

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°3 / NOVEMBRE 2005

PRISMES

JALONS POUR UNE ÉTHIQUE

INDIVIDU
RESPECT OUVERTURE

SOCIÉTÉ
VALEURS CITOYENNETÉ

ÉCOLE
CADRE LIBERTÉ



• Edito	3
Effets de mode Anne-Marie Henchoz	4
• 1 ÉTHIQUE, société, école	
L'éthique dans la formation des enseignants: un enjeu de société? Eric Walther	5
Quand ça balance entre des valeurs qui se croient absolues Claude Schwab	11
Promouvoir l'éthique à l'école? Pierre-André Stucki	13
Genolier, ou de l'éducation dans un village vaudois au XIX ^e siècle Aline Rouèche	16
Assez d'hypocrisie! Christophe Calame	23
• 2 Quelles valeurs pour une culture d'établissement?	24
Philomène en transition Philippe Martinet	25
Un établissement face à la prévention Régine Clottu et Denis Girardet	26
Pauvre Eldorado Denis Girardet	30
• 3 Ethique, SOCIÉTÉ, école	
Apprendre la démocratie, vivre la démocratie Lucy Clavel Raemy	33
Philomène, Astrit et les autres Claude Roshier	35
L'éducation à la citoyenneté: enjeux locaux, européens, mondiaux Marguerite Schlechten Rauber	36
Non pas sphère privée, mais vie de l'école Jacques-André Hauray	38
Des élèves de 9 ^e à la rencontre de témoins de la Shoah Carla Gutmann- Mastelli	39
Philomène, charmante et souriante élève de 9 ^e année... Nahum Frenck	40
Et si Philomène, les enseignants et les parents dialoguaient? Quelques membres de l'APé	41
• 4 Ethique, société, ÉCOLE	
Autorité et pouvoir à l'école Bernard André	42
Philomène abuse de sa liberté Christine Schwaab	47
Image de soi, motivation et valorisation dans la classe Androula Christofidès-Henriques et Nadine Giauque	48
Tenue vestimentaire: ouvrons le débat! Christophe Monney	50
Identité, éthique et esthétique publicitaire Nicolas Christin	51
Philomène et son string... pour oublier Emele et son voile Ulrich Scheidegger	53
• Encore...	
Apprentissage coopératif et tolérance à l'incertitude Mireille Cherix	54
Débattre d'un code de vie en société Marianne Huguenin	57
• Des ressources...	
A consommer sans modération Denis Baeriswyl	58
Le Réseau «classes ouvertes» Régine Clottu	59
• Coup de cœur: présentation de livres	60
• Abonnement	62
Café pédagogique	63
Comité de lecture	63

ἠθικός

PARLER D'ÉTHIQUE, QUAND MÊME

Edito

Un philosophe contemporain se moque de la tendance, très tendance, qui privilégie les racines grecques aux latines: on ne parle plus guère de l'âme mais du psychisme (la psychothérapie a remplacé la cure d'âme), et l'éthique sonne décidément moins ringard que la morale... Alors, va pour l'éthique, mot suffisamment vague pour susciter le consensus, suffisamment sérieux pour faire savant, suffisamment grec pour faire culturel! Mais fallait-il sacrifier à la mode qui veut ennoblir le trivial en lui adjoignant une pincée d'éthique? Ces dernières années surtout, l'éthique prolifère en effet comme un champignon sur tous les terrains: éthique du sport, du commerce, de la publicité... Décidément, trop d'éthique tue l'éthique, qui n'aime guère le pluriel, se méfie du tapage et préférerait sans doute être plus présente dans les rapports humains et moins dans les mots.

Mais nous avons accepté de relever, après d'autres, le défi, pour quelques raisons dont on jugera en nous lisant la pertinence.

Le retour de l'éthique, une chance à saisir

Certes, l'éthique omniprésente cherche sans doute à cacher sa disparition progressive dans la vie réelle. On lui appliquerait volontiers les pages célèbres de Marx sur la religion: «La religion est le soupir de la créature opprimée, l'âme d'un monde sans cœur...», où l'éthique proclamée servirait à masquer la dureté immorale des rapports humains. Mais son retour est

aussi une chance à saisir, comme le montre la profonde réflexion d'Eric Walther qui ouvre ce numéro, comme «signal qu'un temps opportun est arrivé pour permettre à nos sociétés, et à chaque membre de cette société, de faire un pas vers une plus grande humanité». Prenons donc *au mot* ce beau mot pour nous guider dans notre réflexion permanente sur notre métier d'enseignant.

L'éthique, garde-fou dans une relation inégalitaire

Ce numéro est aussi l'occasion de préciser ce qu'éthique veut dire: l'article exigeant de Pierre-André Stucki rappelle sa source dans la philosophie de Kant, et montre combien l'éthique doit nous protéger contre notre tendance «naturelle» à vouloir maîtriser notre relation aux élèves: je puis connaître leur comportement, leurs résultats, mais jamais ce qu'ils sont en eux-mêmes, et je ne puis donc jamais juger leur personne. Que c'est facile à dire, et difficile à respecter dans notre relation dominante de maître! L'éthique ainsi éclairée nous permet donc de redonner du sens à un autre mot galvaudé, celui de *respect*, et d'éclairer par exemple la différence entre autorité et pouvoir. Enfin, le résumé d'une étude superbement vivante sur les débats qui animaient les débuts de l'école obligatoire dans la région de Nyon nous permet non de relativiser, mais de découvrir au contraire la permanence profonde de questions éthiques fondamentales.

Quelques pistes

Ces bases solides permettent d'élargir la réflexion de manière plus tranquille, moins polémique, à quelques thèmes importants: confrontation des valeurs dans une école où se heurtent des cultures diverses, éducation à la citoyenneté et ouverture au monde de nos élèves (ce qu'on pourrait appeler une éthique sociale), bref: tout ce qui peut inciter nos élèves à «ne pas faire n'importe quoi», à faire peut-être même un peu mieux que nous!

Et Philomène...

On trouvera encore dans ce numéro quelques encarts sur une question de nombril d'adolescente. Parce que l'enseignant se trouve parfois confronté à ces situations qui, sans être dramatiques, l'interrogent et le confrontent à la société et aux mœurs. C'est ainsi que, pour ouvrir plus largement le débat, nous avons proposé à plusieurs personnalités qui s'intéressent à l'école (du monde politique, médical, enseignant, etc.) une brève *étude de cas*. Nous tenons à les remercier de leurs nombreuses réponses.

Le Comité de rédaction

POUR ÉVOQUER DANS CE NUMÉRO UNE SITUATION DEVENUE «CLASSIQUE» À DÉFAUT D'ÊTRE TRAGIQUE DANS NOS CLASSES D'ADOLESCENTS, NOUS AVONS SOUMIS À DIVERSES PERSONNES INTÉRESSÉES PAR L'ÉCOLE LE CAS SUIVANT:

PHILOMÈNE, CHARMANTE ET SOURIANTE ÉLÈVE DE 9^e ANNÉE, SE PRÉSENTE EN CLASSE VÊTUE D'UN PANTALON À TAILLE BASSE, RÉVÉLANT LA COULEUR DU «STRING» QU'IL EST CENSÉ CACHER. AUTRE ATTRIBUT VESTIMENTAIRE, UN COURT MAILLOT LAISSANT APPARAÎTRE TANT UN ANNEAU PERCÉ DANS LE NOMBRIIL QU'UN GÉNÉREUX DÉCOLLETÉ ET DES ÉPAULES NUES. L'ENSEIGNANT, APRÈS HÉSITATION, DÉCIDE D'INSCRIRE DANS LE CARNET DE PHILOMÈNE UNE REMARQUE SANS COMMENTAIRE SUGGÉRANT QU'À L'AVENIR UNE TENUE PLUS DÉCENTE SOIT CHOISIE POUR VENIR À L'ÉCOLE. PHILOMÈNE ET SA MÈRE ESTIMENT SCANDALEUSE CETTE INTRUSION DANS LA VIE PRIVÉE.

NOUS AVONS REÇU DE PERSONNALITÉS DIVERSES PLUSIEURS RÉPONSES, QUE NOUS ÉGRENONS DE-CI DE-LÀ DANS CE 3^e NUMÉRO, COMME QUELQUES PERLES¹.

EFFETS DE MODE



Longue silhouette perchée sur des talons pointus, jeans taille basse, top réduit à un minimum de tissus sur une peau de pêche, lunettes Gucci. Quelques brides et ficelles, savamment ornées, appartenant à des sous-vêtements,

complètent la parure de cette femme-magazine. Madame papier-glacé est accompagnée du PDG d'une société florissante de la région faisant la pluie et le beau temps en matière d'économie loin à la ronde. Les passants se retournent et chuchotent sur leur passage.

Et si la mode était à la burka? Il y a fort à parier que Madame papier-glacé, comme ses congénères et comme beaucoup de nos adolescentes, s'alignerait sur une silhouette monacale et ses attributs jetés en pleine page des magazines.

Oui, si la mode était à l'habit d'arlequin, à la peau de bête, à la culotte de cheval, à la feuille de vigne ou à la tenue de bagnard? Il y a fort à parier que nous devrions continuer à lutter pour expliquer à nos élèves l'économie

de marché, le respect de soi et de l'autre, pour les aider à faire des liens entre les produits consommés, leur signification et leur histoire, pour les sensibiliser aux valeurs des uns et aux préjugés des autres. Aujourd'hui comme demain, nous ne pouvons pas nous épargner cette éducation au quotidien: c'est celle qui nous conduit à plus de créativité, d'originalité et de liberté.

Anne-Marie Henchoz

*collaboratrice à la Direction
pédagogique de la DGEO*

¹ Ces perles apparaîtront dans la revue pour vous permettre de les glisser sur le fil de vos pensées et d'apprécier toute la richesse et la fantaisie du collier ainsi composé.



«J'ENSEIGNE DEPUIS BIENTÔT DIX ANS ET JE ME DEMANDE DE PLUS EN PLUS SOUVENT CE QUE JE DOIS FAIRE POUR REMPLIR AU MIEUX MON MANDAT. QU'EST-CE QU'ON ATTEND DE MOI EN TANT QU'ENSEIGNANT? SUR QUELLES VALEURS L'ÉCOLE DOIT-ELLE CONSTRUIRE SES INTERVENTIONS? UN JOUR UNE DÉCISION SE PREND, LE LENDEMAIN C'EST LE CONTRAIRE QUI EST DÉFENDU. CERTAINS SOIRS JE NE SAIS MÊME PLUS QUI JE SUIS ET CE QUI COMPTE VRAIMENT POUR MOI.»

