives comme *Greenmuseum*) — soit plus généralement dans le cadre du rôle médiateur qu’ils revendiquent de plus en plus.

À travers le point de vue d’enseignantes du primaire (en stage de formation continue), le présent texte examine comment l’éducation artistique s’articule avec l’éducation relative à l’environnement et, spécialement, dans quelle mesure l’œuvre d’art peut servir en tant que possible outil d’éco-sensibilisation pour les élèves. Cette contribution est divisée en quatre chapitres. Le premier situe brièvement la problématique de recherche. Le deuxième fait état du cadre de référence. La méthodologie de recherche utilisée est présentée dans le troisième chapitre. Finalement, le quatrième chapitre est consacré aux conclusions, ainsi qu’à des recommandations de futures pistes de recherche.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Figurant au premier rang des questionnements contemporains sur les objectifs de l’école, l’éducation au vivre-ensemble renvoie à une vaste mosaïque de concepts et de pratiques orientés avant tout vers les fondements de la vie sociale et citoyenne (Broquet, 2007 ; Marsolais et Brossard, 2000). D’ailleurs, l’éducation au vivre-ensemble inclut de manière croissante un souci écologique qui est considéré comme une valeur essentielle de la dimension humaine (Organisation des Nations Unies, n.d.). C’est dans ce contexte général que s’est développée la recherche sur l’éducation relative à l’environnement (ÉRE), composante fondamentale du « vivre-ensemble », qui vise entre autres le rapport de l’individu à l’environnement traduit par « un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l’agir » (Sauvé, 2009, p. 3).

Toutefois, la sensibilisation à la protection de l’environnement ne constitue pas en soi un objet d’éducation, mais s’identifie plutôt à une perspective éducative qui influence tout le processus d’enseignement et d’apprentissage de l’école (Lessard, Ferrer et Desroches 1997). Dès lors, « l’éducation à l’écocitoyenneté » n’est pas confiée à une matière scolaire distincte (Ribotti, 2010) ; elle se veut « infuse » dans la vie scolaire à travers diverses disciplines d’enseignement, tous

domaines confondus. L'écologie est donc aussi un champ de questionnement pour les arts plastiques qui, avec les autres matières scolaires, s'engagent à préparer les enfants d'aujourd'hui à répondre aux défis planétaires de demain (Aden, 2009).

De fait, un lien naturel existe entre les problématiques liées au respect de l'environnement et le potentiel éducatif des arts à l'école. Ce lien est basé sur l'évidence que l'art contemporain est directement engagé dans l'éco-sensibilisation parce qu'il est porteur de significations interpellant la société sur des sujets d'actualité.

Grâce à la réalisation d'une étude exploratoire, la recherche présentée ici vise à rendre compte de réflexions d'enseignantes du primaire en stage de formation autour d'une œuvre d'art contemporain et à expliciter les enjeux éducatifs qui y sont liés. Plus précisément, ce texte explore des questions telles que : Comment l'art s'articule-t-il avec les problématiques environnementales et planétaires ? Quelle influence peut avoir un objectif artistique sur le contenu de l'activité pédagogique ? Comment l'œuvre sollicite-t-elle l'enseignant engagé dans un tel processus ?

Cette recherche s'inscrit dans un questionnement ayant pour objectifs :

- d'analyser la position de l'art face aux préoccupations majeures de la société et son rôle éducatif à l'école ;
- d'établir comment les conceptions d'enseignants peuvent évoluer en formation continue ; cette évolution touche la relation entre l'art et l'éducation, la référence artistique, ainsi que la place de l'art contemporain dans l'éco-sensibilisation des jeunes.

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'art impliqué

Dans son acception actualisée, l'art transite du terrain des grandes idéologies des siècles précédents vers des causes plus précises, momentanées, et vers une vision humaniste plus large (Lamoureux, 2009). Même si l'art entretient une certaine relation de dépendance vis-à-vis le contexte institutionnel – dans lequel il s'enracine profondément à travers tout un système complexe de subventions, acquisitions, diffusion, promotion, critique (Bellavance, 1999-2000) – nous retenons l'idée selon laquelle l'artiste contemporain réagit généralement en premier lieu aux événements sociaux et aux mouvements intellectuels et spirituels, manifestant ainsi un caractère engagé. L'art contribue ainsi « à refonder une communauté d'opposants au moyen d'une expression fortement activiste : partant, susciter l'émergence d'un monde un peu moins imparfait » (Ardenne, 2009, p. 408).

Quel que soit le qualificatif que l'on utilise — art « militant », art « engagé », art « activiste », art « politique », art « contextuel », art « participatif », art « d'intervention », art « relationnel », art « environnemental », et ainsi de suite — nombre d'œuvres relèvent donc de l'art impliqué. S'impliquer c'est en effet se positionner, être actif, agir et faire agir. Dans ce sens, cela revient à servir une cause humaniste, et pour l'artiste les retombées seraient un passage entre le dedans et le dehors, entre le personnel et le public, qu'elles se manifestent au niveau technique ou au niveau conceptuel.

« Créer / s'impliquer » dérive forcément du phénomène d'un art « micropolitique » propre à la fin du XX^e siècle : « On ne parle plus de la tribune mais dans son quartier... Si l'on ne refait plus le monde, du moins observe-t-on, du moins s'interroge-t-on, y compris sur la meilleure façon de rendre habitable l'inhabitable des sociétés » (Ardenne, 1999a, p. 51). Bien que pour Ardenne l'artiste impliqué puisse être associé à un individu infiltré dans la foule qui, visant la communication directe avec le public, se fond dans la masse en se contentant d'accompagner la réalité, cette position a également un aspect actif : si l'artiste n'a pas le pouvoir d'intervenir dans la société par des changements concrets et radicaux, du moins parvient-il à signaler ses dysfonctionnements (Ardenne, 1999b). Malgré cette tendance à la fusion avec son environnement, qui est pour lui une position de retrait par rapport à la posture de « grand-messe » d'autrefois, où il était un des acteurs importants de la célébration du pouvoir et de l'Histoire, l'artiste contemporain met sa force créatrice au profit d'un discours combatif et incitatif. Il défend des causes essentielles et existentielles de l'humanité ; en d'autres termes, il s'implique et incite autrui à s'impliquer.

Nous définissons ainsi comme art impliqué toute forme d'expression plastique qui aborde des problématiques d'ordre global, public ou communautaire, en suscitant chez le spectateur une prise d'attitude, de conscience, ou une réaction comportementale. L'artiste se situe en tant que créateur positionné, de mentor, et interpelle le public sur les problèmes d'autrui, de l'espace commun et de la planète.

À cet égard, l'exemple de l'exposition *Pharmacide Arts 2012* (Cambodge) mettant en garde contre la contrefaçon de médicaments tiendrait de l'art impliqué, tout comme celui de Gianfranco Angelico Benvenuto (Italie) dont l'œuvre alerte sur les accidents du travail ou routiers. Ou encore la création de Thomas Hirschorn (Suisse) qui se fait vecteur de dénonciation du trafic d'armes ou de la disparition d'espèces animales : « on peut aussi passer par l'image de la faim, du travail, de l'exploitation, de la domination, de l'injustice pour rendre à l'art sa vocation de tremblement » (Perrot cité dans Cyvoct, Marrey et Sallantin, 1999, p. 28).

Quelle que soit la thématique d'actualité traitée dans ce type d'œuvre (par exemple la pollution atmosphérique et les changements climatiques, la

surconsommation, les expérimentations génétiques, le clonage, la drogue, les sans-abri, ou la censure), des artistes à travers le monde s'attachent à produire un art visant à la prise de conscience.

Cette dimension de la création contemporaine permet à l'éducation l'utilisation de plusieurs pistes dans des contextes scolaires. Pour les fins de cette étude nous avons retenu deux aspects qui nous ont servi à opérationnaliser la partie expérimentale de la recherche et à stimuler le questionnement des enseignants du primaire sur les opportunités éducatives offertes par la création artistique contemporaine.

1) La manière dont la forme / contenu de l'œuvre véhicule un sens et sollicite le spectateur (Ardenne, 1999a ; Perrot dans Cyvoct, Marrey et Sallantin, 1999). Une activité pratique effectuée avec les participantes a permis de souligner cette fonction de l'art.

2) La présence de la thématique écologique dans l'art actuel. Nous l'aborderons à travers la création de John Scott *Trans Am de l'Apocalypse* n° 2 (1993), autour de laquelle est organisé un travail réflexif sur les démarches artistiques d'aujourd'hui.

L'éducation par l'art

Depuis que l'établissement scolaire n'est plus un espace dédié uniquement à l'enseignement, mais qu'il s'identifie clairement comme espace éducatif, l'opinion sur l'art à l'école a considérablement évolué. Ainsi, l'art n'est plus seulement une occasion pour apprendre des techniques, il est désormais pleinement reconnu comme un moyen d'éducation. Domaine longtemps écarté, il présente dès lors un nouvel intérêt pour la théorie et la pratique de l'éducation scolaire (Kerlan, 2005), tout comme pour « l'émancipation du spectateur » (Rancière, 2008) ainsi que pour l'évolution de la société (Lamoureux, 2005).

On rejoint ici la thèse d'Herbert Read (1949) sur l'« éducation par l'art », selon laquelle celui-ci contribuerait au renforcement des liens sociaux, au fondement d'une éducation esthétique « intégrale », et à la formation d'un être harmonieux. Bien que critiquée pour son utopisme (Ross, 1998), cette conception a nourri la réflexion et a suscité de nombreux débats autour de l'éducation artistique, notamment par la création en 1954 de la Société internationale pour l'éducation par l'art (INSEA/UNESCO). Cela a conduit à une évolution fondamentale, soit à une reconsidération définitive du rôle de l'art dans l'enseignement. Par conséquent, l'art n'est pas un « luxe », ni une « gratuité », mais une dimension fondamentale de la formation du citoyen (Kerlan, 2004).

Que peut-on retirer des multiples travaux qui gravitent autour de « l'éducation par l'art » pour l'école d'aujourd'hui ?

- Premièrement, l'art à l'école ne peut plus être réduit à son aspect récréatif, ni à l'expressivité spontanée, mais doit être traité comme un des moyens

éducatifs qui forment chez les jeunes leurs attitudes et leurs comportements (Lauret, 2007) ;

- Deuxièmement, l'exploitation des références artistiques s'impose pour sortir de l'impasse reproduction / techniques / décoration / bricolage (c'est-à-dire de pratiques souvent confondues avec un processus d'éducation artistique) (Lemonchois, 2007 ; Poussier, 2007) ;
- Troisièmement, l'art ne peut servir de moyen d'éducation en dehors de ses formes courantes d'expression : « renouer avec l'art contemporain relève du simple bon sens, d'autant plus que les élèves, eux, sont fatalement 'contemporains' » (Gaillot, 1997, p. 239). Longtemps réduite à une production de « beaux dessins », l'éducation artistique est contrainte de s'orienter aujourd'hui vers un champ de références artistiques et culturelles beaucoup plus complet et plus ouvert sur les formes contemporaines d'expression (Lemerise et Richard, 1999-2000 ; Baqué, 2011) ;
- Enfin, dans sa relation forme / contenu, l'œuvre d'art se prête au développement d'une réflexion (Dewey, 2010/1992). L'éducation par l'art se définirait alors comme une somme d'effets nés de la rencontre entre l'œuvre d'art et l'individu, et notamment en termes de questionnement sur la signification de cette œuvre.