DANS LE GROUPE EN FORMATION, PERSONNE N'EST ÉTONNÉ PAR CE CRI VENU DU CŒUR. CHACUN VIT, À DES DEGRÉS DIVERS, LE MALAISE EXPRIMÉ PAR CE COLLÈGUE TRÈS ENGAGÉ PROFESSIONNELLEMENT. PERSONNE N'IGNORE QUE LES AUTRES PROFESSIONS NE SORTENT PAS INDEMNES NON PLUS DES PROFONDES MUTATIONS QUI SECOUENT LE MONDE ET QUE LA SOCIÉTÉ TOUT ENTIÈRE EST MARQUÉE PAR CES CHANGEMENTS. CETTE CONSCIENCE CITOYENNE NE DIMINUE PAS L'INTENSITÉ DE LA QUESTION, SURTOUT LORSQU'ON DOIT ACCOMPAGNER DES ENFANTS OU DES ADOLESCENTS QUI SONT DE PLUS EN PLUS NOMBREUX À FAIRE REJAILLIR LEUR SOUFFRANCE DANS L'ESPACE SCOLAIRE...

L'ÉTHIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU DE SOCIÉTÉ?

Le monde change. La Suisse aussi...

Historiquement, ce début de XXI^e siècle coïncide avec de profondes mutations dans le monde; commencées imperceptiblement dès la fin de la seconde guerre mondiale, elles se sont accélérées à la fin des années 1980, laissant de nombreuses personnes sans repères, dans l'anxiété et parfois dans le désarroi. La Suisse ne saurait y échapper. Des signes de plus en plus nombreux dans les pays occidentaux annoncent un malaise important et invitent à de nouveaux engagements à l'intersection entre responsabilités citoyennes et responsabilités professionnelles.

Les signes d'un changement profond

En 1990, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dépose un rapport et met en évi-

dence le rôle qu'est appelée à jouer la *compétence éthique* dans la société de l'avenir¹. Un chapitre énumère les éléments à prendre en compte pour comprendre et analyser l'importance de la mutation de la société canadienne et les choix qui attendent tout citoyen attentif.

Les auteurs retiennent:

- *L'omniprésence et l'interdépendance de la science et de la technique.* La technoscience, inscrite désormais au cœur de la société, véhicule une vision du monde particulière où elle apparaît alternativement comme «gage de prospérité et de progrès» et comme source d'inquiétudes².
- *L'avènement d'une société de l'information* qui a envahi tous les secteurs de la vie sociale.
- *La mondialisation des sociétés et des cultures*

1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

L'ÉTHIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU DE SOCIÉTÉ ?



et ses répercussions dans les domaines économique (firmes multinationales), social et géographique (migrations), culturel et politique. Les auteurs du rapport s'interrogent: «Dans quelle mesure cette extension des échanges entre les peuples sert-elle au développement de tous? Ne masque-t-elle pas des formes de domination et des intérêts colonialistes? Qui définit les règles du jeu international et au profit de qui?»

Un autre fait de société découle de cette interdépendance des peuples. Au sein même des sociétés la culture est devenue plurielle (variété de croyances religieuses et d'idéologies). Il n'y a plus de consensus social dans les pays inscrits dans une tradition libérale et démocratique. Vivre avec les autres est devenu un des défis majeurs de notre temps, que ce soit au niveau personnel ou au niveau institutionnel: «Quelles sont les exigences de la cohésion d'une société? Le contrat social peut-il inclure des valeurs non négociables? Où se situe le point d'équilibre entre l'affirmation de l'autre et l'affirmation de soi, entre le respect de la pluralité et le besoin de cohésion?»

- **La transformation des liens fondamentaux:**
 - a) **Les liens sociaux.** Les rapports hommes-femmes plus égalitaires aujourd'hui modifient la vision que l'on avait traditionnellement du mariage, de la famille et des relations entre les générations; les liens communautaires sont «plus précaires et moins stables que par le passé» et nécessitent une redéfinition de ce qu'ils pourront offrir; les rapports entre personnes et les institutions sont marqués par une présence de plus en plus prégnante du juridisme.
 - b) **Les liens avec notre environnement.** Il n'est pas nécessaire de refaire ici la liste des défis écologiques qui devront être relevés dans les années à venir. Nous pouvons simplement résumer le problème rappelant que notre planète apparaît – et c'est une nouveauté dans la conscience humaine – comme un «vaisseau spatial dont l'équilibre demeure fragile».
- Les auteurs relèvent enfin *l'intensification de certains rapports de domination* manifeste

dans l'accroissement des inégalités socio-économiques (entre pays, entre régions au sein d'un même pays, entre groupes sociaux dont une partie toujours plus grande est marginalisée, voire exclue) et la montée de la violence, ce «symptôme d'un besoin insatisfait, justifié ou non», qui s'enracine souvent «dans le désespoir des rapports sociaux manqués ou frustrants».

Est-il nécessaire de souligner, quinze ans après la publication du rapport, que les préoccupations des auteurs ne sont pas spécifiquement nord-américaines? Que les réponses aux questions énoncées représentent un véritable choix de société pour l'ensemble des démocraties occidentales?

Le retour de l'éthique: prémisses d'une redéfinition du contrat social?

Dans la presse, dans les discours, il n'y a plus un jour où le mot *éthique* n'est prononcé. Et derrière ces incessantes références à l'éthique demeure cachée la *question du pouvoir* ou plutôt des pouvoirs qu'individuellement ou collectivement nous pouvons exercer sur autrui: est-ce qu'un individu ou un groupe d'individus – au nom des progrès de la science et de la technique, au nom d'enjeux économiques, au nom de fantasmes politiques ou religieux – a le droit de disposer d'une personne à son profit?

Est-ce parce que ce que nous doutons de la réponse que le mot *éthique* est à la mode? Son retour n'est pas le fruit du hasard, confirment Porcher et Abdallah-Preteceille:

«Depuis plusieurs années déjà, on constate la montée en puissance, un peu partout, des préoccupations éthiques dans divers secteurs de la vie sociale. Non que ce soit une nouveauté radicale: l'éthique est aussi vieille que les hommes, du moins depuis que ceux-ci s'interrogent sur le sens de leur vie, sur leurs relations au cosmos et aux dieux, à leurs rapports entre eux et avec les actions qu'ils mènent.

Il faut simplement remarquer que, durant certaines périodes plus ou moins longues, les soucis éthiques restent comme silencieux et n'affleurent pas massivement dans les réflexions collec-

tives ou individuelles. Ce sont en général des temps socialement et spirituellement clairs, où règne une sorte de consensus sur les valeurs et les relations qu'on entretient avec elles.³»

Un consensus sur les valeurs de base n'existe plus en effet dans nos sociétés démocratiques et libérales. L'affirmation progressive de la primauté de la liberté individuelle sur l'engagement communautaire l'a affaibli, en même temps que s'estompait la préoccupation de défendre un *bien commun*. A ce premier élément s'en ajoute un deuxième mis en évidence précédemment: le mouvement migratoire. Habituellement séparées, des populations très différentes doivent désormais apprendre à vivre ensemble. L'invention du quotidien n'est pas sans risque car l'altérité fait généralement peur. Or, c'est dans le quotidien que la vie réelle de toute société se «tricote», au jour le jour, au gré des rencontres et des problèmes concrets à résoudre, et c'est dans le quotidien que s'enlèvent souvent les idéaux les plus beaux.

Les options à prendre pour réguler la vie sociale méritent donc une grande attention et beaucoup de sagesse politique: sur quelle base construire ce vivre ensemble à l'avenir et permettre une cohabitation pacifique? Que faire pour éviter d'abandonner les plus démunis dans une solitude angoissante ou de transformer la société en communautés juxtaposées sans liens entre elles? Qu'est-ce qui va servir de ciment entre les habitants du pays? Comment et où construire une *culture commune* qui ne soit pas l'établissement (l'imposition) d'une nouvelle pensée dominante avec toutes les dérives que cela peut engendrer?

Ces questions sont au cœur des défis qui devront être relevés par notre société et les institutions. Trois options s'offriront à nous:

- imposer une morale sociale choisie par une partie de la population (alliance avec le religieux?);
- enfermer les acteurs dans des lois et des règlements de plus en plus nombreux et courir le risque de bloquer la société (et la vie!) par un juridisme tentaculaire;
- définir un cadre légal supportable, donc

limité, et donner aux acteurs des outils (compétences éthiques) leur permettant de co-construire une société ouverte.

Les deux premières options privilégient les énoncés normatifs. Jean-François Malherbe définit ainsi cette expression: «Par *énoncé normatif* j'entends tout énoncé prescriptif ou proscriptif, qu'il soit de nature juridique, morale, déontologique, coutumière, administrative ou même politique. Un tel énoncé est formulé un jour, dans un contexte particulier, par une instance appropriée, pour baliser nos pratiques.» Sa fonction de régulation de la vie sociale est importante. Le philosophe relèvera pourtant plus loin «l'imperfection intrinsèque de tout énoncé normatif. Un tel énoncé finit toujours par être confronté à une situation imprévue dans laquelle son application aveugle contredirait sa raison d'être.»⁴

La troisième option est la plus exigeante: c'est la seule pourtant qui permettra aux démocraties de survivre comme sociétés ouvertes. Elle ne refuse pas les énoncés normatifs, mais elle refuse de se laisser asphyxier par une prolifération de contraintes de tous ordres; elle offre aux acteurs une marge de manœuvre importante pour qu'ils puissent inventer un quotidien respectueux de la dignité de chacun. Cette option ne peut subsister que si la *responsabilité* (dans une triple dimension: à l'égard de soi, des autres et de l'environnement) est réhabilitée et considérée comme valeur fondamentale d'une société, au même niveau que la *liberté*.

Perspectives

Dans un monde dépassé par les pouvoirs que l'homme s'est donnés et en mal de repères, l'omniprésence d'un discours éthique dans tous les secteurs de la vie peut être entendue de deux manières que nous souhaiterions plus complémentaires qu'opposées:

- comme symptôme d'une période de confusion, d'une société en rupture d'équilibre, d'une menace sur l'homme,
- comme signal qu'un temps opportun est arrivé pour permettre à nos sociétés, et à chaque membre de ces sociétés, de faire un pas vers

une plus grande humanité.

Konrad Lorenz a déclaré un jour: «Le chaînon manquant entre le singe et l'homme, c'est nous.» Et si le temps était venu de devenir enfin des hommes?

L'école au carrefour des angoisses et des espérances du monde

L'école en crise?

«De l'enfouissement dans lequel elle se trouvait, l'éthique refait surface, comme un régulateur urgent de l'évolution du monde et de la perception que les hommes en construisent. Nous sommes en ce moment dans une telle situation. Celle-ci touche plusieurs domaines majeurs de la transformation des sociétés et il serait paradoxal que l'éducation reste en dehors du débat.»⁵

L'école ne peut rester en dehors du débat. Nous nous demandons même parfois si elle n'est pas au cœur du débat, si ce n'est pas lorsqu'elle parle de l'école que notre société se parle vraiment. Faute d'options claires ralliant l'ensemble des partenaires sociaux (contrat social), l'école devient l'enjeu de multiples pouvoirs qui voudraient subtilement se l'approprier pour le *bien de la société*. L'élaboration de réponses politiques aux questions soulevées prend du temps et les consensus obtenus demeurent fragiles dans ce monde en mutation. L'école publique est-elle désormais condamnée à rester l'otage des discours contradictoires de hérauts de fragments de société?

Il n'est donc pas surprenant que les acteurs de l'institution scolaire subissent les ondes de choc d'un monde qui se cherche. Avec Péguy nous pensons que crise de l'école est le symptôme d'une crise de société:

«Quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner: une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas: et tel est précisément le cas de la société moderne.»⁶

Les enseignants les plus sensibles et les plus

1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

L'ÉTHIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU DE SOCIÉTÉ ?

généreux s'épuisent de plus en plus fréquemment à vouloir réduire l'écart entre les discours officiels teintés d'humanisme, qui fondent leur engagement, et les conséquences concrètes de décisions dictées par des intérêts économiques. Une réflexion fondamentale est donc essentielle pour entrer dans cette profession et l'exercer avec un minimum de fierté et de sérénité.

Ethique et formation

Pédagogie interculturelle, nouvelle citoyenneté, charte d'établissement, règles de vie, pédagogie différenciée, conseil: cette énumération non exhaustive des nouvelles expressions qui enrichissent le discours pédagogique traduit les échos qu'ont, au sein de l'école, les *questions sensibles* de notre monde. L'éthique n'est pas et ne peut être le domaine réservé de quelque spécialiste autorisé à s'exprimer sur le sujet. Sur la scène scolaire, des acteurs de plus en plus nombreux apportent leur contribution à la réflexion éthique. Ils pourraient s'approprier sans difficulté le repérage offert par Marie-Paule Desaulniers et France Jutras, toutes deux engagées depuis de nombreuses années dans des recherches qui traitent de la place de l'éthique dans la formation des enseignants. Elles retiennent notamment comme *caractéristiques de l'éthique*:

- l'éthique est liée au sentiment que certaines actions humaines sont inacceptables;
- l'éthique vise à protéger les personnes, à garder en elles ce qui fait leur qualité d'être humain;
- l'éthique est liée au pouvoir que les êtres humains ont sur l'environnement et sur les personnes;
- l'éthique est un appel à davantage de responsabilité et à davantage de considération des incidences de ses décisions sur autrui⁷.

Cette précision apportée, nous voulons pourtant montrer que l'éthique, en tant que discipline spécifique, a un rôle important à jouer dans la formation des enseignants. Notre pratique de formation a fait émerger comme priorité les trois pôles complémentaires suivants que nous voulons présenter brièvement par la

suite:

- une réflexion approfondie sur identité / altérité;
- un accent sur deux points centraux pour toute profession de l'humain: l'exercice d'un pouvoir et la prise de décision;
- l'éthique appliquée.

L'école, carrefour où se côtoient les multiples communautés

Nous avons écrit que dans un contexte multiculturel l'invention du quotidien n'est pas sans risque car la différence dérange, fait peur, provoque le rejet. Une grande attention doit donc être accordée dans nos sociétés aux points de rencontre pour que des ponts se créent entre les individus, plutôt que des fossés.

L'institution scolaire est très concernée par cet enjeu car elle occupe une place unique dans le dispositif social. Service public par excellence, l'école accueille tout enfant, quelle que soit son origine, son appartenance sociale ou sa religion; elle n'a pas le choix! Elle est donc un point de rencontre, obligatoire, pour les différentes communautés. Elle représente aussi souvent l'un des premiers contacts qu'une famille migrante entretient avec le pays d'accueil et peut même constituer par la suite le seul lien inscrit dans la durée, en dehors du cercle communautaire. L'école est pour les migrants à la fois un formidable espoir pour offrir un avenir à leurs enfants et une menace identitaire. Aussi leurs rapports ne sont pas sans ambiguïtés. C'est par elle, en effet, que les premières normes sociales sont transmises. Les exigences scolaires de base (lire et écrire) ne sont pas neutres et constituent pour tout élève l'obligation d'entrer dans la culture du pays d'accueil; son identité en portera une marque indélébile. L'école est donc au cœur du processus d'aculturation de l'enfant et, par ricochet, de sa famille. Il n'est pas étonnant qu'elle enregistre les tensions et doive trouver des solutions pour résoudre les conflits engendrés par des malentendus compréhensibles ou des résistances légitimes.

L'école, par sa position, doit montrer que vivre ensemble est possible, que les différences sont

une richesse pour une société. Avec le groupe classe, avec les collègues ou lors des rencontres avec les parents, la co-construction de ce *vivre ensemble* est donc un défi à recommencer chaque année, voire chaque jour.

Choisir cette profession, c'est accepter – dès la formation initiale – de mener une réflexion de fond sur l'identité et l'altérité, de nommer et de questionner ses valeurs personnelles et de les articuler avec celles qui orientent la mission de l'école et un *ethos professionnel*. Cette exigence est une condition nécessaire pour offrir un accueil de qualité à chaque élève (sans oublier ses parents) et développer les compétences dialogiques d'un professionnel.

Prévoir des temps de formation où les différents profils d'enseignants se côtoient, s'interrogent ensemble sur la mission de l'école, apprennent à mettre en commun leurs expériences et leurs compétences, n'est pas un luxe aujourd'hui. Toute option contraire serait un signal inquiétant pour la société.

Un pouvoir à exercer dans une relation asymétrique

Les enseignants sont-ils conscients et font-ils toujours un usage approprié du pouvoir qui leur est confié? La loi et le règlement scolaires mettent certes des limites à ce pouvoir. Et si des progrès ont été réalisés ces dernières décennies, force est de constater que des enfants ou des adolescents voient, de nos jours encore, les portes d'un avenir fermées par les attitudes, les paroles maladroites, voire parfois volontairement dénigrantes d'enseignants.

Concrétisation de ce pouvoir, les nombreuses décisions qui se prennent chaque jour dans une classe et qui méritent, elles aussi, une attention particulière. Petites ou grandes, aucune n'est anodine tant la réussite des apprentissages et de la scolarité tiennent parfois à un fil. Lors de certaines étapes de la scolarité (passage d'un cycle à l'autre, orientation, fin de scolarité) ou lorsqu'un enfant est en difficulté, l'asymétrie de la relation est exacerbée. Bien que le législateur ait prévu des garde-fous, il est toujours possible que des élèves soient victimes d'abus de pouvoir

subtilement camouflés. Les autorités politiques doivent-elles, fortes de ces constatations, rajouter d'autres articles à la loi ou aux règlements? Les associations professionnelles devraient-elles réagir, créer un Ordre professionnel et imposer un code de déontologie? Nous rappelons les risques d'enfermement que représente toute prolifération d'énoncés normatifs! Nous pensons qu'une autre voie est d'aborder de front ces sujets délicats. C'est en les accueillant dans leur dimension éthique – prendre conscience de la force de la parole de tout enseignant, des mécanismes en jeu lors des prises de décisions (individuelles ou collectives) – que les défis actuels liés à l'exercice de la profession seront le mieux relevés. Certains auteurs, comme Georges-A. Legault, estiment même que la capacité de prendre des «décisions délibérées» devrait être une exigence de base pour tout professionnel appelé à exercer un jugement professionnel.

Par des jeux de rôle ou de simulation, confronter des points de vue, s'exercer à prendre des décisions et progressivement apprivoiser l'incertitude dans un espace sans *danger*: voilà des moments riches pour développer ou affiner une compétence.

Partir des expériences vécues...

Avec une telle option, nous rejoignons le courant de l'éthique appliquée définie comme une «éthique dans laquelle la situation occupe la première place. Les questions éthiques y apparaissent toujours dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation. C'est dans une situation complexe – personnelle, institutionnelle et sociale – que se pose le choix d'agir. Il faut choisir une solution et la décision prise aura des conséquences sur soi, sur les autres et sur l'environnement. La question éthique s'énonce ainsi: est-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances?»?

En valorisant comme point de départ l'action de l'enseignant et la singularité de chaque situation, l'éthique appliquée se veut respectueuse des acteurs qui sont souvent les mieux placés pour résoudre une question éthique inscrite dans leur quotidien¹⁰. «Accompagner l'exercice

ἠθημα, ατος (τό) ce qu'on a filtré
DIEUCH. (ΟΙΚΙΒ.1,290 R.-Dar.) (ἠθέω)
ἠθητήρ, ἠρος (ὁ) c. le suiv. M
SID. 76.

ἠθητήριον, ου (τό) passoire, fil-
tre, STR. 147 conj. (ἠθητήρ).

ἠθικός, ἠ, ὄν : 1 qui concerne le
mœurs, moral, p. opp, à διανοητικός
intellectuel, ARSTT. Nic. 1, 13, 20; τ
ἠθικόν, DL.Proœm.18, l'éthique, c. c
d. la morale, partie de la philoso
phie; p. opp. à τὸ φυσικόν et à τ
διαλεκτικόν : τὰ ἠθικά, ARSTT. Pol.4
11, 3, traité sur la morale || 2 relati
ou conforme aux mœurs oratoires
ARSTT. 1, 2, 3; 2, 18, 1, etc. || Sup. -ώτα
τος, ARSTT. Pol.8, 7 (ἠθος).

ἠθικότης, ητος (ἠ) langage per-
suasif, insinuant, CHRYS. 5, 644 (ἠθ
κός).

ἠθικῶς, adv. 1 d'une manière con-
forme aux discours oratoires, ARSTT
Rhet. 3. 17. 12 || 2 d'une manière co

1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

L'ÉTHIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU DE SOCIÉTÉ ?



du jugement», «déverrouiller l'accès de chacun aux outils dont il dispose pour résoudre ses propres problèmes», «penser avec les gens plutôt qu'à leur place», telle est la perspective de l'éthique appliquée vue par Malherbe¹¹. Elle ne s'oppose pas à l'éthique fondamentale qui, par une démarche intellectuelle approfondie sur un thème, peut participer à ce «déverrouillage», déplacer les questions que l'on se pose et enrichir la palette de réponses que l'on a «spontanément» à disposition. L'une et l'autre forme de l'éthique conjuguant leurs efforts doivent favoriser le passage d'un «bon sens commun» – souvent paralysé dans les situations complexes – à un «bon sens raffiné»¹².

On pourrait penser que cette approche devrait être réservée à la formation continue. Notre expérience montre le contraire. Dès leurs premières expériences de stage des étudiants sont confrontés à des situations difficiles et parfois placés devant des dilemmes éthiques.

Conclure ?