Donc, il s'agit bien de valoriser la vocation éducative de l'art (Morel, 2011) et sa participation à la formation d'un être meilleur (Read, 1949), et c'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RÉSULTATS

Public participant et collecte des données

Une étude qualitative s'est déroulée auprès d'enseignantes du primaire au cours d'un stage de formation continue réalisé à l'Université Pédagogique d'État Ion Creanga de Chisinau (capitale de la Moldavie). Le groupe, uniquement composé de femmes, comptait 15 participantes, ayant entre 5 et 33 années d'ancienneté dans le métier, et occupant chacune un poste dans une école selon la répartition suivante : 13 dans des écoles de province et 2 dans des écoles de Chisinau.

Nous avons eu recours à des dispositifs de recherche reconnus, qui sont l'entretien de groupe (accompagné d'un journal de bord) et un questionnaire. Entre les deux étapes (c'est-à-dire l'entretien et le questionnaire), nous avons réalisé un atelier pratique à caractère formatif.

Ces outils devaient,

- d'une part, identifier les représentations des participantes sur le rôle de l'art à l'école ainsi que sur la place de la référence artistique dans

l'éducation et, plus spécifiquement, de l'œuvre d'art contemporain dans l'éco-sensibilisation des jeunes ;

- d'autre part, montrer si (et comment) leurs conceptions relatives à ces questions étaient susceptibles d'évoluer.

L'entretien – sous forme d'entretien de groupe semi-dirigé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 ; Savoie-Zajc, 2011) – avait une durée d'une heure académique (45 minutes) et regroupait l'ensemble des participantes.

Durant cette séance d'entretien un assistant de recherche (étudiant à la maîtrise, homme, 23 ans), était chargé de tenir un journal de bord dans le but de consigner avec le plus d'exactitude possible les échanges entre les participantes, les réponses aux questions, les actions, et de documenter cette étape de travail (Legendre, 2005 ; Savoie-Zajc, 2011).

L'atelier de pratique artistique, clôturé par un bilan final, a duré 4 heures académiques. Sans présenter un compte rendu exhaustif du déroulement de cet atelier, nous indiquerons quelques éléments de son contenu qui ont joué un rôle important dans les changements intervenus entre le moment de l'entretien de groupe et le moment de réponse au questionnaire.

Le questionnaire a été distribué à l'ensemble du groupe à la fin de la séance de travail d'atelier ; il devait être rendu dans un délai de deux jours.

Ce double dispositif de cueillette de données (entretien de groupe et questionnaire) a permis de réaliser une étude comparative de la problématique (Baribeau, 2010). Notre analyse finale s'est donc construite sur la mise en relation des données « d'avant » (par l'entretien) et « d'après » (par le questionnaire).

Résultats

Les participantes ont été invitées à donner leur opinion sur plusieurs aspects des arts plastiques à l'école mais nous nous intéressons spécifiquement aux représentations qu'elles entretiennent au sujet de l'œuvre d'art (et en particulier de l'œuvre d'art contemporain) comme moyen d'éducation, et aux éventuelles utilisations de l'art dans le but de sensibiliser la communauté scolaire à l'environnement et à l'écologie.

L'entretien de groupe. Pour ce qui est de l'entretien de groupe, qui rend compte du niveau initial des représentations des participantes, trois champs de questionnement ont fait l'objet de discussions :

- la relation art / éducation ;
- les références artistiques dans le contexte scolaire ;
- la place de l'art contemporain dans l'éducation artistique à l'école.

Nous avons posé les questions suivantes :

- a) En partant du nom de la discipline scolaire en question — « éducation plastique » — quel est, à votre avis, l'aspect de l'éducation qui revient à l'art à l'école ?
- b) Le programme scolaire définit l'éducation plastique comme un lieu de « faire » et de « voir » ; selon vous, quelle est la place de la référence artistique dans ce processus ?
- c) Considérant que l'école prépare les élèves pour la vie (et pour la culture) de demain, comment harmonisez-vous les références artistiques à leur besoin de contemporanéité ?

Pour ce qui est de la question “a)”, la relation art / éducation, les participantes ont d'abord exprimé des opinions qui sont probablement celles que l'on retrouverait aujourd'hui dans la majorité des écoles du monde. Nous pouvons les regrouper sous quelques idées générales :

- L'art comprend les éléments du langage artistique : couleur, ligne, point, espace, composition, perspective, clair-obscur, ainsi que diverses techniques artistiques ;
- L'art montre à l'enfant ce qui est « beau » ;
- L'art doit exprimer la réalité qui nous entoure ;
- L'art doit stimuler la spontanéité de l'enfant et l'expression de sa personnalité ;
- L'art développe la créativité artistique. Chez certains enfants de vrais talents dans ce domaine peuvent se manifester et avec une éducation appropriée ces enfants deviendraient des artistes professionnels ;
- L'art développe l'estime de soi, surtout si l'enfant est en difficulté dans d'autres matières, plus compliquées, comme les mathématiques ;
- L'art permet de se détendre, de s'imaginer des choses et de les représenter dans ses dessins.

Nous avons alors reformulé la question, en abordant la question de l'utilisation éducative qui peut être faite d'un travail en arts plastiques avec la classe. Les éléments essentiels de réponses donnés ont été les suivants :

- On peut faire une éducation à la paix, par exemple donner comme sujet « la paix », les enfants vont créer des images de paix ;
- Je crois que même un dessin quelconque, s'il est beau, représente une harmonie, et l'harmonie est l'équivalent de la paix ;
- On peut éduquer au respect pour la maman, en abordant le thème de la maternité ;
- On les éduque aussi à la discipline, à un travail fini, et proprement fait.

Sollicitées sur le problème qui nous intéressait directement – l'éducation à la responsabilité écologique – les participantes n'ont fourni que deux réponses :

- L'écologie ? On peut faire des paysages. Faire des paysages avec les enfants en couleurs d'automne, d'hiver, etc., c'est les amener à aimer la nature. Il n'y a rien de plus proche de la nature que de dessiner des paysages, des arbres. On peut aussi dessiner des plantes. Et des insectes. Les dessiner c'est les connaître et les aimer.
- Moi, je recycle la matière, je recycle des objets et on fait avec les enfants des objets nouveaux. Des boîtes, des cartes, etc. Ce sont des objets beaux et utiles. De cette façon, réutiliser la matière c'est leur apprendre à économiser les ressources.

Concernant la question "b)", les références artistiques dans le contexte scolaire, il apparaît que les reproductions artistiques sont avant tout utilisées pour illustrer un thème :

- j'utilise l'image en qualité d'exemple de... (telle ou telle technique, ou théorie de l'art) ;
- l'image artistique, c'est pour illustrer un courant ;
- pour comparer divers styles d'artistes ;
- pour donner aux élèves des idées de création à partir de l'œuvre d'un peintre.

Pour ce qui est de la provenance des images utilisées lors des activités en classe, les témoignages recueillis démontrent que pour la majorité des participantes à l'entretien seules les images des manuels scolaires pour le primaire qui sont actuellement en vigueur en Moldavie servent de support.

Une seule personne du groupe a parlé de sa collection d'affiches, constituée à partir de la publication périodique *Art Gallery* (il s'agit d'une revue d'art à destination éducative, produite en Italie et traduite pour la distribution en Roumanie et en Moldavie).

Quant au choix des images utilisées, le « beau » est le critère dominant mis en avant par les participantes :

- Il faut que l'image soit belle.
- Je choisis les reproductions qui me plaisent.
- Il faut que les enfants soient en admiration devant l'œuvre qu'ils regardent.
- Je cherche à montrer la beauté dans l'art.

La question "c)", sur la place de l'art contemporain dans le processus d'éducation artistique à l'école, a créé beaucoup de confusion chez les participantes qui

n'ont pu ni définir le champ de pratique artistique auquel ce type d'œuvres peut être associé, ni citer des références.

L'atelier : déroulement et bilan. L'atelier portait sur le langage de l'art contemporain et plus spécifiquement sur l'art textuel (création « hybride » incorporant le texte comme élément de langage plastique). La ligne générale de questionnement s'attachait à la manière dont, depuis Picasso — et en passant par la célèbre *Trahison des images* de Magritte —, le texte s'intègre dans l'œuvre d'art et sur ce qu'il veut signifier. Pourquoi l'artiste utilise-t-il le texte ? Qu'exprime-t-il de cette manière ? Quel message ? S'agit-il d'une expérimentation technique ou purement esthétique ? D'un outil de communication et de socialisation ? et ainsi de suite.

Références artistiques et culturelles à l'appui, les participantes devaient ensuite créer leurs propres productions incluant des textes.

C'est à cette étape que nous avons présenté l'œuvre *Trans Am de l'Apocalypse* n° 2 de John Scott. Œuvre célèbre exposée au Musée des beaux-arts du Canada à Ottawa, il s'agit d'une voiture — une Pontiac noire — avec apprêt et peinture latex, sur laquelle est gravé un texte tiré de l'*Apocalypse* de saint Jean.

On notera que, même si l'atelier pratique qui a suivi n'avait pas pour objectif une formation sur l'éducation écologique, des moments liés à cette problématique sont toutefois apparus durant l'activité. Ce fut le cas lors du contact avec l'œuvre de John Scott.

Nous avons invité les participantes à regarder des photographies représentant divers aspects de l'œuvre avant de lancer un débat autour de celle-ci. Nous avons incité les participantes à ne pas considérer la voiture comme un simple objet, rapidement observé et facilement décrit, et nous avons plutôt dirigé la réflexion vers la modification apportée par l'auteur et vers « l'histoire » construite autour de l'objet : recours à l'imagerie et au langage des rues, vision inquiétante et fascinante à la fois, présentation à travers la pollution automobile des dommages environnementaux comme un pas vers l'apocalypse.

Lors du bilan de l'atelier, nous avons recensé les sujets abordés par les participantes dans leurs réalisations plastiques (axées sur l'art textuel). Sous forme de calligrammes ou de collages, les travaux portaient sur l'amour, la maternité, le festival printanier de mode, la poésie, à quoi s'ajoutaient 5 productions sur 15 traitant de l'environnement et de l'écologie, soit :

- La mauvaise qualité de l'eau dans la ville et ses effets sur la santé des habitants ;
- La pénurie d'eau potable dans les villages, sujet qui orientera les discussions vers l'acuité de ce problème dans d'autres régions du monde, notamment en Afrique ;

- Le danger de l'abus des pesticides dans l'agriculture moldave, qui est lié à la naissance de bébés de santé fragile ou handicapés ;
- Les probables conséquences de l'explosion de Tchernobyl en avril 1988, la Moldavie se trouvant dans une zone géographique proche du lieu de la catastrophe ;
- La pollution envahissante causée par les sacs de plastique et les bouteilles jetables que la Moldavie a lancés sur le marché avant de chercher une solution pour leur récupération.

Le questionnaire. Le questionnaire nous a permis de connaître les opinions des participantes — après la journée de formation — sur l'œuvre d'art et son potentiel éducatif, surtout sur l'œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des jeunes. Comme instrument de collecte de leur point de vue, le questionnaire nous a permis aussi d'observer si les réflexions des participantes avaient évolué par rapport aux résultats de l'entretien de groupe, et comment.

Les questionnaires ont été complétés de façon anonyme et soumis lors du dernier jour de stage. Douze des 15 exemplaires distribués ont été remis aux chercheurs.

Trois questions ouvertes portaient sur notre champ d'investigation. Les participantes disposaient pour chaque réponse d'un espace de trois lignes, avec la possibilité de continuer au verso de la page si nécessaire.