En période de crise, lorsque les rapports sociaux se durcissent, lorsque les discours sur l'école sont contradictoires et peinent à cacher les angoisses d'un monde en gestation, les enseignants sont journellement exposés à des éclats de souffrances et confrontés aux attentes, parfois démesurées, placées sur l'institution scolaire. La recherche humble et constante d'une action juste à entreprendre dans des circonstances singulières est parfois complexe. Cette compétence, rappelons-le, différencie une *profession* d'un *métier*. Aussi prendre du temps pour

«accorder son violon»¹³ au début et en cours de carrière est fondamental. L'éthique participe à ce projet. Elle est donc bien au cœur des défis à relever par la formation, dont le premier est, en tant qu'enseignant, d'attester par sa présence et la qualité de son engagement que l'avenir (individuel et collectif) reste ouvert.

Eric Walther

professeur-formateur à la Haute Ecole Pédagogique-Vaud, Eric Walther a approfondi ses réflexions sur l'éthique et l'éducation avec ses collègues de Sherbrooke. Il les avait déjà mises à l'épreuve lors de ses contributions à l'introduction de la pédagogie interculturelle dans le cadre de ses cours à l'École Normale de Lausanne.

Malherbe, de présenter les conditions à respecter pour entrer dans une recherche de qualité dans «Lorsque la loi échoue ou l'éthique au quotidien» in *Educateur*, Martigny, mai 2005, pp. 28-30.

¹¹ Malherbe, J.-F. (1999). *Leçon inaugurale*, op.cité.

¹² Ibid.

¹³ «L'existence propre de l'éduquant compte autant que le violon pour l'artiste. Avant de jouer, il lui faut l'accorder: sinon il jouera faux, mal, même s'il a une belle technique, un joli morceau, un bon orchestre et un public attentif. Ce violon c'est toi, moi.»

Pantillon, C. «Lettres à mes étudiants sur l'éducation» in *Cahiers protestants*, Lausanne, n°6, 1976, p. 24.

¹ Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*. Québec: Les Publications du Québec.

² Schell voit l'utilisation de la bombe atomique comme point de rupture dans la confiance accordée à la science et à la technique: «Le 6 août 1945, la bombe atomique d'Hiroshima eut pendant un instant la fulgurance du soleil. Et pourtant elle portait en elle d'éternelles ténèbres.» Schell, J. «Hiroshima et Nagasaki ont-ils dévoyé sans retour l'âme de l'Occident?» in *Le Temps stratégique*, Genève et Lausanne: n°100, 2001, pp. 16-24.

³ Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris: PUF, p. 9.

⁴ Leçon inaugurale du professeur J.-F. Malherbe, professeur de l'Université de Sherbrooke, prononcée lors de la création de la *Chaire d'éthique appliquée*, à Longueuil le 26.10.1999.

⁵ Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M., op. cité pp. 9-10.

⁶ Péguy, C. (1904), *Pour la rentrée, Cahiers en prose*, Paris: Gallimard, cité par Obin, J.-P. (1996), *Les Etablissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris: Hachette, p. 4.

⁷ Desaulniers, M.-P., Jutras, F. (2005, à paraître), *Une formation à l'éthique professionnelle pour les enseignantes et enseignants*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

⁸ La décision délibérée «s'oppose à la décision spontanée dans la mesure où elle exige une réflexion critique et une pondération des éléments de la décision afin d'atteindre la décision la plus raisonnable dans les circonstances». Une attention particulière est accordée donc à la manière dont se prend une décision et au fait que le professionnel doit pouvoir démontrer la crédibilité de sa décision.

Legault, G.A (2001). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, p. 281.

⁹ Ibid., p. 282.

¹⁰ J'ai tenté, à partir du concept d'«autonomie réciproque» de

«TOUTE ÉDUCATION NON RELIÉE À UNE VISÉE ÉTHIQUE N'EST QU'UNE PRAGMATIQUE ÉDUCATIVE QUI, POUR RÉUSSIR, DEMANDERA TOUJOURS PLUS DE RÈGLEMENTS, DE CONTRATS, DE CONTRAINTES, DE SAVOIRS, D'EXIGENCES. CE NE SONT PAS LES ACTES QUI FONDENT L'ÉTHIQUE MAIS AU CONTRAIRE L'ACCORD SUR LES VALEURS QUI FONDE LA VALIDITÉ DES ACTES ET DES SAVOIRS.»¹

QUAND ÇA BALANCE ENTRE DES VALEURS QUI SE CROIENT ABSOLUES

Comparons deux textes dont les genres littéraires ne sont guère comparables. Le premier date apparemment d'une cinquantaine d'années et s'intitule *La charte de l'écolier lausannois*. On peut en extraire quelques résolutions significatives:

- Je cherche à faire plaisir à mes parents en toute occasion.
- J'aime mon maître et mes camarades.
- Dans les corridors et les escaliers, dans les W.C. et aux douches, je me comporte comme un enfant bien élevé.
- A la récréation je ne joue qu'aux jeux qui sont autorisés par les maîtres.
- Dans la rue, je suis prévenant envers chacun et tout particulièrement envers les dames, les infirmes et les vieillards.

Le second, adopté en 1997 par la Société pédagogique romande, est le code de déontologie des enseignantes et des enseignants. Il y est prescrit que l'enseignant:

- favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant;
- met tout en œuvre pour un développement optimal de l'enfant;
- associe les élèves à l'élaboration des règles nécessaires à la vie commune;
- est à l'écoute de l'enfant...

On peut sourire du *comme il faut* des injonctions que l'on faisait signer à l'écolier et à ses parents... comme on sourira peut-être dans cinquante ans de l'abnégation auto-imposée des enseignants face à un enfant transféré au centre du processus éducatif! Le ridicule est souvent le fruit d'un décalage historique qui, dans un raccourci anachronique, fait fi du contexte dans

lequel un texte a été produit. Ce qui est remarquable, derrière des expressions marquées par leur époque, c'est plutôt la manière dont elles se fondent sur des valeurs alors partagées et souvent inconscientes.

Le maître mot de l'éducation d'après guerre est l'obéissance. L'élève ne se forme pas, il est un être qu'on forme... et donc conforme. Il doit se faire au moule de la société en intériorisant des règles qu'il n'a pas choisies.

Le maître-mot de l'éducation contemporaine est l'autonomie. La loi scolaire vaudoise de 1984 vise à permettre à l'enfant de «*trouver sa place dans la société*»². Certes l'horizon social reste présent, mais la visée est de faire de l'enfant un sujet et non un objet de l'éducation.

Toute la bataille qui fait rage autour de la pédagogie vient d'une hypertrophie rhétorique qui sacralise des valeurs qu'elle prend pour absolues.

L'obéissance absolue, c'est l'enfer absolu. L'histoire et l'actualité nous fournissent un catalogue désespérément incomplet des aberrations commises au nom d'une obéissance aveugle à un maître, à une religion ou à une doctrine. L'obéissance sans limites a oublié jusqu'au sens même de ce que signifie ob-éir (ob-audire): aller vers l'autre pour l'écouter. Cette démarche essentielle pour la vie en commun, ce jeu subtil entre identité et altérité est perverti parce qu'on a confondu obéissance et soumission. Il serait temps d'oser écrire un éloge de l'obéissance.

Mais l'autonomie absolue, c'est la pagaille absolue. En radicalisant cette valeur, on aboutit à l'autisme et rend impossible la vie commune,



1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

QUAND ÇA BALANCE ENTRE DES VALEURS QUI SE CROIENT ABSOLUES



et finalement la survie d'un enseignant sensé gérer la périlleuse cohabitation d'éléments atomisés dans la recherche de leur épanouissement égocentré. Et souvent cette hypertrophie d'une autonomie rejetant la loi des pères aboutit au *choix* de se soumettre à la loi des pairs, manipulés par la redoutable association du *trend* et du *marketing* (en anglais dans le texte).

Résistant aux modes et à l'inanité du combat des anciens et des modernes, il s'agit de comprendre que les valeurs sont toujours en tension entre deux pôles. Jouer l'autonomie contre l'obéissance, la critique contre la conviction ou la liberté contre la solidarité, c'est méconnaître les règles élémentaires du jeu de balançoire à deux. Une valeur n'a de sens que si elle est mise en relation avec une contre-valeur. C'est dans ce jeu que se construit la dynamique d'une société et le processus éducatif.

Car les valeurs font système et ne sauraient être isolées pour fonder l'action. La recherche éthique consiste à interroger sans cesse ce qui fonde le système de nos valeurs. Tant que l'on reste au niveau de valeurs que l'on joue les unes contre les autres, les affrontements sont stériles et le prix à payer en est élevé. Par exemple, la décision et l'application d'une récente réforme de l'école vaudoise a souffert de l'escamotage du débat de fond sur les finalités de l'éducation. Les oppositions idéologiques entre droits et devoirs lors des débats de l'Assemblée Constituante ont empêché aussi une réflexion qui rende compte des tensions nécessaires entre autonomie et obéissance.

Ce débat sur le fondement des valeurs est

encore plus nécessaire aujourd'hui où l'école est aux avant-postes de la société pour affronter les redoutables défis de la multiculturalité. Il ne suffit pas de prendre acte de la pluralité, il faut la mettre en tension avec la recherche d'universalité. «Accepter le pluralisme ne revient cependant pas à se contenter de le déployer et d'en prendre acte. Il faut en quelque sorte pluraliser le pluralisme, c'est-à-dire le mettre en tension avec un autre principe, celui de l'unité et de l'universalité.»³

Nous ne pourrions pas faire l'économie d'un débat sur les fondements de nos valeurs, un débat où religions et humanismes ont donné de la voix à travers les siècles. Un débat brouillé par le contentieux des impérialismes moraux ou la volonté d'avoir raison contre les autres. Mais il est temps de dépasser l'opposition entre raison de société et droits individuels pour mettre à plat la question centrale: quel être humain voulons-nous promouvoir à travers l'éducation et quelle contribution chacun peut-il apporter à ce projet fondamental?

Claude Schwab

Claude Schwab a pris très récemment sa retraite de sa fonction de professeur-formateur à la Haute Ecole Pédagogique-Vaud. Ses études de théologie ont dynamisé son écoute des grandes religions du monde. Il a apporté une contribution déterminante à l'ouverture de la discipline de l'«histoire biblique» sur une «histoire des religions», prenant en compte le multiculturalisme et l'hétérogénéité religieuse en développement rapide dans notre canton.

¹ Martine Addallah-Pretceille (2005). *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

² Article 3.

³ Jean Houssaye (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF, p.249.

PROMOUVOIR L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE ?

«Le monde est double pour l'homme, car l'attitude de l'homme est double en vertu des mots fondamentaux, des mots-principes qu'il est apte à prononcer. ...L'une des bases du langage, c'est le couple *JE-TU*. L'autre est le couple *JE-CELA*, dans lequel on peut aussi remplacer *CELA* par *IL* ou *ELLE* sans que le sens en soit modifié.»
Buber

Si on cherche à promouvoir l'éthique, dans le contexte de l'école par exemple, on vise à l'installer comme un point de repère stable dans le fouillis environnant. Cette intention peut susciter l'étonnement; d'abord parce que l'on peut se demander si l'éthique n'est pas déjà dans l'école, sans faire de bruit, et s'il est pertinent d'organiser un tapage à son propos; ensuite parce que l'on peut se demander si elle n'est pas toujours en position subalterne, de sorte que la quête d'un point de repère devrait aller plus haut ou plus loin; enfin parce que le mot «éthique» n'est pas généralement attaché à une idée bien claire, et dès lors il faudrait se demander si une idée peu claire peut fonctionner de manière satisfaisante comme point de repère.

Du point de vue de l'histoire de la philosophie, on peut faire remonter à Kant¹, à la fin du XVIII^e siècle, l'idée de désigner l'éthique comme point de repère, en lieu et place de telle ou telle métaphysique. En un premier temps, j'évoquerai les données historiques à ce sujet; en un deuxième temps, je proposerai d'y voir le modèle de ce que j'appellerai l'éthique réactionnelle, et je terminerai en situant dans ce cadre les lignes générales de la philosophie de Buber.

Le point de repère éthique et la hantise du naturalisme: un modèle historique

C'est depuis Kant seulement que l'éthique peut être désignée comme un point de repère. Avant lui, l'éthique était subordonnée à une séquence théorique de rang supérieur. Chez les stoïciens, par exemple, l'éthique disait qu'il

faut se mettre intérieurement en accord avec l'ordre de la nature; c'est donc la considération de celle-ci, la physique, qui était fondamentale; l'éthique en était dérivée.

Il en allait de même dans le courant des Lumières au XVIII^e siècle: on admettait comme établie l'existence du Créateur, qui a créé et ordonné le monde et donné la raison aux hommes pour qu'ils sachent se conduire en accord avec ce qui est juste, en conformité avec ce que l'on appelait la loi naturelle ou morale. Ainsi, dans cette structure, qu'il convient de désigner du terme de théisme, ce qui est premier, c'est la thèse de l'existence du Créateur; l'éthique qui lui est associée (respecter la loi morale, en d'autres termes, l'exigence de la justice) en est la conséquence.

Dès la fin du XVII^e siècle, le théisme suscite l'apparition de son antithèse, le naturalisme, avec Spinoza notamment. L'idée est la suivante: il n'est pas rationnel d'imaginer un Dieu personnel bienveillant à l'égard des hommes; trop de faits indéniables contredisent une telle croyance. Il s'agit désormais de rendre compte de ce qui se passe dans le monde en considérant seulement les forces qui sont à l'œuvre dans la nature. La mentalité de la physique moderne devient ainsi exemplaire: elle est également appropriée quand il s'agit de la réalité humaine, aussi bien de la conduite personnelle que du fonctionnement de la société; dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de mettre en évidence, conformément au principe de causalité, les forces qui s'exercent toujours et partout. Ainsi, les hommes sont déterminés par leur nature à rechercher ce qui leur est utile (ils sont déterminés à *persévérer dans leur être*) et les mouvements de la société s'expliquent par la configuration des rapports de forces.

La situation dans laquelle apparaît la philosophie de Kant, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, est caractérisée par l'impressionnant succès de la physique moderne, d'une part, par le déplaisant conflit métaphysique entre le

théisme et le naturalisme, d'autre part. Dans ce contexte, la réflexion critique de Kant a consisté à se demander d'abord comment rendre compte du succès de la physique: à partir des données de l'expérience, l'homme construit ses connaissances en mettant en jeu les structures de son intelligence. S'il en est ainsi, quand il s'agit de la physique, qu'en sera-t-il du débat entre le théisme et le naturalisme, qu'en sera-t-il de la prétention à connaître la réalité ultime? Eh bien, il faudra reconnaître qu'il s'agit de constructions théoriques dépourvues de tout moyen de vérification. Il convient de reconnaître les limites de la connaissance objective: pour autant que nous soyons en présence de données, nous connaissons la réalité telle qu'elle est pour nous compte tenu des structures de notre intelligence; nous ne la connaissons jamais telle qu'elle est en soi. Tel est pour l'essentiel l'aboutissement de la réflexion critique.

La dimension éthique est évidemment déjà engagée par là même. On pourrait le dire ainsi: la mise en œuvre de la réflexion critique est observance de l'exigence de l'honnêteté intellectuelle, se soucier de ne pas en dire plus qu'on n'en sait, se méfier des erreurs, des illusions, des prétentions abusives. Et pourquoi donc faudrait-il se méfier et mettre en garde? Réponse: le respect de ce qui est vrai est une exigence inconditionnelle, absolue. La situation de choix et, par suite, de responsabilité, est dès lors manifeste: j'ai le choix entre la sobriété de la réflexion critique et l'adhésion à des sornettes envoûtantes, le choix entre l'aveu de ma finitude et l'affiche de prétentions totalisantes et glorieuses. Et si j'ai le choix, je ne suis pas déterminé contrairement à ce que prétendait le naturalisme.

A partir de cette éthique du savoir, qu'en est-il des relations interpersonnelles? Chez Kant, la loi morale est constitutive de la raison, et elle commande, de manière inconditionnelle, le respect des personnes. La cohérence entre ce phare éthique et la critique de la connaissance est manifeste: la conduite d'autrui est



Emmanuel Kant (1724 - 1804)

sans doute constatable à titre de phénomène; elle donne accès à la réalité d'autrui tel qu'il est pour nous compte tenu de nos instruments de connaissance; elle ne donne nul accès à la réalité d'autrui tel qu'il est en lui-même. Son intériorité m'est à jamais inconnue, en rigueur, et c'est en un sens ce que l'on dit quand on dit que je lui dois le respect.

Ainsi, on est en pleine aberration, conjointement théorique et éthique, si l'on se croit habilité à porter un jugement sur sa personne, si l'on prétend savoir ce qu'il est en lui-même. On n'est pas moins égaré si l'on se croit autorisé à le pousser à se mettre à nu, à passer aux aveux, pour que l'on sache enfin, une bonne fois, qui il est, et que l'on puisse enfin, une bonne fois, le lui dire et le river à cette étiquette. Et on atteint probablement un sommet dans l'art de la tromperie si on prétend l'aider en lui manquant ainsi de respect.

Le modèle de l'éthique réactionnelle

L'évocation historique qui précède incite à laisser désormais l'histoire dans l'ombre mais à en retenir les traits essentiels et à esquisser, grâce à eux, le modèle de l'éthique réactionnelle. L'intérêt de l'évocation historique est de pouvoir examiner tranquillement, sans s'y trouver immédiatement impliqué, la manière dont les idées se sont enchaînées et de se demander s'il est nécessaire qu'elles s'enchaînent ainsi.

Dans le modèle historique, l'éthique résulte de la critique de la connaissance, donc conjointement de la vigilance à l'égard des limites, de la connaissance objective et de l'impossibilité de transposer une conviction religieuse en savoir. Supposons maintenant que l'on cherche à promouvoir l'éthique comme point de repère, mais sans accepter de se charger de l'héritage critique (qui occasionne régulièrement quelque fatigue), quel est l'effet de signification que l'on va ainsi produire?

J'aimerais me servir du terme d'idéologie en un sens péjoratif pour désigner un type de discours qui diffuse de manière affaissée une théorie qui présente un degré élevé de consistance et qui prétend à la vérité. Soit, par exemple, le

naturalisme du XVII^e, qui se veut doctrine englobante en accord avec la physique déterministe, et dont la diffusion idéologique ne fait valoir que ceci: quoi qu'il fasse, l'homme se borne à chercher son intérêt, quoi qu'il se passe dans la société, c'est toujours le plus fort qui l'emporte. Pourquoi la longue marche de la réflexion si on peut entendre immédiatement à quoi elle a conduit? Pourquoi l'effort si la paresse en partage l'aboutissement?

Si maintenant l'éthique cherche à se faire valoir en se coupant de la réflexion critique, je crains fort qu'elle ne soit en grand péril de sombrer dans l'idéologie. Le sommet de la caricature, à ce propos, à peine imaginable par les humoristes les plus mordants voici une ou deux décennies: le Président qui parle (apparemment sans intention humoristique) de l'axe du Bien et de l'axe du Mal.

On pourrait reprendre l'ensemble de la situation du point de vue de la question de la maîtrise. La métaphysique, théiste ou bien naturaliste, prétendait avoir atteint un savoir global; elle prétendait à la maîtrise théorique. Et quand on pose qu'autrui se réduit à ce que l'on en connaît, que d'ailleurs on est parfaitement au clair avec le fond du psychisme ou le mécanisme des neurones, l'intention de maîtrise théorique manifeste sa connexion avec la passion de la domination. Il en va de même quand on invoque la *loi* de la concurrence universelle: on prétend *savoir* et on s'autorise du coup à se comporter d'une manière assez particulière.

On pourrait donc proposer de considérer qu'existe, dans notre entourage, une manière de *penser* qui se trouve à l'extrême opposé de l'éthique réactionnelle; si on voulait la nommer, on pourrait parler de l'idéologie de la maîtrise. Il n'est pas sûr qu'elle n'ait pas une certaine tendance à s'infiltrer dans les écoles.

L'événement de la rencontre dans le cadre de l'éthique réactionnelle

Le monde est double pour l'homme, disait Buber, car l'attitude de l'homme est double selon qu'il se trouve disponible à une rencontre, face-à-face, de type *Je-Tu*, ou, à l'opposé,

soucieux de prendre acte des données de fait et de prendre ses responsabilités dans le monde du *Cela*. On a ainsi une philosophie de la dualité et de l'ambiguïté.

Ainsi, la personne d'autrui est, d'un côté, un *Cela* observable, mais, d'un autre, à certains moments privilégiés, il est possible de la rencontrer comme un *Tu*. Dans un contexte interpersonnel plus large, il est indispensable que les institutions sociales fonctionnent de manière satisfaisante dans l'ordre du *Cela*, mais les institutions sont en elles-mêmes désespérantes si elles ne laissent pas de place à l'événement d'une communauté, où l'importance de la relation interpersonnelle et de la communication qui lui est associée devient prédominante. La relation de type *Je-Tu* n'est donc pas limitée au face-à-face entre deux personnes; si c'est dans ce contexte qu'elle se conçoit de la manière la plus simple et la plus fondamentale, elle n'en trouve pas moins son analogue dans le vécu communautaire. Il faut en dire encore autant du travail intellectuel: l'acquisition du savoir est en un sens prise de connaissance d'un ensemble de *Cela* (correctement ordonnés, supposons-le), mais l'univers des connaissances serait désespérant s'il se réduisait à la juxtaposition, à l'infini, des *Cela*; et si l'on veut bien se rendre attentif au vécu réel, on s'apercevra que certaines idées sont pour nous, à certains moments, dans une relation fort semblable à une relation de dialogue: «Nous ne distinguons aucun *Tu*, mais nous nous sentons appelés et nous répondons, nous créons des formes, nous pensons, nous agissons.» (Buber, *Je et Tu*)

Le caractère d'événement de la relation de type *Je-Tu* est familier dans le contexte de la relation entre deux personnes. Pour que le cours habituel du *Je-Il* ou *Je-Elle* s'interrompe, il faut que l'ouverture à la présence (la disponibilité à la rencontre) soit engagée de part et d'autre en contemporanéité. La rencontre n'est donc au pouvoir ni de l'un, ni de l'autre; ni l'un, ni l'autre, ne peut la *faire* ou la *produire*; aucun d'eux n'en a la maîtrise, et l'un comme l'autre peut, au mieux, la recevoir comme un événement.