Question n°1. La première question portait spécifiquement sur l'œuvre de John Scott : « Qu'est-ce qui vous semble le plus intéressant dans l'œuvre *Trans Am de l'Apocalypse* n°2 (Scott, 1993) du point de vue de sa forme et de son contenu ? »

Pour le premier point, « la forme », nous avons obtenu des réponses du type :

- La conversion plastique d'un texte ;
- Recycler une automobile ;
- Le recours à une citation de l'Apocalypse ;
- La bizarrerie de l'œuvre qui est cependant claire après une lecture plus approfondie.

Pour le deuxième point, le « contenu », les commentaires les plus représentatifs qui ont été faits sont :

- L'artiste montre du doigt la toxicité des gaz des automobiles, la consommation de technologies au détriment de la santé.
- Le militantisme de l'œuvre. C'est une protestation qui prend la défense de la planète.

- C'est un avertissement, une métaphore du danger que court le monde.
- Le progrès technique est ambigu, il conduit à la facilité de déplacement, mais son abus amène à ce que les textes bibliques prédisent : à l'apocalypse.
- Il faut que nous réfléchissions aux gestes posés qui accélèrent la fin du monde.
- C'est un message pour dire STOP à la pollution de l'atmosphère.
- L'automobile est le moyen de transport qui pollue le plus nos rues, et le texte de l'Apocalypse est là pour prévenir du danger de cette pollution.
- Il a choisi l'automobile pour dire que le progrès de l'humanité la conduit vers l'autodestruction.
- L'artiste incite les gens à prendre le transport en commun, ou à utiliser des voitures moins polluantes.

Question n°2. La deuxième question avait comme but de revoir les représentations des participantes sur la place de la référence artistique dans l'éducation plastique, et plus spécifiquement sur la référence à l'art contemporain : « Que pensez-vous des retombées éducatives de ce type d'œuvres ? ». Cinq participantes n'ont pas répondu à cette question, pour les autres :

- Encore faut-il d'abord les comprendre !
- C'est intrigant, mais je trouve que c'est compliqué de s'en servir pour les cours en classe.
- C'est un terrain nouveau, inconnu. Mais l'époque va peut-être vers cela.
- C'est sans doute intéressant, et les enfants de la génération des « accélérés » seront plus ouverts à les regarder que ceux de ma génération. C'est une piste qu'on peut exploiter. Pourquoi pas ?
- Je ne crois pas qu'on puisse s'en servir systématiquement. Ces œuvres sont très hors du commun. Nous n'avons pas la formation nécessaire.
- Ce type de productions d'artistes est accessible peut-être en ville, mais pas à la campagne.
- Il faudra qu'on nous forme d'abord à cet art contemporain. L'art classique est plus clair. C'est beau. C'est agréable à regarder.

Question n°3. Enfin la troisième question devait témoigner, le cas échéant, d'un changement dans leurs points de vue à propos du rôle des arts à l'école : « Cette journée de stage vous a-t-elle apporté une nouvelle perspective dans vos opinions sur le potentiel éducatif des arts plastiques à l'école ? Si oui, commentez, s.v.p. ». Deux participantes n'ont pas répondu à la question et deux ont indiqué « oui » sans laisser de commentaires. Les autres réponses sont :

- Les arts ont un rôle évident dans l'éducation écologique, morale, et de convivialité.
- Dans une perspective interdisciplinaire (sciences plus arts plastiques), les arts pourront aider à l'éducation écologique.
- Je croyais venir à cette journée de stage pour me reposer, mais je repars chez moi avec un gros point d'interrogation quant à mes pratiques pédagogiques et aux arts en général... Merci.
- J'ai vu ce que je n'avais jamais vu. C'est simple et je vais faire exactement comme cela avec mes élèves.
- C'est utile de faire ce type de stage. On apprend toute sa vie.
- Une journée formidable, merci. Je sais que j'ai évolué. Je vais préparer une activité publique sur les calligrammes pour mon concours au grade didactique, c'est facile, intéressant et cela ne demande pas de moyens supplémentaires. Très intéressant, j'ai aimé Apollinaire.
- Une participante s'est montrée irréductible, considérant que les arts « ne peuvent pas se substituer aux autres disciplines » et qu'ils « doivent rester un terrain d'expression ».
- Une autre enfin s'est limitée à l'expression d'un doute, soit celui de ne pas réussir à se faire comprendre par l'inspecteur scolaire : « J'ai apprécié, mais est-ce que l'inspecteur qui viendra en classe acceptera ce type de travail avec mes élèves ? ». Cette incertitude peut être expliquée, d'une part par la rareté des occasions de ce type où des enseignantes sont amenées à découvrir de nouvelles situations d'apprentissage et de développement professionnel, et d'autre part par le choc qu'une partie d'entre elles a pu ressentir dans une rencontre avec l'art sur un terrain qui, comme le remarque Yves Michaud (2003), reste lui-même mal défini dans l'espace de la création artistique contemporaine.

Analyse des résultats

Représentations sur la relation art / éducation. Pour cette question de recherche, il ressort du journal de bord de l'entretien que les opinions initiales des participantes se partagent entre diverses visions installées de très longue date dans les programmes et dans les pratiques scolaires :

- Un modèle pédagogique fondé sur l'enseignement de l'art (« le formalisme didactique », Kerlan, 2005) qui consiste à enseigner des techniques, des savoirs, et qui est souvent appuyé sur le réalisme, sur la notion de « beau » et sur des références à l'art classique.
- Un modèle pédagogique fondé sur l'expression individuelle (« le développement personnel de l'enfant », Lemerise et Richard, 1999-2000), promouvant l'imagination et la spontanéité créative.

- L'idée de l'art à l'école comme lieu de détente (« un loisir qui viendrait après l'essentiel », Kerlan, 2005), cliché assez répandu dans le milieu de l'éducation préscolaire et primaire.

Quant aux exemples précis d'une éducation par le biais de l'activité artistique, les participantes ont cité des situations didactiques déconnectées de toute démarche pédagogique construite. D'après elles, un dessin se ferait sur un thème quelconque, comme la paix et la maternité, sans être issu d'un projet éducatif (ce qui en fait plutôt un dessin d'illustration). C'est un type d'activité qui lie de façon « mécanique » le sujet proposé et l'activité de dessin, ce qui est, du point de vue de la pensée critique, un manque de sensibilité au contexte (Kpazā et Attiklémé, 2009). Il en va de même pour les exemples d'éducation écologique par « le dessin d'un paysage » ou « d'insectes », qui éduquerait automatiquement à « l'amour pour la nature » ou le bricolage de matières recyclées, qui ne va pas au-delà d'« un 'faire faire' sans objectif culturel » (Poussier, 2007). Ce sont là des actions pédagogiques privées de perspective, et qui ne relèvent donc pas d'une éducation écologique authentique.

Les résultats des réponses au questionnaire final nous ont montré que la réflexion sur le rôle de l'art dans l'éducation avait évolué : les répondantes ont découvert de nouvelles approches dans l'éducation artistique ; elles ont réfléchi sur son potentiel éducatif dans une perspective écologique, morale et conviviale, ainsi que sur les liens interdisciplinaires possibles à partir d'une œuvre d'art. Du point de vue personnel, certaines participantes reconnaissent avoir « évolué », « appris du nouveau » et avoir vu « du jamais-vu », et même rentrer chez elles « avec de gros points d'interrogation quant à [leurs] pratiques ». Ces commentaires nous font croire que cette journée de formation les a sensiblement marquées et les a incitées à se questionner sur la relation art / éducation et sur l'ensemble des problèmes soulevés durant les activités.

Représentations sur la référence artistique. Concernant la question des références artistiques dans le contexte scolaire, nous avons constaté lors de l'entretien de groupe que :

- premièrement, le choix de l'œuvre s'inscrit dans le modèle pédagogique classique, mentionné ci-dessus (c'est-à-dire la primauté du « beau ») ;
- deuxièmement, l'image sert souvent d'illustration ponctuelle aux thèmes abordés ;
- troisièmement, l'œuvre doit avant tout « plaire » à l'enseignant (c'est-à-dire que la subjectivité de son goût est prioritaire).

Cela montre que les enseignantes transfèrent dans leur pratique pédagogique la formation qu'elles ont reçue elles-mêmes, privilégiant l'approche autoritaire de « l'enseignant qui sait tout », et qui considère son choix comme le seul admissible.

Le questionnaire, dans lequel les enseignantes devaient entre autres exprimer leur opinion sur la place de la référence artistique dans l'éducation plastique, et plus spécifiquement de la référence provenant du champ artistique contemporain, montre que leur embarras persiste sur ce point. Un nombre significatif de répondantes (5 sur 12) a retourné les formulaires sans réponse. D'après les réponses obtenues, les enseignantes ne se sentent pas prêtes à se lancer dans l'exploitation de ce type d'œuvres dans leur pratique : « c'est nouveau, inconnu et difficile à comprendre » ; elles ne sont « pas formées » ; « cela fait partie plutôt du futur que du présent immédiat » ; enfin, « l'art classique est plus clair. C'est beau. C'est agréable à regarder ».

Cependant, ce dernier critère, la beauté, qui semblait dominer leurs réflexions sur l'art durant l'entretien de groupe, n'est apparu que dans un seul cas, ce qui montre que les répondantes n'étaient plus aussi catégoriques sur leur définition de l'art.

Représentations sur l'art contemporain en tant que moyen d'éco-sensibilisation des élèves. Les réactions à la question concernant la place de l'art contemporain dans l'éducation, abordée lors de l'entretien de groupe, témoignent de l'absence de ce type d'œuvres dans la pratique des enseignants du primaire.

L'atelier était la première occasion pour les participantes de s'exprimer sur des œuvres d'art contemporain, dont *Trans Am de l'Apocalypse n°2* de John Scott. Les résultats de cette rencontre sont visibles à la fois dans les notes prises lors de l'atelier et dans les réponses au questionnaire.

Lors des échanges durant l'atelier, le message écologique que porte l'œuvre de John Scott a été rapidement perçu par les participantes. D'ailleurs, on notera que le tiers d'entre elles ont abordé des sujets liés à l'écologie dans leur production plastique sans que cela leur soit recommandé par le formateur. Du point de vue numérique, il y a eu une croissance d'intérêt pour ce thème : dans l'entretien, seulement 2 personnes se sont exprimées sur la question de l'éducation à l'écologie par l'activité plastique en classe. Pendant l'atelier – suite au travail autour de l'œuvre de Scott – 5 participantes se sont intéressées à ce problème.

Le questionnaire confirme l'évolution déjà perçue dans l'atelier. Devant ce type de production (et de langage artistique), qui était pour la grande majorité d'entre elles une nouveauté absolue, les réactions ont été plutôt satisfaisantes puisque qu'il a été accepté en tant que référence artistique au potentiel éducatif. Les 12 répondantes se sont entendues pour exprimer les qualités artistiques de l'œuvre et son originalité quant aux procédés et aux éléments utilisés (par exemple, voiture recyclée, texte gravé sur la carrosserie). Les arguments évoqués s'articulaient principalement autour de l'objet de la voiture, qui est un engin de consommation et de pollution par excellence, et aussi autour du texte de l'Apocalypse qui est interprété comme un avertissement. Les participantes ont

aussi remarqué l'actualité du sujet et le défi qu'il représente pour l'humanité : santé, pollution, abus de consommation, défense de la planète. Elles ont également mentionné « l'autodestruction », « la fin du monde », et bien évidemment, « l'apocalypse ».

Elles soulignent d'ailleurs l'audace de l'auteur d'avoir repris un texte religieux à des fins artistiques. Cela est un point très sensible pour les habitants d'un pays très croyant comme l'est devenue la Moldavie postcommuniste.

Certaines réflexions ne sont pas statiques et laissent apparaître des prises de position : « que nous réfléchissions aux gestes posés », « dire STOP à la pollution de l'atmosphère », « prendre le transport en commun, utiliser des voitures moins polluantes ». Ces éléments nous permettent de conclure que, dans la pensée des enseignantes, il s'est produit une évolution par rapport à la représentation de l'œuvre d'art et, par conséquent, de l'art en tant que moyen d'éco-sensibilisation des élèves.

Commentaires généraux

- L'utilisation de l'art dans un but éducatif — social et civique — n'est pas une nouveauté en Moldavie, pays de l'ex-Union soviétique. De fait, à l'époque communiste (1945-1991 pour la Moldavie) toutes les disciplines scolaires devaient avoir une fonction idéologique. Par exemple, dans un cours de « dessin », le fait de dessiner un garde-frontière et d'accompagner cette activité par des chants militaires était l'équivalent d'une éducation « patriotique ». Néanmoins l'affirmation de cette « mission » de l'art à l'école (purement prescriptive et non prospective) semble n'avoir eu aucun impact sur la génération d'enseignants d'aujourd'hui. Leurs conceptualisations de l'art sont restées à un stade traditionnel qui associe forcément l'œuvre d'art à la notion de « beau ». L'idée de l'art comme moyen d'exploration (et non de propagande) est donc une idée nouvelle, qui s'est révélée très intéressante pour les participantes.
- Si l'on tient compte du fait que les participantes ont été confrontées pour la première fois à ce type de situation, les résultats de l'étude sont plutôt positifs. Parfois hésitantes, réticentes même, elles ont finalement fait preuve d'ouverture vis-à-vis du contenu proposé ainsi que de l'approche de formation que nous avons mise en œuvre. Enfermées lors de l'entretien de groupe dans des définitions consacrées de l'art, elles ont réussi à s'évader de cette conception rigide pour explorer des champs plus sensibles, des valeurs et des références qu'elles n'avaient jamais rencontrées auparavant. Il ne reste désormais qu'à attendre « les bienfaits du doute » quant à leurs perceptions de l'art et de sa place dans l'éducation.
- L'œuvre d'art contemporain, qui est de jour en jour plus présente, devient — avec la contribution de l'art impliqué — un outil très efficace dans l'éco-sensibilisation. Porter un nouveau regard sur l'art à travers ce type

d'œuvres a certainement amené les enseignantes à se questionner sur les opportunités éducatives offertes par la création artistique contemporaine. Leurs pratiques futures devraient en porter la marque.

- Parallèlement, habituées à l'idée que l'œuvre d'art doit être admirée, respectée, exposée dans des lieux et dans des contextes « sacralisés », les enseignantes avaient certainement du mal à adopter immédiatement une attitude d'ouverture envers ce type d'expérimentation. Nous croyons que le recours à l'œuvre de John Scott comme support pour la réflexion a été bien accueilli par le fait qu'on y voit un objet banal culturellement valorisé ; ce fusionnement avec l'art les a intriguées et les a intéressées.
- Enfin, on comprend que ces enseignantes auront des difficultés à mettre en œuvre des activités de classe à partir de l'art contemporain. Il y a d'abord la crainte de ne pas pouvoir exposer les contenus, de ne pas réussir à contrôler le déroulement de l'activité, sans oublier que la préparation de celle-ci demande beaucoup de temps, d'effort et d'énergie. Néanmoins, cette expérience a démontré qu'une telle approche éducative d'un problème de société est possible. Elle a aussi confirmé que l'espace de l'éducation est capable d'accueillir l'œuvre d'art contemporain et d'en tirer des avantages.

CONCLUSION

Nous avons étudié le point de vue d'enseignantes du primaire sur l'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation.

C'est dans le contexte d'un effort conjoint de toutes les matières scolaires appelées à mettre en place l'éducation relative à l'environnement que nous nous sommes posé la question du potentiel éducatif de l'œuvre d'art et de la contribution qu'elle peut apporter à ce processus.

Quelles sont les conclusions que nous pouvons tirer de notre recherche ?

- Les arts plastiques au primaire : le changement de paradigme de l'école est présent dans les textes officiels et les manuels scolaires que les enseignants doivent suivre. Toutefois, dans la pratique quotidienne, les activités plastiques ne trouvent pas encore leur juste place dans l'éducation des jeunes. Néanmoins, l'éducation artistique évolue continuellement vers des modèles plus culturels et plus esthétiques qu'intellectuels et rationnels, et le changement s'impose peu à peu.
- L'œuvre d'art dans l'éducation artistique : dans un système très marqué par la tradition comme l'est le système moldave, les références artistiques sont souvent absentes ou mal comprises dans l'enseignement artistique. Quant à leur nature, il semble logique d'utiliser l'art contemporain pour parler de problèmes contemporains à un public contemporain (jeune), mais celui-ci n'est pas encore à l'ordre du jour dans les écoles moldaves.

- La création actuelle, avec la vigueur qui pour nous définit l'art impliqué, se montre un terrain propice au questionnement sur des problématiques socialement « sensibles ». C'est pourquoi l'introduction d'œuvres contemporaines dans la pratique pédagogique profiterait au développement des attitudes et comportements répondant aux enjeux actuels de l'éducation.
- L'écologie, qui est devenue une préoccupation planétaire majeure, est aussi un champ d'interrogation pour les acteurs de l'éducation. Dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement (ÉRE), l'art peut servir comme moyen de prise de conscience.
- Des ateliers comme celui que nous avons mis en place permettent de faire évoluer les représentations des enseignants sur le contenu et les buts de leur pratique. L'expérience vécue suggère que la croissance de telles activités est nécessaire.
- La formation des enseignants devrait accorder une place plus importante aux fonctions sociales de l'art et au rôle qu'il peut jouer face aux enjeux actuels. C'est un terrain sur lequel l'art contemporain est particulièrement actif et ceci doit être mis à profit. Il importe notamment de les sensibiliser en leur proposant dans le cadre de la formation initiale et continue des activités de nature pratique leur permettant d'« apprivoiser » l'art contemporain et de le faire entrer dans leurs classes.

Compte tenu de la représentativité de notre échantillon, nous estimons que ces conclusions sont valables pour l'ensemble des enseignants du primaire de Moldavie. Il nous semble aussi qu'elles sont riches de leçons pour l'éducation en arts plastiques partout, et notamment au Québec, où l'on s'interroge sur les relations entre l'art et le social, sur les problèmes de l'éducation relative à l'environnement. En dernière analyse, l'enjeu d'une telle approche est civique et politique, la formation des jeunes au respect de l'environnement devant favoriser une action globale qui les conduit à « développer leur détermination et leur aptitude à agir en tant que citoyens responsables soucieux de contribuer à l'édification d'un monde meilleur pour eux-mêmes, pour leur collectivité et pour la terre entière » (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997, p. 10).

Nous sommes convaincue que d'éventuelles recherches-actions dans la formation continue des enseignants du primaire pourraient permettre d'approfondir ce travail, afin de développer et de proposer d'autres modèles d'éducation des jeunes à travers les œuvres d'art.

NOTES

1. Cette recherche fait partie du Projet *Contemporary Art and Society Today*, réalisé grâce à une subvention de l'*Open Society Foundations, Arts and Culture Program*, Budapest.

2. Le masculin est employé à titre générique.

RÉFÉRENCES

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Ardenne, P. (1999a). Expérimenter le réel, art et réalité à la fin du XX^e siècle. Dans P. Ardenne, P. Beausse et L. Goumarre (dir.), *Pratiques contemporaines. L'art comme expérience* (pp. 9-58). Paris, FR : Dis voir.
- Ardenne, P. (1999b). *L'art dans son moment politique*. Bruxelles, BE : La Lettre volée.
- Ardenne, P. (2009). *Art, le présent. La création plasticienne au tournant du XXI^e siècle*. Paris, FR : Éditions du Regard.
- Baqué, P. (2011). *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école (1967/2007)*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Baribeau, C. avec la collaboration de M. Germain (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bellavance, G. (1999-2000). Où va donc l'art contemporain ? Autopsie d'une controverse. *ETC*, 48, 11-16.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble »*. Citoyennetés, cultures et démocratie. Bruxelles, BE : Couleurs livres.
- Capelier C. (2007). Préface. Dans J. Rigaud, P. Baqué et G. Garouste (dir.), *Art et société : renforcer les liens sociaux par les arts* (pp. 5-6). Paris, FR : Conseil d'analyse de la société.
- Cyvot C., Marrey, G. et Sallantin, M. (1999). *L'art en question. Trente réponses*. Paris, FR : Éditions du Linteau.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari, C. Mari, N. Murzilli, C. Pichevin ... G. A. Tiberghien trad.). Paris, FR : Gallimard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Centre de ressources pédagogiques.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2005). De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans M. Mellouki et D. Simard (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (pp. 261-299). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kpazaï, G. et Attikléme, K. (2009, mai). Contribution à une herméneutique de la pensée critique déployée par des enseignants d'éducation physique et à la santé. Dans M. Saint-Pierre, L. Bessette et J. Barrette (dir.), *Recherche en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ? Actes du colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique* (pp. 382-399). Montréal, QC : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Section canadienne.
- Lamoureux, È. (2005). De l'émancipation à la subversion : rétrospective historique de l'art engagé au Québec. *Cahiers de l'action culturelle*, 4(1), 2-14.
- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique : nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Montréal, QC : Éditions écosociété.
- Lauret, J.-M. (2007). Les principales conclusions du symposium. Dans Centre Georges Pompidou / La Documentation française, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 493-501). Paris, FR : La Documentation française.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lemerise, S. et Richard, M. (1999-2000). L'art contemporain et le public scolaire. *ETC*, 48, 17-20.
- Lemonchois, M. (2007). L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? *Formation et profession*, 14, 37-39.

- Lessard, Cl., Ferrer, C. et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3-16.
- Liot, F. (dir.). (2010). *Projets culturels et participation citoyenne*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Marsolais, A. et Brossard, L. (2000). *Non-violence et citoyenneté : un vivre-ensemble qui s'apprend*. Québec, QC : Éditions Multimondes.
- Michaud, Y. (2003). *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris, FR : Stock.
- Morel, M. (2011). *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Côte Saint-Luc, QC : Éditions Peisaj.
- Organisation des Nations Unies (n.d.). *OBJECTIF 7 : Préserver l'environnement*. Consulté à partir du site web de l'ONU : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/environnement.shtml>
- Poussier, I. (2007). Arts visuels et culture à l'école primaire. *Expressions*, 29, 79-102.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris, FR : La Fabrique Éditions.
- Read, H. (1949). *Education through art*. Londres, R-U : Faber and Faber.
- Ribotti, C. (2010). Éduquer à l'écocitoyenneté, un nouvel enjeu pour la vie scolaire! Dans R. Labrégère (dir.), *Territoires éducatifs. Quand la vie scolaire prend l'initiative* (pp. 183-190). Paris, FR : L'Harmattan.
- Ross, M. (1998) *Herbert Read: Art, education and the means of redemption*. Dans D. Goodway (dir.), *Herbert Read reassessed* (pp. 196-214). Liverpool, R-U : Liverpool University Press.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), 1-10.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 123-147). Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

MAIA MOREL est chercheure associée au Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut National de la Recherche Scientifique (Chaire *Fernand-Dumont* sur la culture), Montréal. Docteure en Arts plastiques et Sciences de l'Art (Université Paris I, 2006), France. Chargée de cours en didactique des arts plastiques à l'Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation. Entre 1986 et 2009 : maître de conférences à l'Université Pédagogique d'État *Ion Creanga* de Chisinau, République de Moldavie.