Il m'est arrivé une fois que je renvoyais à Buber, jadis, de me faire dire qu'il s'agissait d'une métaphysique des pronoms personnels. Le contradicteur était un personnage considérable, détenteur d'une vision spéculative extrêmement élaborée et probablement sublime, mais qu'il répugnait à mettre en discussion. Je n'osai lui répondre, d'abord parce qu'il était considérable, ensuite parce que je craignais, puisqu'il ne voyait partout que des *Cela*, mais exaltants, qu'il soit dépourvu des structures mentales qui lui auraient permis de comprendre. Il aurait fallu, en effet, qu'il soit accessible à la réflexion critique, et je l'en voyais à cent lieues.

Pareille mésaventure pourrait bien m'arriver aujourd'hui même de la part de quelque adepte de l'idéologie de la maîtrise. Le cas échéant, si la discussion s'engageait, je proposerais un ordre du jour où on parlerait d'abord de Kant.

Pierre-André Stucki

Pierre-André Stucki a fait sa carrière comme enseignant en philosophie. Il a eu l'occasion de marquer de sa rigueur et de sa passion des générations de gymnasiens de Bienne, puis de Lausanne, et a dispensé de nombreuses années un cours à des futurs enseignants secondaires sur la philosophie de la pédagogie. Il anime aussi régulièrement des séminaires de lectures philosophiques.

¹ Je m'autorise, dans le présent contexte, à parler de Kant dans un vocabulaire qui n'est pas le sien, mais qui, à mon sens, ne le trahit pas. Je ferai de même par la suite.

1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

GENOLIER, OU DE L'ÉDUCATION DANS UN VILLAGE VAUDOIS AU XIX^e SIÈCLE

LA MORALE PAR L'EXEMPLE

Par MM. J.-B. LECERF & L. DEMOULIN, Instituteurs

Édition publiée sous la direction de M. ÉDOUARD PETIT, Inspecteur général de l'Instruction publique
chez les Libraires



GENOLIER, VILLAGE DE LA CÔTE, DANS LE DISTRICT DE NYON, AUX FRONTIÈRES GENEVOISE ET FRANÇAISE DU CANTON DE VAUD, S'ÉTEND AU PIED DES IMMENSES FORÊTS DU JURA, DANS UNE PLAINE MOLLEMENT INCLINÉE JUSQU'AU BLEU LÉMAN. DANS LES ARCHIVES DE LA MAISON DE COMMUNE REPOSE L'HISTOIRE DE CE VILLAGE ET DE SON ÉCOLE. QUELLES VALEURS ÉDUCATIVES LES AUTORITÉS, LES ENSEIGNANTS ET LES FAMILLES PRÔNAIENT-ILS ET QUELS RÔLES ONT-ILS JOUÉS DANS LA MISE EN PLACE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE À GENOLIER IL Y A QUELQUE CENT ANS? ON SE RENDRA COMPTE, PAR CE RÉSUMÉ D'UNE MONOGRAPHIE HISTORIQUE, DES SOUCIS QUOTIDIENS DES «RÉGENTS» ET DES INSTITUTEURS, ET QUE LES QUESTIONS GRAVES QUI SE POSAIENT À EUX RESTENT D'ACTUALITÉ...

GENOLIER, OU DE L'ÉDUCATION DANS UN VILLAGE VAUDOIS AU XIX^e SIÈCLE

De la Réforme à l'école pour tous (1874)

A Genolier et dans la plupart des autres communautés du canton avant la Réforme, c'est essentiellement l'Eglise qui se chargeait de l'instruction publique. L'arrivée des Bernois développe et améliore la scolarisation par de multiples ordonnances. En 1628, l'une d'entre elles stipule que «chaque paroisse est tenue d'ouvrir une école. L'école est obligatoire, tous les enfants sont tenus d'y aller dès qu'ils peuvent comprendre quelque chose. Ils ne doivent en être libérés que quand ils savent lire, comprendre le catéchisme et les principales vérités de la religion. Les absences sont réprimées. Les maîtres doivent être des hommes pieux et honnêtes.»¹ (Rochat, 1973, pp. 65-68)

Le but principal de l'école est «d'apprendre à lire la Bible» aux élèves (Heller, 1988, p.13). Jusqu'au XIX^e siècle, les villages jouissent toutefois d'une large indépendance concernant les programmes, les connaissances exigées chez les maîtres et les apprentissages attendus des élèves. Il en résulte un faible niveau d'instruction: les communautés engagent le plus souvent des régents sans formation, mal payés, mal logés. Ils sont inspectés par «Monsieur le Ministre de l'Eglise tant pour les choses à enseigner que pour la discipline de la jeunesse» (Rochat, ibidem).

En 1666, le Conseil des *communiers* institue un règlement de fonctionnement pour le maître d'école. Ce document est intéressant à double titre. Nous y apprenons en préambule, que le gouverneur a réprimandé Paul Desvignes, régent de Genolier, en exigeant de lui qu'il fasse personnellement «son travail sans le confier à son fils» et insisté pour qu'il enseigne non seulement «à lire, à écrire, puis Dieu, mais aussi aux bonnes mœurs et civilités, et surtout à la piété». Cette autorité instaure la même année l'enseignement «pour les filles à travailler à l'esquille et au linge» (Caboussat, 1997, p.159).

Une longue période de création et d'institutionnalisation de l'école publique, gratuite et obligatoire voit émerger des valeurs, des attitudes, des croyances et des comportements selon un processus de transmission et d'apprentissage.

L'école est «le lieu où apprendre à se comporter convenablement dans la société, améliorer les manières élémentaires et les valeurs morales fondamentales» (Heller, op. cit., p.103). L'investissement éducatif du XIX^e au XX^e siècle est le reflet de l'évolution de la société et du projet éducatif qu'elle décide de poursuivre. Une école pour tous, gratuite et obligatoire, arasant les inégalités sociales, implique la mise en place de lois, de règlements, de moyens et d'instances de contrôle. Cela ne s'est pas réalisé sans heurts ni tergiversations, sans débats et affrontements. «Nous voulons la moralité; eh bien! nous ne l'aurons dans nos écoles et dans la société, qu'en faisant l'éducation de l'âme, en l'élevant, en la faisant monter par degré à l'état de dignité et de culture qui lui appartient dans l'ordre de la providence.» (Gauthey, in Ticon, 1986, pp.18-19)

La fréquentation de l'école, le maintien de la discipline et l'enseignement des valeurs morales de la société au travers des instructions religieuses et civiques ont été des points importants de discussion relativement à la mise en place de l'institution scolaire dans le canton de Vaud. Quelles en furent les étapes principales à Genolier dont les autorités, les enseignants et les familles ont intégré peu à peu décrets, innovations et mutations concernant l'école, édictés dans le canton pendant le XIX^e siècle?

Les autorités et les Commissions d'inspection des écoles

Peu à peu, dans les années qui suivent la Révolution française, l'Etat projette de diminuer à son profit l'autorité de l'Eglise. Des discussions



se tiennent en vue de l'élaboration d'une formation de maîtres laïcs. Elles ont duré trente ans. En 1833, l'Ecole normale de Lausanne sise près de la cathédrale voit le jour. Le 24 janvier 1834, une loi contraignit les communes à créer des Commissions d'inspection des écoles chargées de la surveillance, de l'organisation, en un mot de la bonne marche des lieux d'instruction. Cette loi «obligeait le pasteur à prendre part à cette autorité entouré de deux membres nommés par la Municipalité» (Burnier, 2001, p. 33).

La Commission de Genolier se met tout de suite au travail «avec cœur, compétence et dévouement» au cours de séances vespérales hebdomadaires. Selon la loi, ces séances doivent se tenir au minimum une fois par mois pour discuter des questions pendantes. Leurs procès-verbaux relatent de 1834 à 1868 les soucis et les difficultés inhérents à cette tâche. Diverses responsabilités concernant, en l'occurrence, la morale et l'éducation à la citoyenneté incombent aux commissaires: les nominations et la surveillance de la discipline et de l'absentéisme.



Les nominations

Une des charges de la Commission des Ecoles consiste à nommer les régents, à définir leur cahier des charges, leur salaire et à surveiller leur moralité, tâches dont voici un exemple inscrit dans le registre des procès-verbaux. En 1834, la commission dessine ainsi le profil d'un futur maître: en plus de l'enseignement courant, le maître est tenu, chaque dimanche, d'assembler et de conduire au service religieux ses écoliers les plus avancés, de conduire le chant des psaumes à ladite église, en mesure, et de former les enfants à y chanter les parties sous sa direction. «*En fin le Régent devra s'abstenir de fréquenter les danses, les jeux publics, le cabaret.*»²

La surveillance et la discipline

La Commission supervise régulièrement le travail scolaire du maître et des élèves, servant ainsi de liaison entre l'Etat, la Municipalité, le régent et les parents. Les visites d'école par la Commission sont régulières et plus ou moins nombreuses selon les circonstances. Lors de chaque visite, les édiles rappellent aux écoliers que leur présence à l'école et au culte est obligatoire et qu'ils ne doivent pas se trouver dans les rues dès la nuit tombée. Le procès-verbal de la séance du 4 décembre 1838 rapporte que «*le président a visité 2 fois les écoles dans le courant de la semaine. Les enfants ont peu d'application et de bonne volonté. Ils n'étudient pas assez leurs tâches. Ils sont très en retard pour l'orthographe et pour l'arithmétique.*» Dans la séance du 10 janvier 1842, «*la Commission se transporte en corps aux Ecoles. Elle est peinée d'y trouver peu de tranquillité, d'application et de discipline*»³.

La Commission procède aussi à des examens annuels. En 1843, les édiles constatent que «*les examens sur la Géographie, Histoire, droits et devoirs des citoyens, Sciences naturelles, Dessin, Géométrie, donnent de très faibles résultats*». Ils encouragent les deux maîtres à mieux faire progresser leurs élèves, ce qui entraîne une amélioration des résultats les années suivantes!