MAIA MOREL is an Associate Researcher at the Centre Urbanisation Culture Société of the Institut National de la Recherche Scientifique (*chaire Fernand-Dumont* on culture), Montreal, Quebec. She holds a doctorate in Plastic arts and Fine arts (Université Paris I, 2006) and is a Plastic arts education lecturer at the Université de Montréal, Faculty of Education. Between 1986 and 2009, she was a lecturer at the State Pedagogical University *Ion Creanga* of Chisinau, Republic of Moldova.

ÉLÈVES DIFFICILES : RÉCOMPENSER OU PUNIR? UNE STRATÉGIE D'INTERVENTION POUR LES ENSEIGNANTS BASÉE SUR LE DESSIN ET LE JEU

LOUISE MORAND *Commission scolaire des Affluents, Repentigny, QC*

RÉSUMÉ. Cet article relate une expérience menée par une enseignante en musique au primaire pour améliorer le comportement d'élèves qui perturbent la classe. Il s'agit d'une activité de dessin à la récréation présentée comme sanction pour les élèves ayant contrevenu aux règles du groupe dans le cours de musique. Cette expérience s'est avérée positive, car elle a permis à l'enseignante d'acquérir une meilleure compréhension des élèves difficiles et d'apaiser les tensions découlant des conflits vécus en classe. L'auteure démontre que le plaisir partagé de la création artistique et du jeu social ont permis d'établir une meilleure communication avec les élèves et d'éviter le recours à la violence et la coercition, tout en incitant les jeunes à coopérer davantage à l'école.

DIFFICULT STUDENTS: REWARD OR PUNISH? AN INTERVENTION STRATEGY FOR TEACHERS BASED ON DRAWING AND SOCIAL PLAY

ABSTRACT. This article describes an experiment led by an elementary music teacher to improve the behavior of students who disturb the classroom. A drawing activity taking place during recess time was presented as a punishment for students who disobeyed the rules of the group during the music lesson. The results of the experiment were positive as they provided the teacher with a better understanding of the difficult students and helped to calm tensions caused by conflicts in the classroom. The author demonstrates that the shared pleasure of artistic activities and social play improved communication with the students, avoided the use of violence and coercion, and incited the children to cooperate.

Dès que les parents voient un nourrisson différemment, ce nourrisson commence à se transformer sous l'effet de leur nouveau « regard » et, finalement, il devient un adulte différent. (Stern, 1989, pp.348-349)

En 2009-2010, alors à ma douzième année d'enseignement de la musique au primaire, j'ai été affectée dans une petite école du réseau public d'éducation québécoise. Je me suis retrouvée dès le début de l'année sans aide extérieure pour gérer les comportements parfois spectaculaires d'élèves turbulents et

opposants. Une fillette de deuxième année, que je nommerai ici Béatrice, était particulièrement préoccupante. Les comportements observés en classe allaient de l'opposition à des conduites asociales. Par exemple, elle refusait de participer au rangement des instruments, jouait sans tenir compte des consignes d'ensemble, se levait fréquemment pour aller parler avec d'autres ou s'approprier leurs instruments, répliquait de façon irrespectueuse lorsque je la rappelais à l'ordre et se plaçait régulièrement en situation de conflit avec ses pairs. Pendant les récréations, elle était souvent impliquée dans des bagarres et pratiquait l'intimidation envers les plus jeunes. Béatrice présentait les mêmes comportements dérangeants en classe régulière. Il était pour moi évident qu'une intervention devait être menée avec la fillette afin de l'aider à améliorer son comportement. Mais le choix de la démarche à entreprendre était moins évident.

RÉSOLUTION DE CONFLIT PAR LE DESSIN ET LE JEU SOCIAL

Plusieurs thérapeutes et cliniciens en santé mentale et travail social ont fait valoir le jeu comme un moyen pour aider les enfants à développer un meilleur équilibre émotionnel et des comportements mieux adaptés à leur environnement (Brown, 2003; Klein, 1955/1995; Webb 2007). Webb (2007) souligne l'importance de la décharge émotionnelle à travers le jeu et du processus de symbolisation qui favorise chez les enfants une meilleure compréhension de leur réalité et leur socialisation : « *Play allows for a discharge of a child's emotions. It also facilitates the miniaturization of large problems, giving a youngster an overview of otherwise difficult-to-envision circumstances. Play helps young people to get along with others* » (p.xi). Cette approche thérapeutique du jeu m'a amenée à vouloir tenter une expérience en vue d'améliorer la participation en classe de ma jeune élève.

Mon choix d'action avec Béatrice a été orienté par mon désir de la responsabiliser et susciter sa coopération. J'ai cherché à l'engager dans une action à laquelle elle accepterait de prendre part et qui solliciterait sa créativité tout en lui offrant une satisfaction personnelle. À cette fin, j'ai convenu avec l'enfant que chaque fois qu'elle dérangerait les activités du groupe en refusant de suivre les consignes ou en suscitant des conflits, elle viendrait dessiner pendant la récréation au local de musique. Son dessin serait une sorte de don qui servirait à embellir la classe et apporterait un élément positif dans le milieu dont tous les élèves et moi-même pourrions bénéficier. L'activité de dessin a été acceptée et tacitement reconnue par la fillette comme une démarche de réparation pouvant avoir une répercussion positive dans le milieu.

L'idée d'une activité de dessin m'a été inspirée par les études de Wallon et Lurçat (1987) et Klein (1961/1983). Ces auteurs ont démontré que les dessins d'enfants fournissent des indices de leur développement intellectuel et de leur vie intérieure. Comme le soulignent Wallon et Lurçat (1987), le dessin traduit : « l'expression souvent involontaire de sentiments, de tendances, de souvenirs,

de 'complexes,' dont le sujet lui-même peut n'être pas conscient. Sans le savoir, il 'se projette' dans ses dessins » (p.15). En instaurant une activité de dessin libre avec Béatrice j'espérais parvenir à mieux la comprendre, avec l'aide de ses réalisations graphiques, pour être en mesure d'agir adéquatement avec elle, sans agressivité ni violence, afin de l'aider à progresser.

J'ai formulé également l'hypothèse que le fait d'être avec Béatrice dans un contexte différent du cours de musique, un contexte dénué d'intentions pédagogiques, pourrait faciliter la communication de part et d'autre et instaurer une meilleure relation interpersonnelle favorable à sa collaboration en classe. Pour contribuer au développement de cette relation, je me suis assignée le rôle de partenaire de jeu de l'enfant pendant toute la durée de l'activité de dessin. Comme le souligne Stern (1989), le jeu social repose sur une capacité d'« accordage » entre les partenaires. Il nécessite une attention à l'autre et la capacité de répondre adéquatement à ses gestes, ses paroles et ses affects de manière à avoir du plaisir ensemble et créer le sens d'une réalité partagée. Pour réussir cet accordage, je me suis fixée comme objectif d'être attentive à Béatrice et de la laisser libre d'agir selon sa fantaisie, pourvu que cela ne présente aucun risque pour elle ou moi. Je n'avais aucune idée préconçue sur la façon dont Béatrice allait se comporter pendant les quinze minutes qui nous étaient allouées pendant la récréation. Si elle décidait d'interrompre son dessin pour mener d'autres jeux, j'étais toute disposée à l'accompagner.

LES LIMITES DE MON INTERVENTION

N'étant pas thérapeute, l'école n'étant pas un lieu de thérapie, il n'était pas question pour moi de chercher à établir un diagnostic ou de fournir des interprétations à l'élève à propos de ses dessins. C'est toujours en tant qu'enseignante en musique que j'ai tenu à accompagner Béatrice. Comme je le relaterai plus en détail plus loin, d'autres élèves se sont joints à la fillette au cours des mois pour enjoliver les murs de la classe de musique. Je n'ai pas cherché à établir avec eux une relation thérapeutique ou privilégiée. Ils n'ont bénéficié d'aucun statut particulier dans la classe de musique. Même si je me suis toujours efforcée de me conduire avec les élèves comme le ferait une bonne mère de famille, je n'ai pas tenté d'être identifiée à une figure maternelle. Si des élèves, avec ironie, m'ont parfois appelée « maman », j'ai toujours pris soin de réfuter leur appellation et de leur rappeler ma fonction d'enseignante.

Tout au long de mon accompagnement, je me suis tenue aux objectifs que je m'étais fixée : être attentive aux élèves, répondre à leurs sollicitations de manière à partager avec eux un moment agréable tout en leur permettant de donner libre cours à leurs fantaisies. Selon Stern (1989), c'est le fait d'interagir avec l'enfant de façon différente du milieu familial qui favorise le changement du comportement. Même si je ne connaissais rien du milieu familial de mes élèves, je faisais le pari que le seul fait de partager des bons moments avec eux,

de les connaître davantage et de me faire connaître d'eux, avec mes valeurs, ma capacité d'écoute et mes limites, pourrait transformer leur attitude en classe et susciter une meilleure coopération. Afin que l'activité de dessin soit associée à un geste de réparation directement lié aux comportements dérangeants manifestés durant le cours de musique, les rencontres ont été tenues autant que possible à la récréation suivant immédiatement le cours qui avait été perturbé ou le jour suivant.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Béatrice n'a manifesté aucune opposition pour venir dessiner à la récréation lorsque je lui ai assigné son premier rendez-vous. Je lui ai montré le grand babillard vide où serait affiché son dessin ainsi que le matériel disponible : des crayons de cire et un papier de qualité de tablette à dessin. Je lui ai réitéré les termes de notre entente : comme elle avait refusé de suivre les consignes lors du cours de musique, et je lui ai rappelé certains faits précis, je souhaitais qu'elle contribue par son dessin à quelque chose d'utile et agréable pour tous. Comme nous ne disposions que de quinze minutes, je l'ai invitée à ne pas perdre de temps. Nous avons d'abord pris chacune notre place habituelle dans la classe, elle à sa table et moi à mon bureau. Elle s'est mise rapidement à dessiner tandis que je la regardais en silence. Comme une petite fille intelligente qui veut bien paraître, elle a commencé à me questionner au sujet d'un événement musical qui avait eu lieu dans une autre école. Sa question m'a semblé très impersonnelle. Je n'avais aucune idée de ce à quoi elle faisait allusion. À la fin du temps alloué, Béatrice m'a montré son dessin que j'ai contemplé avec beaucoup de satisfaction et j'ai tenté de deviner ce qu'il pouvait représenter. Je n'y suis pas parvenue. C'est elle qui m'a expliqué qu'il s'agissait d'un personnage extraterrestre. J'ai alors reconnu la forme d'un corps allongé se terminant avec un œil unique au sommet. Ce personnage a été le seul sujet des dessins de Béatrice, répété avec quelques variantes de couleurs, de formes et de cadre à travers près d'une dizaine de créations. Nous avons affiché et contemplé le dessin tout en haut du babillard avant que la fillette regagne sa classe.

Peu après la première rencontre avec Béatrice, j'ai accepté un garçon de l'autre groupe de deuxième année, que j'appellerai Claude. Après un cours de musique où il s'était montré particulièrement difficile, il m'a demandé s'il pouvait lui aussi venir dessiner à la récréation. Béatrice lui avait parlé de son expérience et il était intéressé. Je n'ai pas émis d'objection. Je l'ai informé du protocole comme je l'avais fait pour Béatrice. Par une coïncidence que les enfants ne semblaient pas avoir orchestrée, Claude et Béatrice ont rapidement été réunis pour dessiner à la récréation. Les crayons de couleur étant limités, je les ai installés à une même table. Les deux enfants étaient visiblement ravis d'être ensemble et de pouvoir discuter tout en dessinant tandis que je les observais depuis mon bureau. Sans m'exclure de leur discussion, ils s'adressaient surtout l'un à l'autre. Il était évident que Claude recherchait l'amitié de Béatrice.

L'activité s'est déroulée dans le calme et c'est avec une réelle satisfaction que nous avons contemplé et commenté les dessins une fois terminés.

Comme les enfants vivant des troubles de comportement ont tendance à communiquer entre eux, il a été rapidement connu des élèves les plus difficiles que le refus de participer convenablement en musique était sanctionné par une récréation agréable passée à dessiner. Claude m'en a fait ironiquement la remarque en classe lors d'un cours où il refusait de se plier aux consignes : « C'est pas grave, je vais venir dessiner à la récréation ». Les enseignantes à qui j'ai fait part de l'activité ont émis un doute sur l'effet dissuasif de cette mesure disciplinaire qu'elles jugeaient trop peu contraignante. La secrétaire de l'école, qui avait son franc parlé, a vivement critiqué le fait que je récompensais les élèves au lieu de les punir. Heureusement, personne ne m'a obligée à mettre fin à l'activité.

Pendant toute l'année scolaire, l'activité de dessin à la récréation a été offerte à tous les élèves présentant des comportements dérangeants en classe de musique. Quatre élèves seulement y ont été admis de façon assez régulière, soit environ 6 à 10 fois dans l'année. D'autres sont venus pour une ou deux séances. En général, les élèves convoqués se rendaient d'eux-mêmes au local de musique sans aucune résistance. Ils ont été jusqu'à 5 à être réunis autour d'une même table à s'échanger les couleurs. J'ai rapidement délaissé ma place à mon bureau pour m'asseoir avec eux. Je pouvais ainsi regarder leurs dessins et prendre une part plus active à la conversation.

Parmi les habitués, outre Béatrice, tous étaient des garçons de deuxième année. L'un d'eux suivait des cours de dessin à l'extérieur de l'école. Il s'appliquait beaucoup et démontrait une grande fierté de voir ses œuvres exposées sur le babillard. Je l'ai vu montrer fièrement ses créations à d'autres élèves de sa classe lors de la période de musique. Ce garçon, que j'appellerai Yves, discutait assez ouvertement de ses problèmes de comportement à l'école. Pendant les séances de dessin, il lui est arrivé de parler des abus d'autres élèves, dont certains présents, qui perturbaient les activités en classe. J'ai appuyé ses déclarations en souhaitant amener les autres à se prononcer. Mais ces allusions n'ont pas suscité de commentaires ni de protestations chez les interpellés, seulement quelques rires brefs. Au cours de l'année, Yves a réussi à améliorer considérablement son comportement. Il a cessé de chercher à s'octroyer des privilèges (dont être toujours le premier quitte à bousculer les autres) et il est devenu moins querelleur. Il était conscient et très fier de cette amélioration. Il m'a confié un jour qu'il parlait beaucoup avec sa mère de son comportement à l'école et qu'ils y travaillaient ensemble.

Un autre garçon, René, était très effacé et coopératif au début de l'année. Il avait des difficultés d'apprentissage et langagières. Après quelques semaines de classe son manque d'assurance a fait place à un goût pour la provocation. Il semblait découvrir sa capacité de s'opposer aux consignes et de prendre part

aux jeux des autres élèves turbulents. Pendant l'activité de dessin, il paraissait insatisfait de ses créations qu'il terminait souvent par un barbouillage de toute la feuille. Un motif récurrent apparaissait. C'était un personnage affublé de très larges oreilles, exagérément déployées de chaque côté de la tête. Ce détail m'a intriguée. Pourquoi cette disproportion des oreilles alors que rien d'autre du schéma corporel de ses personnages n'attirait l'attention? J'ai eu la réponse à ma question un jour où je me suis baladée avec mon jeune élève. Il m'a raconté qu'il entendait des bruits en provenance de la chambre de ses parents qui le réveillaient la nuit. Il était visiblement très irrité par ce dérangement et a dit souhaiter ne plus entendre ces bruits. Lorsque j'ai eu l'occasion de rencontrer la mère de René, je lui ai délicatement fait part de cette situation.

Pendant les séances de dessin à la récréation il m'est arrivé de chercher à diriger les conversations autour de thèmes susceptibles d'éveiller la conscience morale des élèves à propos de leurs comportements en groupe, l'amitié et la jalousie. Je les ai questionnés pour qu'ils expriment leurs perceptions à propos de leur vécu à l'école. Les enfants n'ont jamais démontré beaucoup d'empressement à réfléchir sur ce qu'ils pouvaient percevoir comme des problèmes. Je me suis donc contentée le plus souvent de prendre part aux conversations qu'ils initiaient eux-mêmes et à m'intéresser aux dessins créés devant moi. À ma grande surprise, les enfants n'ont pas cherché à faire autre chose que dessiner.

BILAN : UNE RELATION PLUS SIGNIFICATIVE AVEC LES JEUNES

Avec le passage des mois et des saisons, la contribution des élèves à l'embellissement du local de musique s'est concrétisée. Le babillard de la classe s'est transformé en une fresque colorée constituée d'une mosaïque de dessins. Les réalisations musicales des élèves ont également été bien réelles pendant l'année scolaire. Des concerts et des événements spéciaux ont été organisés. Il est difficile de dire dans quelle mesure l'activité de dessin a eu une incidence sur le comportement des élèves en musique. Des problèmes sont survenus tout au long de l'année comme il en arrive toujours avec des groupes d'enfants. Si certains, comme Yves, ont réussi à améliorer considérablement leur comportement, d'autres, comme Béatrice et Claude n'ont pas démontré de changements très importants et ont continué à osciller entre l'opposition et la collaboration.

Je me suis questionnée tout au long de l'année sur la pertinence de mon choix d'intervention auprès des élèves difficiles. Je me doutais bien qu'il n'y aurait pas de résultats spectaculaires, du genre de conversions auxquelles on peut assister au cinéma, dans des fictions mettant en vedette des enseignant(e)s extraordinaires qui parviennent à transformer les enfants les plus récalcitrants en modèles de réussite pédagogique. Après une cérémonie de fin d'année, j'ai trouvé Béatrice assise en pleurs sur un banc du gymnase. Je me suis assise à côté d'elle pour tenter de la consoler. J'ai mis un bras autour de son épaule,

mais elle m'a repoussée. Son geste ne m'a pas trop décontenancée, car j'avais appris à la connaître à travers le regard qu'elle portait sur elle-même dans ses dessins. Son personnage d'extra-terrestre m'a ouvert les yeux dès le début de l'année sur le sentiment d'isolement et de solitude qu'elle pouvait vivre à travers ses difficultés avec son entourage. Loin de susciter la rancœur, cette prise de conscience incitait plutôt à une plus grande attention à l'autre et un désir d'aider. N'eût été cette compréhension amenée par les dessins, j'aurais peut-être cherché à éviter la fillette.

Après la fin des classes, un constat s'est imposé à moi qui m'a conduite à dresser un bilan absolument positif de l'expérience de dessin avec les élèves difficiles : les problèmes rencontrés avec les enfants n'avaient suscité aucune colère, ni répression, ni violence et avaient même donné lieu à des moments très agréables. Je pense que les enfants pouvaient, comme moi, avoir le sentiment d'avoir traversé l'année sans heurts et sans atteinte à la qualité de leurs relations interpersonnelles. C'est un sentiment de légèreté que j'ai ressenti en pensant à la façon dont les difficultés avaient été abordées et vécues avec les élèves présentant des troubles de comportement. Loin d'être ignorés, les problèmes ont été reconnus, nommés et envisagés à travers une démarche de coopération et de réparation par les enfants. Ceux-ci ont pu être responsabilisés et incités semaine après semaine à agir de façon plus respectueuse envers les membres de la communauté scolaire. L'expérience a permis de développer une relation plus significative avec ces enfants, comme ils me le témoignent encore, bien que je ne sois plus leur enseignante, en venant me saluer et me parler chaque fois que je les rencontre dans mon quartier.

POSITIVER LE REGARD PORTÉ SUR L'ÉLÈVE QUI DÉRANGE

Le pédiatre Jacques Fortin (1997) souligne l'importance de positiver le regard qu'on porte sur les élèves. Il soutient qu'il faut éviter d'accoler des « étiquettes », mais chercher plutôt à développer un réseau d'entraide bénéfique pour les enseignants comme pour les élèves. Il faut nouer des liens entre les adultes et les jeunes qui passent par la communication, la connaissance / reconnaissance de l'autre. L'activité de dessin à la récréation s'inscrit dans cette démarche d'ouverture et de communication. Elle constitue une sanction au sens que lui accorde Fortin :

La sanction n'est pas la revanche de celui qui est excédé, mais le prix convenu à payer pour être réintégré dans le groupe social alors qu'on s'en était exclu par la transgression. La sanction c'est la réparation, c'est-à-dire le point final au conflit, c'est la réconciliation devenue possible. (p.485)

Le fait que cette sanction ait pu comporter des éléments plaisants et satisfaisants pour les élèves et l'enseignante n'enlève rien à son rôle face aux conflits vécus en classe. L'exclusion du groupe social pendant une récréation et la production d'un dessin comme réparation ont réellement opéré ce sentiment

de réconciliation qui a fait en sorte que pendant toute l'année les tensions vécues en classe ont pu être apaisées et qu'un regard positif sur chaque élève a pu être développé et maintenu. Cette perspective me semble beaucoup plus féconde et mieux adaptée aux besoins humains que l'approche behavioriste axée vers le conditionnement en fonction du « coût de la réponse » (Bandura, 1986 ; Royer, 2010). La collaboration des enfants lors des récréations passées à dessiner, l'absence d'opposition et le calme qui a prévalu pendant l'activité tout au long de l'année sont des indicateurs de l'intérêt et la satisfaction que suscite la création artistique chez les jeunes. L'appréciation de cette activité a fait en sorte que le pacte de réparation adressé aux enfants a pu être tenu et réalisé.

Avec les crises qui font déjà partie de notre paysage socio-économique, nous pouvons anticiper bien des difficultés pour les familles. La pauvreté, la précarité, l'insécurité sont encore vouées à un bel avenir avec leur cortège de violence et de stress qui affecteront les enfants et le personnel des écoles. Les crises de notre époque ne doivent pas nous faire oublier les besoins affectifs humains, mais plutôt nous inciter à développer des nouveaux moyens pour dénouer les tensions liées à la cohabitation des intérêts divergents dans le milieu scolaire et favoriser le sens d'une communauté d'entraide chez les petits comme chez les grands. C'est un enjeu qui concerne non seulement l'adaptation des jeunes à l'école, mais aussi le bien-être et l'adaptation des enseignant(e)s dans leur travail. Au-delà de la récompense et la punition, l'activité de dessin à la récréation a pu démontrer que le plaisir, l'art, le jeu peuvent avoir un effet bénéfique pour apaiser les tensions et dominer les conflits entre élèves et enseignant(e)s en favorisant l'ouverture, la communication et le respect mutuel.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, F. (Ed.). (2003). *Playwork: Theory and practice*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Fortin, J. (1997). Prévenir la violence à l'école: un nouveau défi pour les enseignants. *PRISME*, 7(3-4), 476-492.
- Klein, M. (1983). *Psychanalyse d'un enfant* (M. Davidovici, trad.). Paris: Sand & Tchou. (Édition originale anglaise 1961).
- Klein, M. (1995). La technique du jeu psychanalytique : son histoire et sa portée (C. Vincent, trad.). Dans *Le transfert et autres écrits* (pp.25-49). Paris, FR : PUF. (Édition originale 1955).
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, QC : École et comportement.
- Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. (A. Lazartigues et D. Pérard, trad.). Paris: PUF.
- Wallon, H. et Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris: ESF.
- Webb, N.B. (Ed.). (2007). *Play therapy with children in crisis. Individual, group and family treatment* (3rd ed.). New York: Guilford.