Les membres de la Commission s'autorisent et sont même incités à punir (mais les châtements

corporels sont déjà interdits⁴) tout écolier surpris dans les rues après 7 heures du soir.

Les absences

Genolier, village essentiellement agricole, rend les bras des enfants plus utiles à l'étable ou aux champs que sur les bancs d'école où de toute façon, selon les rumeurs de l'époque, ils n'apprennent pas grand-chose! Le procès-verbal de la séance du 20 août 1840 relate que «*l'école à 7 heures empêche les enfants de mener le bétail au pâturage. Les parents demandent que l'école ait lieu au-milieu du jour afin de pouvoir y envoyer plus régulièrement leurs enfants. Décision de la Commission: l'école se tiendra de 11 heures à 2 heures de l'après-midi*». La Constitution fédérale de 1874 déclarant gratuite et obligatoire l'instruction publique et la loi de 1877 interdisant le travail des enfants ont permis de diminuer l'absentéisme, qui reste pourtant au niveau local un problème prégnant dans tout le XIX^e siècle, pour les commissions d'inspection et les enseignants.

Les enseignants en congrès

L'enseignement de la morale et la fréquentation de l'école sont des points importants de discussion pour les enseignants du XIX^e siècle réunis en congrès. «*Le développement moral ne signifie rien moins que l'éducation proprement dite, dont l'instruction n'est qu'un moyen.*» (Congrès 1866).



En 1877, étudiant l'article 27 de la Constitution fédérale qui demande une instruction suffisante, le rapporteur proposait que «l'instituteur s'efforce de développer harmoniquement les facultés physiques, intellectuelles et morales des enfants». En 1864, une association des enseignants romands voit le jour. Son premier congrès a lieu à Fribourg le 6 août 1866 avec, en point trois, une question de Bourqui qui donne forme aussi au sentiment de la tâche immense dévolue à l'école: «L'École primaire fait-elle tout ce qu'elle doit pour le développement moral de la jeunesse? (...) Jamais plus qu'aujourd'hui on n'a fallu aux maîtres autant d'habileté et de dévouement. Aussi, notre responsabilité à tous est-elle immense, effrayante, car on accuse assez volontiers l'école de tout le mal dont souffre notre époque.» Passionnante aussi est l'évolution, non sans résistance, des mentalités et des réflexions sur l'éducation des filles, en rapport notamment avec la citoyenneté. Et, dans les vingt dernières années du siècle, se font jour les questions de l'intégration de l'enfance abandonnée, de structures éducatives adaptées aux enfants «vicieux et indisciplinés».

Des enseignants réunis dans un cercle pédagogique

Ces questions préoccupent aussi les instituteurs de Genolier et environs qui décident en 1865 de fonder un cercle pédagogique, appelé *Cercle des instituteurs de Begnins*. Outre les questions de l'absentéisme, ce cercle réfléchit à la posture et à la responsabilité de l'instituteur, à l'école et en dehors de celle-ci. Et l'on voit apparaître une évolution profonde sur ces sujets, comme on le voit dans les deux textes suivants. «Les membres de la conférence sont d'accord qu'il est nécessaire de surveiller aussi les enfants en dehors de l'école, mais sous certaines réserves cependant. A l'unanimité, ils pensent qu'une promenade de temps en temps n'est pas inutile, et c'est tout particulièrement dans les moments de récréation que le régent doit poser son regard autour de lui. La conférence pense que le régent ne doit pas s'ériger

en garde police et être sans cesse aux aguets pour surveiller les enfants, car, dans ce cas, il se rabaisserait plutôt que de s'attirer de la considération; mais que dans des courses, s'il voit des enfants en faute il doit les punir. (...) La conférence pense que les régents ne sont responsables des enfants que durant l'école.» (Begnins, 1871)

Le 30 septembre 1871, un rapport concernant la discipline est proposé en lecture et l'attitude du maître concernant cette problématique prise en compte. «Un maître chrétien demeure ferme, juste, prudent, se respectant et respectant ses élèves, qui, connaissant la responsabilité de sa noble mais pénible mission, fait tous ses efforts pour en remplir fidèlement les devoirs. Préparer consciencieusement ses leçons afin d'être bref, simple, clair et logique. S'attacher les élèves par une physionomie calme, sérieuse, douce et empreinte du cachet de la charité. Entretenir, autant que faire se peut, de bonnes relations avec les autorités. Quant aux moyens à employer pour réprimer les infractions aux règles établies, l'instituteur devra faire preuve de beaucoup de tact, afin d'approprier les punitions au caractère de l'élève et aux circonstances qui militent pour une punition plutôt que pour une autre, de prudence et de réflexion pour que toute punition infligée s'exécute intégralement. Sauf de rares exceptions, les peines corporelles seront exclues de l'école.»

Morale et éducation à la citoyenneté

Deux grands thèmes reviennent régulièrement dans les réunions du Cercle concernant la morale et la citoyenneté: l'instruction civique pour les filles et les garçons, et l'instruction religieuse. Le 4 septembre 1869, à Arzier, «un membre de la conférence prend la parole et trouve que notre loi scolaire n'est pas assez large dans ce sens qu'elle n'admet pas les jeunes filles à prendre part aux leçons d'instruction civique qui sont données aux garçons; ce membre estime que les jeunes filles ne sont pas assez au clair sur notre organisation politique. Un autre membre demande la parole. Il estime que les jeunes filles doivent connaître aussi bien que



les garçons l'organisation politique de notre patrie. Ainsi, il prend pour exemple les temps des anciens Gaulois et des Helvètes où les femmes avaient une part bien plus grande que de nos jours; aussi étaient-ce les femmes qui dans maintes circonstances importantes étaient appelées à donner leur avis et décidaient même des questions importantes de telle sorte que dans beaucoup de cas, telles que gérance de bien, administration générale, les femmes devraient avoir une part bien plus grande. Un autre membre ne pense pas que la femme ait une aussi grande part dans la vie civile et sociale que l'homme. Cependant, il ne trouve pas qu'il y ait inconvénient à ce que les filles assistent en même temps que les garçons aux leçons d'instruction civique; il pense que, dans beaucoup de cas, les femmes ne seraient pas plus à même de donner de bons conseils à leurs époux, à leurs fils, si elles connaissaient mieux les droits et les devoirs du citoyen.»

La famille

Le 1^{er} juin 1867, le rôle de la famille dans l'éducation de la jeunesse est à l'ordre du jour du Cercle de Begnins. L'institution familiale «remplit-elle ses obligations à cet égard»? Le 3 août 1867 à Gland, on débat à propos du rôle des parents. Les discussions aboutissent au constat que la famille «ne remplit pas les obligations que la nature et les lois lui imposent et qu'il y

1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

GENOLIER, OU DE L'ÉDUCATION DANS UN VILLAGE VAUDOIS AU XIX^e SIÈCLE

aurait beaucoup à faire auprès des parents de ce côté-là. (...) En règle générale, on peut classer les familles en 3 groupes savoir: les bonnes qui remplissent leurs devoirs; les indifférentes qui laissent faire, sans s'inquiéter de ce que font leurs enfants, et les mauvaises qui, au lieu de concourir au développement de leurs enfants l'entravent par leurs paroles et leur exemple.» Le 5 octobre 1867 à Bassins, une double question émanant du Comité-Central de la société pédagogique est discutée: «Quels sont les moyens les plus propres à combattre les défauts et les mauvais penchants chez les élèves? Dans quelle mesure, la famille doit-elle concourir avec l'école pour atteindre ce résultat?» Décision est prise: chaque membre du Cercle réalisera un travail par écrit concernant ces questions, les enseignants se plaignant régulièrement de l'indifférence des parents «qui ne se soucient guère de faire donner à leurs enfants une bonne éducation» (9 janvier 1869).

En 1874, l'instruction publique devient gratuite et obligatoire. L'instruction civique est à l'ordre du jour du Cercle le 28 février à Begnins. M. Suget constate «qu'on ne peut rien formuler à cet égard et veut laisser à chaque instituteur le soin de composer lui-même son petit cours, selon les nécessités et les besoins que lui dicte sa conscience. M. Légeret affirme que c'est une erreur de croire que les connaissances civiques doivent n'être l'apanage que du sexe fort; car combien de faits, dit-il, l'histoire ne nous offre-t-elle pas de mères de famille qui ont su former des citoyens dignes de ce nom. M. Musy s'attache à démontrer qu'à la base de l'enseignement de l'instruction civique doit présider ce grand devoir: l'amour de la patrie. M. Bovey voit dans notre jeunesse l'avenir de la patrie. Il faut agir sur elle, et s'efforcer de combattre ce penchant à l'indifférence pour les affaires publiques. M. Pécoud pense, avec raison, que sans éducation religieuse, il n'y a pas de chrétien, et sans instruction civique, pas de citoyen. Agir sur le cœur de l'enfant et le faire remonter à la source d'où découlent toutes choses voilà ce qui doit guider les éducateurs de la jeunesse.»

Le 23 janvier 1899, M. le pasteur Moreillon lit un rapport «très détaillé et très bien rédigé» sur le sujet Education & Instruction. Cette lecture, contrée par M. le pasteur Rossé, débouche sur un consensus entre éducation et enseignement.

«Il nous fait un judicieux parallèle entre l'éducation des enfants telle qu'elle est et la même éducation, telle qu'elle devrait être. Quatre facteurs interviennent dans ce domaine, quatre genres de personnes qui, quoique étrangères, concourent au même but: éduquer l'enfant. Ce sont les parents, les instituteurs, les pasteurs, l'opinion publique. Ces quatre facteurs ont pour mission, chacun dans son domaine, de développer harmoniquement chacune des facultés de l'enfant, savoir: le cœur, qui produit une force; la conscience, lentille qui reflète cette force dans toutes les directions et particulièrement sur le devoir; l'intelligence, qui fournit des renseignements quant à l'application judicieuse de cette force, et la volonté qui transforme cette

force en actes. Il est évident que si l'une de ces facultés vient à être négligée, les trois autres fonctionnent en vain. Le rôle des éducateurs sera donc le suivant: pour les pasteurs: contrôler l'éducation que les enfants reçoivent dans leurs familles; pour les instituteurs, surveiller l'éducation reçue des parents et veiller à son application pratique dans la vie journalière.