LOUISE MORAND est enseignante en musique au primaire à la Commission scolaire des Affluents et chargée de cours en éducation (U.McGill, UQAM). Elle est diplômée en musicologie (Ma. U.de Montréal), en pédagogie musicale (Bac. UQAM) et en éducation (Ph.D. U. McGill). Ses intérêts de recherche concernent le jeu en contexte scolaire, les théories du développement et de l'apprentissage, les méthodes de la recherche, la philosophie de l'éducation et l'éducation artistique.

LOUISE MORAND is an elementary school music teacher at *Commission scolaire des Affluents* and lecturer in Education (McGill, UQAM). She has degrees in musicology (MA, Université de Montréal), music pedagogy (B.Ed. UQAM), and Educational Studies (Ph.D. McGill). Her research interests are play in educational contexts, developmental and learning theories, research methods, philosophy of education, and art education.

BOOK REVIEW / CRITIQUE DE LIVRE

DEBORAH BARNDT (ED.). *¡Viva! Community arts and popular education in the Americas*. New York, NY: Suny Press. (2011). 168 pp. Paper: \$24.95. (ISBN 978-1-926662-51-1).

¡Viva! Community Arts and Popular Education in the Americas is a powerful collection of essays that offers critical analysis of the processes, tensions, and opportunities inherent in community arts practice, which challenges dominant educational and artistic paradigms. The book compiles eight case studies that explore and draw connections between social and cultural histories embedded in the colonial context of the Americas, the structures and ideology of capitalism, and the multifaceted processes of neoliberal globalization. The VIVA! Project ignites an increased sense of injustice as it sparks questions, collective action, and “critical hope” (p. 132).

As Barndt explains, the VIVA! Project utilizes participatory processes to generate collaborative research with eight partners in Nicaragua, Mexico, Panama, Canada, and the US, drawing on the knowledge of key popular education centres such as the Mexican Institute for Community Development (IMDEC) and the Panamanian Social Education and Action Centre (CEASPA). In the late stages of the VIVA! Project, some of the partners had gathered with Zapatistas in the Indigenous communities in Chiapas, Mexico, to show solidarity with those affected by state violence:

As we joined the crowds in shouting, ‘Viva the victims of Atenco – Viva!’ and ‘Viva the free media – Viva!’, the name of our project took on a much more profound and serious connotation; in contexts where peoples’ land and livelihood, identity and dignity are under attack, ‘Viva!’ is a cry of life-and-death struggles” (p. x).

In introducing theoretical and methodological frameworks, the VIVA! Project partners draw upon Antonio Gramsci’s (1971) concepts of hegemony and counter-hegemony in struggles for power, and his exploration of “the cultural realm to enrich and complexify a political economic analysis” (p. 11). Gramsci’s significant contributions to social theory facilitate an examination of schools

and media as ideological institutions and the ways in which hegemony is reproduced through processes of education and communication. The VIVA! Project is also informed by the methodology of participatory action research with the objective to redress injustices; although the project partners are cognizant of important critiques of PAR, including its use “in Western development paradigms, its potential perpetuation of colonial relations, and its frequent implementation in projects led by outsiders” (p. 16). At the same time, the authors have searched for resonance and congruence between Indigenous and participatory methodologies.

The book is divided into three sections contextualizing the eight community arts projects. The first section, “Recovering Cultural Histories,” reflects on two projects that respond to the impact of colonialism, slavery, and displacement on Indigenous, African and other racialized peoples in the Americas: the Kuna Children’s Art Workshops in Panama and the Personal Legacy project in Canada. These projects draw on Linda Tuhiwai Smith’s (1999) important insights relating to “coming to know the past” as central to a process of decolonization (p.22).

The second section, “Transforming Urban Spaces,” builds on intergenerational dialogue (engaging young artists with elders) in analyzing forces that shape urban contexts: corporate globalization and neoliberal trade, the industrialization of agriculture, economic disparities, political or environmental exile, war and displacement. The three community arts projects in this section include: the Jumbies Theatre’s Bridge of One Hair project, which reflects on a West Toronto neighbourhood’s Indigenous history as well as recent experiences of new immigrants and refugees from Somalia, the Caribbean, Korea, and Eastern Europe; Telling Our Stories, another Toronto-based project involving political analysis through art and storytelling with youth that draws connections between personal and systemic change; and the Tianguis Cultural de Guadalajara (Cultural Marketplace of Guadalajara), which drew from historic student movements and grassroots organizing from the 1980s to create a space for meetings, exhibitions, presentations and workshops.

The third section, “Community-University Collaborations,” points to opportunities for community-based knowledge production while acknowledging the contradictions in many initiatives,

especially as they have collided with other troubling trends within the neo-liberal university: greater dependence on private and corporate funding for research; a prioritizing of science, technology, and business over the humanities, arts and social sciences in the allocation of state funds; a market-driven curriculum that assumes the university’s main purpose is to secure well-paying jobs rather than nurture the development of critical thinking and active citizenship. (p.100)

This section features projects with Latin American university partners UAM-Xochimilco, in Mexico, and the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast (URACCAN), in Nicaragua; both were founded as community-engaged universities. Sergio G. “Checo” Valdez Ruvalcaba, a professor in social communications at UAM-Xochimilco, reflects on collaborative mural projects drawing on previous experiences of research and education with autonomous Indigenous communities of the Zapatistas in Chiapas. Community leaders involved with the Taniperla mural project were imprisoned for one year while the images were reproduced in twelve other countries as a symbol of solidarity. Building on knowledge of Nicaraguan history, professors and students from URACCAN and York University (Canada) were involved in community media production to transform foreign-dominated television programming into locally controlled initiatives. While many strengths of this work are highlighted, the VIVA! Project partners caution about initiatives in other contexts; for “just as university-community collaboration is becoming more recognized as academically legitimate and supported with substantial funding, it is being critiqued for perpetuating the structural inequities upon which it is often built” (p. 101).

The eight case studies of community arts practice are represented in cogent essays, as well as an impressive collection of colour photographs and an accompanying DVD with short, compelling videos on each project. The book also includes a glossary of key terms introduced by a reference to Raymond Williams’ book *Key Words*, reflecting philosophical and political struggles (p.146). Contact information for VIVA! partners is also provided, affording opportunities for knowledge exchange and collaboration. Social activists, artists, professors and students will undoubtedly find this reasonably priced book (and DVD) to be an important resource for community arts practice in multiple contexts. The committed work of the VIVA! community artists is balanced with careful attention to tensions and constraints: “As with all other critical reflections on the VIVA! projects, we have to continually ask of the collaborative relationships: who is benefiting and in what ways?” (p.101). In conjunction with critical reflections, the stories, educational tools, and conceptual resources provided in this book can only strengthen committed work for social justice and equity.

LARA BOBER, *McGill University*

REFERENCES

- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York, NY: International Publishers.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Researching Indigenous peoples*. London, UK: Zed Books.

BOOK REVIEW / CRITIQUE DE LIVRE

JANET ALSUP (ED.). *Young adult literature and adolescent identity across cultures and classrooms: Contexts for the literary lives of teens*. New York, NY: Routledge. (2010). 225 pp. Paper: \$40.95. (ISBN 978-0-415-87699-5).

Education researchers who specialize in literacy often debate over the definitions and limitations of the polemical genre that is young adult literature (YAL). For some scholars, it is clear that its target audience extends from 12- to 20-year-olds, and that the genre ranges from romance and historical fiction to fantasy and horror. Other experts in the field, however, argue over how the subject should be broached in classrooms involving multicultural students. That is, what are the socio-cultural and pedagogical implications of teaching narratives that represent the daily lives of some teens as opposed to others? In cases where students cannot identify with the texts, how can we address YAL so that these students feel compelled, regardless of their ethnic background? *Young Adult Literature and Adolescent Identity across Cultures and Classrooms* addresses these topics, all the while promoting the use of YAL in English language arts (ELA) classrooms, especially in meeting the literacy needs of students from diverse ethnic backgrounds. This collective work is designed for educators, as it provides them with greater insight on processing the pluralities of young adult narratives. It is also targeted at scholars in the field of education, as it informs them on current pedagogical approaches on teaching YAL and the debates surrounding the use of this genre in high school curricula.

Janet Alsup, Professor of English Education at Purdue University and Chair of the Conference on English Education, assembled articles covering theories and reflections on teaching and reading young adult literature in high school and arranged them in three parts. The book's first section covers the multiple perspectives of teenagers reading YAL. The pros and cons of teaching YAL are detailed in the second section of the book. The final section explains the reasons why adolescents are drawn to YAL and covers the educational potential of young adult narratives as explored in socio-cultural and pedagogical contexts.

The relationship between literature and reader-response theory was first introduced by Louise Rosenblatt in *Literature as Exploration* (1938/1976), which was

itself inspired by the works of John Dewey. In the tradition of Rosenblatt's followers (such as Robert Probst, Ronald Moore, Marcia Muelder Eaton, and Jeanne Connell, to name a few), Alsup concentrates on the applications of reader-response theory in pedagogies involving YAL. Reminding us of the well-rounded benefits of reading — or “a combination of direct experience and distanced analysis; a merging of emotional, personal response and socio-cultural criticism” (p. 12) — she stresses that ELA teachers should make an effort to choose effective young adult texts and teach them in a way that allows students to reflect on the subject matter.

Young Adult Literature and Adolescent Identity across Cultures and Classrooms upholds the reputation of both a comprehensive and accessible book that contextualizes the links between teenage identity, growth, and reading skills. For instance, William J. Broz' chapter, which details the intricacies related to teaching young adult texts about the Mexican American experience to youth of that culture, raises the question of considering students' understanding of their own culture. Asking them to respond to the culturally-oriented narratives leads to improved interpretation capacities: “the reader-response paradigm calls for students to use their own background knowledge and life experiences as a foundation for interpreting text” (p. 84). This experiment serves as a thorough example of a pragmatic application of Rosenblatt's reader-response theory. This concreteness ties in with, amongst others, the field work of Janine Certo and Wayne Brinda (2011), who investigate the ways in which urban middle school students could use their life experiences to interpret and respond to theatrical adaptations of literature.

Expanding on Rosenblatt's model, Alsup concludes her book with suggestions to increase students' interest in literature and addresses the role self-identification plays in teenagers' reading habits. From there, educators will be able to guide the reading abilities and critical thinking of their students: “the goal is more than just to get students to respond to the text about teens as teen readers; the goal is to first get the response, then to encourage students to grapple with it, wonder about it, and ask questions about it” (p. 211).

Despite the book's diversity in situations addressing response-based teaching of literature, it lacks concrete step-by-step ways educators can modify their curriculum to integrate these methods. The collected articles are meant for new teachers, who would benefit more from explanations of contemporary issues as related to response-based teaching than from a series of cases studies that imply theoretical guidelines. The latter is addressed in books such as Robert E. Probst's manual (2004), which provides the foundations for understanding a wider frame of applied reader-response methods. That being said, scholars and graduate students seeking to increase their knowledge of ways to increase adolescents' interest in reading will be pleased with this work.

AMÉLIE LEMIEUX, *McGill University*

REFERENCES

- Certo, J. & Brinda, W. (2011). Bringing literature to life for urban adolescents: Artistic, dramatic instruction and live theatre. *Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 22-37.
- Probst, R. E. (2004). *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York, NY: Noble & Noble. (Original work published 1938).

BOOK REVIEW / CRITIQUE DE LIVRE

DIANE WISHART. *The rose that grew from concrete: Teaching and learning with disenfranchised youth*. Edmonton, AB: University of Alberta Press. (2009). 208 pp. Paper: \$24.95. (ISBN 978-0-88864-516-6).

This book, designed to be of interest to academics, practitioners, and the broader public, constitutes a loosely structured case study of a private urban senior high school in Edmonton devoted to serving “disenfranchised urban youth.” *The Rose that Grew from Concrete*, a titular reference to Tupac Shakur (1999), is so named because the school “grew out of the cracks” of the “institutional field of public schooling in Alberta” (p. xvii) and because its students “are like roses growing in a nutrient-poor environment” (p. ix). Most students at pseudonymous Wild Rose School (WRS) are Aboriginal, nearly all are poor, and many have lived on the street. Wishart, a former teacher at the school, conducted a three-month-long study to explore the experiences of these youth — and the violence, substance abuse, and conflicts with legal authorities that pervade their lives.

The manuscript is organized into six chapters. After setting the stage for her narrative (chapter 1), Wishart explores in turn: programs for disenfranchised urban Aboriginal youth (chapter 2); social location and identity formation (chapter 3); tensions among students, staff, and schools (chapter 4); and critical literacy as manifested in school practices (chapter 5). She concludes with critical reflections on her process and offers evaluative comments on WRS’s model and the potential “Contributions to the Sociology of Education” (chapter 6). Wishart’s study draws upon hermeneutics and autobiography as she foregrounds her own experiences with, and responses to, the students, staff, and the wider process of teaching and learning in the spirit of a critical inquiry of self-discovery.

Wishart’s work deserves recognition as a contribution to longstanding calls for research into less standardized school settings in Canada and their impact on student experiences of success / failure (Gaskell, 1995). She provides an in-depth, context-specific case study that explores tensions and contradictions

that characterize practices within specialized programs that serve disenfranchised youth. For instance, she discusses how privileged teachers misapprehend their students, as well as the enduring tension between provincial standards and meeting individual student needs. Many of the critical issues Wishart highlights deserve the attention of policymakers and educators at provincial, school board, and individual school levels.

The author emphasizes and appreciates WRS's efforts to treat each student as an individual and to look beyond "dangerous" labels that objectify youth (p. 94). However, her embrace of a "unique individual" discourse in her efforts to avoid "enforcing categorical differences based on cultural generalizations" (p. 47) is problematic. For instance, she foregoes labels that might convey aspects of the specific national identities of the First Nations students who attend the school. Readers never learn if the students at WRS are Cree or Ojibway or Métis, or what insights might be gleaned from understanding their specific national or traditional communities—not to mention the contributions of Elders' presence in the school (who are mentioned once without elaboration).

Wishart's autobiographical approach will likely appeal to some readers and not others. She shares her "slow process" of becoming aware of her white privilege upon moving to an urban context where "I noticed people who weren't white, but they didn't directly affect my life so didn't challenge my assumptions in any significant way. But my image of normal was now imperfect" (p. 81). She further describes how her racist assumptions changed as she discovered "other 'normals'" through her new relationships with people of colour (p. 81). These autobiographical narratives might seem self-indulgent to audiences familiar with or engaged in critical theory. For others, this level of detail and transparency may be compelling, as it sheds light into the author's thought process as she negotiates privilege and evolving assumptions to a degree rarely found in academic or popular works about working with vulnerable youth. Although teachers working in alternative settings may find some of her conclusions too general or relatively commonplace, a work that renders the author's motives, judgments, and analysis so transparent permits readers to see where their own concerns and perspectives converge or diverge with the author's. At the same time, other dimensions of Wishart's work remain more opaque. For instance, basic features of Wishart's study, including how long and under what circumstances she taught at WRS, as well as how many people she interviewed and how extensively she did so, remain vague.

Regardless, Wishart shows considerable sympathy for disenfranchised urban youth who are failed by public schools and society. She emphasizes that "youth do have a voice" and that "it isn't my voice," thus presenting the book as "an opportunity to listen to what they have to say" (p. xvii). Yet while Wishart's conclusion expresses the "hope that this book will make voices heard that have not been heard before" (p.141), the presence of student voice remains

marginal rather than central in the work. The chapters contain relatively few, usually short quotations from students. Thus, the vast majority of evidence provided to support Wishart's claims and analyses stems from her own narrative reflections and interviews with senior school staff, as opposed to the first-hand descriptions of the students' own lives that readers are primed to expect. This remains a significant disjuncture in a work that describes itself as "an exploration of student's perspectives, desires, and feelings within the context of schools" (p. xx).

What Wishart does offer is an earnest portrayal of her own development as a critical educator/researcher in an important school context. In the process, she adds to a growing literature that explores the complexity of what success might mean for staff and disenfranchised youth in specialized programs. She also successfully highlights critical questions and concerns that pertain in practice: where the histories of oppression, schools, standards, staff, and students meet.

TEREZIA ZORIC, *University of Toronto*
RODNEY HANDELSMAN, *McGill University*

REFERENCES

- Gaskell, J. (1995). *Secondary schools in Canada: The national report of the exemplary schools project*. Toronto, ON: Canadian Education Association.
- Shakur, T. (1999). *The rose that grew from concrete*. New York, NY: Pocket Books.



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mje.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION

All rights reserved. No part of this publication may be republished in any form or by any means without permission in writing from Copibec.

Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation écrite de Copibec.

Copibec (reproduction papier) • 514 288 1664 • 1 800 717 2022 •

• licence@cobibec.qc.ca

© Faculty of Education, McGill University

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill

4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada de son soutien financier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITORIAL TEAM / ÉQUIPE ÉDITORIALE : *Anila Asghar* (McGill University), *Aziz Choudry* (McGill University), *Marc-André Ethier* (Université de Montréal) & *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION: *Stephen Peters*

BOOK REVIEW EDITORS / RÉDACTEURS DES CRITIQUES DES LIVRES: *Rima Athar et Mariusz Galczynski*

EDITORIAL ASSISTANT / ASSISTANT DE RÉDACTION: *Mariam Najih*

MJE INTERNS / STAGIAIRES RSÉM: *Alison Crump, Alex Lent & Amarou Yoder*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION
CONSULTATIF INTERNATIONAL: *David Austin, Ann Beamish, David Bleakney, Saouma Boujaoude, Katie Bryant, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Budd Hall, Ingrid Johnston, Dip Kapoor, Colin Lankshear, Claudia Mitchell, Rebecca New, Cynthia Nicol, Bonny Norton, Anthony Paré, Manuela Pasinato, Wally Penetito, Kathleen Pithouse-Morgan, Saleem Razack, Jessica Ruglis, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Salim Vally, Geeta Verma, Angelina Weenie & John Willinsky*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE: *McGill ICC*

COVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE: *Deborah Metchette*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une
revue partenaire de Érudit. www.erudit.org



The views expressed by contributors to the MJE do not necessarily reflect those of the Editors, the Editorial Advisory Board, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de l'équipe de rédaction, Comité de rédaction consultatif international ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

WINTER 2013 VOL. 48 N^o 1 / HIVER 2013 VOL. 48 N^o 1

- 7 Forward / *Avant-propos*
• ANILA ASGHAR, AZIZ CHOUDRY, MARC ANDRÉ ETHIER & TERESA STRONG-WILSON

- 9 Éditorial / *Editorial*
• NANCY BOUCHARD & RONALD W. MORRIS

ARTICLES

- 15 L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui
Traditional Education and Community Life in Africa: Reference points and lessons for present-day "living together" education
• AFSATA PARÉ-KABORÉ
- 35 De la responsabilité individuelle au « vivre ensemble » : une recherche-action sur la sanction à l'école
From Personal Responsibility to Living Together : An action-research on punishment in schools
• CHRISTIAN OLLIVIER et LUCA PALTRINIERI
- 57 L'Apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents
Learning to Live Together Through the Practice of Philosophical Dialogue in Class: The perspective of high school students
• MATHIEU GAGNON, ÉLISABETH COUTURE et SÉBASTIEN YERGEAU
- 79 Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique
Dialogue and "Living Together:" From Québec's Ethics and Religious Culture Program to democratic deliberation
• ANDRÉ DUHAMEL et MIREILLE ESTIVALÈZES
- 99 Le traitement du Judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble ?
Can the Treatment of Judaism in Ethics and Religious Culture Textbooks in Québec Contribute to a Better "Living Together"?
• SIVANE HIRSCH et MARIE MC ANDREW

- 115 Les notions du vivre-ensemble dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire et leurs perceptions par les acteurs
Concepts and Actors' Perceptions of Living Together in Basic Education Textbooks in Ivory Coast
 • GOÏTA OUATTARA KANNDANAN INSIATA
- 131 Échec du vivre-ensemble au Rwanda : quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ?
The Failure of Living-Together in Rwanda: What is the responsibility of history textbooks?
 • ÉRIC MUTABAZI
- 155 Peut-on enseigner le vivre-ensemble ?
Can "Living Together" Be Taught?
 • MAXIME PLANTE
- 165 Soustraite aux regards, une éducation alternative d'enfants « placés » dans une famille illettrée
Hidden From View: An alternative education for children "placed" in an illiterate family
 • MARC DERYCKE
- 183 « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : Les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration
"Us Too, We'd Like to Keep Our Culture": Attitudes of Quebec-born students toward immigrant students
 • MARILYN STEINBACH et NAOMI GRENIER
- 203 Citoyenneté et éducation à la citoyenneté : points de vue d'enseignants et d'enseignantes du secondaire au Gabon
Citizenship and Citizenship Education: Gabonese secondary school teachers' point of views
 • RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA
- 223 Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves
Primary Teachers' Reflections on the Use of a Contemporary Work of Art as an Eco-Awareness Tool for Students
 • MAIA MOREL
- NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN
- 243 Élèves difficiles : récompenser ou punir? Une stratégie d'intervention pour les enseignants basée sur le dessin et le jeu
Difficult Students: Reward or punish? An intervention strategy for teachers based on drawing and social play
 • LOUISE MORAND

BOOK REVIEWS / CRITIQUES DE LIVRES

- 253 DEBORAH BARNDT (Ed.). *¡Viva! community arts and popular education in the Americas*. New York, NY: Suny Press. (2011). 168 pp. Paper: \$24.95. (ISBN 978-1-926662-51-1).
• LARA BOBER
- 257 JANET ALSUP (Ed.). *Young adult literature and adolescent identity across cultures and classrooms: Contexts for the literary lives of teens*. New York, NY: Routledge. (2010). 225 pp. Paper: \$40.95. (ISBN 978-0-415-87699-5).
• AMÉLIE LEMIEUX
- 261 DIANE WISHART. *The rose that grew from concrete: Teaching and learning with disenfranchised youth*. Edmonton, AB: University of Alberta Press. (2009). 208 pp. Paper: \$24.95. (ISBN 978-0-88864-516-6).
• TEREZIA ZORIC et RODNEY HANDELSMAN