L'orateur termine en émettant le vœu que l'Ecole normale forme plus des éducateurs que des instituteurs, lesquels, avec le secours et la collaboration des pasteurs, pourront mieux concourir au bien-être de notre peuple. M. le pasteur Rossé combat vaillamment la plupart des idées de M. le pasteur Moreillon, surtout au point de vue du remède à apporter au mal que ce dernier signale. Mais on finit par s'entendre et tout se résume à ceci: Insister toujours davantage sur le côté éducatif de l'enseignement. Aujourd'hui encore, nous débattons autour de cette question: Le maître doit-il se contenter d'enseigner ou doit-il en plus éduquer et si oui, quelle part donner à chacune de ces charges?»⁵

Au XIX^e siècle, on se préoccupe donc beaucoup des articulations instruction-Etat, instruction-famille et éducation-Etat, éducation-famille. Les psychologues et pédagogues de l'époque s'inspirent, souvent même sans le reconnaître, du savoir et du savoir-faire des parents, notamment des mères, tel Fröbel, à la suite de Pestalozzi en 1840 (Montandon, 1994, p.155). Quant aux enfants dont les parents, rongés par la pauvreté, l'alcoolisme et la débauche ne peuvent assumer leurs tâches, ni éducatives ni instructives, on tente de plus en plus de les séparer du milieu néfaste dans lequel ils se trouvent, pour les instruire et les éduquer dans les écoles. On prend aussi en charge les enfants «anormaux» que l'on place dans des familles ou dans des asiles (à Echichens en 1828, à Oron en 1830, à Etoy pour les enfants idiots en 1872, etc.). L'Etat supplée ainsi aux carences familiales.

A Genolier, au cours du XIX^e siècle, le rôle des familles par rapport à l'institution scolaire consiste essentiellement à l'obligation de veiller

SECTION SCIENTIFIQUE, II. CLASSE

NOM	Mathématiques	Physique	Chimie	Botanique	Zoologie	Minéralogie	Total
André	20	20	20	—	—	—	60
Armand	22	22	22	—	—	—	66
Auguste	18	18	18	—	—	—	54
Benoît	15	15	15	—	—	—	45
Charles	12	12	12	—	—	—	36
Edmond	10	10	10	—	—	—	30
François	8	8	8	—	—	—	24
Georges	6	6	6	—	—	—	18
Hippolyte	4	4	4	—	—	—	12
Jules	2	2	2	—	—	—	6
Léon	1	1	1	—	—	—	3
Marius	0	0	0	—	—	—	0
Total	138	138	138				414

1917, livret scolaire, notes avec coefficients.

à la fréquentation de l'école par leurs enfants. Concernant l'enseignement proprement dit, les parents font entièrement confiance au régent. Selon ses devoirs définis, il «tâchera de bien instruire chaque enfant dans la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la musique, les principes de piété et de bonnes mœurs, en faisant son possible pour les pousser à l'instruction selon son talent» (Rochat, op. cit. p.68).

Bilan et Perspectives

A Genolier, au début du XIX^e siècle, l'école communale est le lieu privilégié de l'éducation des enfants. L'Eglise en la personne du pasteur responsable de la nomination du régent, et l'Etat représenté par la Commission des écoles inculquent la citoyenneté, le comportement et la morale aux jeunes générations. Les familles ne voient de manière générale pas l'utilité de la fréquentation scolaire assidue pour leurs enfants. Les régents peu formés sont principalement tenus de transmettre des savoirs religieux et musicaux. Par la suite et dans la perspective de la société industrielle, objectif de la bourgeoisie démocratique, chaque individu est considéré comme le maillon d'une chaîne. «L'individu parasite, incapable, illettré, celui qui cède aux vices, qui n'apporte pas sa contribution à l'édifice social par un travail et une vie de famille honnête, coûte cher à la société, la contamine moralement ou physiquement.» (Heller, op. cit., p.18) C'est pourquoi, «il faut que l'élève trouve (...) dans l'heureuse influence morale de l'école une sorte de compensation, de réparation des défauts ou de l'insuffisance de l'hygiène et de l'éducation dans la famille. Celle-ci doit y voir des modèles aussi parfaits que possible, (...) pour l'éducation morale de l'enfance. C'est ainsi qu'en s'attachant à donner une bonne direction aux élèves, on reformera du même coup les habitudes d'une grande partie de la population, par l'autorité et par la contagion du bon exemple». (Riant, in Heller, op. cit., p. 279)

Le 31 janvier 1865 une loi sur l'instruction publique primaire décide d'augmenter les traitements des instituteurs diminuant ainsi la pénurie. On nomme aussi trois inspecteurs

permanents, intermédiaires attentifs et nécessaires entre les écoles et l'Etat qui assurèrent une plus grande homogénéité dans l'organisation des écoles. Il résulte de ces décisions une fréquentation plus régulière des classes et un plan d'étude officiel soustrayant les leçons à l'arbitraire des instituteurs et des *communiers*. Vingt-deux ans plus tard, dans leur séance du 19 février 1887 présidée par M. Charlet, les instituteurs du Cercle de Begnins s'intéressent à une lettre de M. Amiel de Coppet, correspondant de la Conférence de District auprès du Comité Cantonal demandant quels sont leurs vœux en vue de la révision de la loi scolaire. Après une longue et laborieuse discussion, le Cercle souhaite le «*maintien des Inspecteurs permanents*» et la non-obligation «*des fonctions d'église*» pour les instituteurs: «*l'instruction primaire devant être complètement laïque*».

Plusieurs débats de la Commission des écoles ou de la Conférence du Cercle des instituteurs de Begnins pourraient être à l'ordre du jour en 2005. Ainsi l'indiscipline, la violence et le manque de motivation. Rocher de Sisyphe, cette redondance des problèmes frappe par la répétition des mêmes préoccupations relevant, d'un siècle à l'autre, d'une brûlante actualité. Remuer ce rocher, effort qui se répète d'âge en âge, est un exercice qui a du sens. «Il faut avoir de l'ambition et se fournir les moyens d'atteindre le but que l'on s'est fixé. Ce n'est pas toujours facile, ni plaisant. (...) Cela signifie qu'il faut être décidé, il faut savoir ce qu'on veut et trouver les moyens d'atteindre son objectif. Ce n'est pas le hasard qui vous mènera au but, c'est la volonté. Savoir ce qu'on veut, et s'y tenir, même si cela implique certains désagréments, voilà une règle essentielle. Il y en a toujours, de toutes sortes. Ce n'est pas dramatique non plus, on ne joue pas sa vie. Et quand bien même la jouerait-on, cela en vaudrait peut-être la peine.» (Monod, 1997, p. 16)

Il faut surtout regarder vers une réalité sociale en continuelle évolution. «Des enjeux nouveaux en découlent pour l'éducation. Mais ce n'est pas seulement parce que la société a changé qu'une telle redéfinition s'impose. C'est aussi parce que



1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

GENOLIER, OU DE L'ÉDUCATION DANS UN VILLAGE VAUDOIS AU XIX^e SIÈCLE

l'idéal démocratique invite à une société différente. L'école est un outil de changement et elle peut contribuer à ce qu'advienne l'avenir que nous souhaitons pour les jeunes et pour la Suisse et le monde de demain. (...) Bref, la citoyenneté *n'est plus ce qu'elle sera* et la mission de l'école est à revoir en conséquence.» (Berthelot, in Evangeliste-Perron, 1994, p.119)

Aline Rouèche

formatrice à la HEP, Aline Rouèche a fait une recherche historique à la Faculté des sciences de l'éducation à Genève. Cet article en est un résumé, et on trouvera sur le site de Prismes l'intégralité de l'étude.

Bibliographie

Ouvrages

- BURNIER, H. (2001). *Bière. Moments de vie*. Commune de Bière: Compte d'auteur.
- CABOUSSAT, E. (1997). *Genolier / Au pays des tillots*. Yens s./ Morges: Cabédita.
- EVANGELISTE-PERRON, C. & alii. (1996). *Apprendre la démocratie*. Montréal-Toronto: Chenelière / McGraw-Hill.
- HAMELINE, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP.
- HELLER, G. (1988). *«Tiens-toi droit!»*. Lausanne: Editions d'en bas.
- HOFSTETTER, R. & alii. (1999). *Une école pour la démocratie*. Berne: Peter Lang.
- MONOD, T. (1997). *Terre et ciel*. Arles: Actes Sud.
- MONTANDON, C. (1994) sous la dir. de G. VINCENT, in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? «L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique»*. Lyon: Ed. PUL.
- ROCHAT, G. (1973). *Histoire de Genolier*. Nyon: Ouvrage édité par la Municipalité.

TICON, J. (1986). *Ecole et «Progrès»: les réformes scolaires dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, le cas du canton de Vaud*. Mémoire: Université de Lausanne / Faculté des lettres.

Revue et autres documents

- Archives de Genolier:
Livres des procès-verbaux des séances de la Commission des Ecoles dès 1834.
Livres des procès-verbaux des Conférences du Cercle des instituteurs de Begnins dès 1865.
Educatrice N° 13 (2002). *L'éducation à la citoyenneté*.
Educatrice N° spécial (2002) *Un siècle d'éducation en Suisse romande*.

¹ Pour permettre au lecteur de mieux saisir les citations historiques, nous avons décidé de les inscrire entre guillemets et en italique.

² Et il ne s'agit pas là de paroles en l'air: lors de la séance du 20 juin 1840, Mlle Meylan reçoit un blâme car «elle s'est conduite depuis quelque temps d'une manière légère et propre à faire causer en mal sur son compte... elle aurait dû ne pas aller à la danse. (...) Ce blâme entraîne sa démission volontaire». Ce qui oblige la Commission à rechercher et nommer une nouvelle maîtresse pour la classe des «petits» et l'enseignement des «travaux du sexe».

³ «Elle adresse à ce sujet ses exhortations aux écoliers et invite M. le régent Jaques à faire tous ses efforts pour ramener l'ordre et la tranquillité. Elle décide qu'il y aura dans la salle un tableau où seront notés les enfants qui ne savent pas leurs leçons ainsi que ceux qui se distraient et qui causent.»

⁴ Signe des temps: le 26 décembre 1867, M. le régent Bovey est invité à se présenter, une plainte ayant été déposée déplorant qu'il «a frappé violemment Emile Joly à la joue droite en lui tirant aussi l'oreille et les cheveux et son frère Marc sur le dos avec sa longue badine. La Commission lui fait promettre de ne plus outrepasser son droit. Il exprime son regret et promet de ne plus commettre d'actes de brutalité».

⁵ Les soulignements se trouvent dans le document original.



ASSEZ D'HYPOCRISIE!



A partir de la puberté, et même avant elle, la jeune fille peut avoir envie d'appivoiser ce nouveau corps qui lui est venu, de le mettre en valeur sur le modèle d'une féminité soulignée, surtout représentée et très valorisée socialement. Mais, confron-

tée aux réactions sexuelles qu'elle déclenche, à l'école comme en public, la jeune fille va progressivement miser sur le sérieux de l'apparence. Au cours du gymnase, les exhibitions vestimentaires disparaissent progressivement, et à l'Université les étudiantes portent l'uniforme unisexe pour se fondre dans le banc de poissons (cf. Konrad Lorenz).

Après diverses discussions à ce sujet avec diverses jeunes filles, dans les premières années du gymnase surtout, j'en suis arrivé à penser que ces dénudations surprenantes ne sont aucunement chargées de sexualité, mais bien plutôt de narcissisme: il s'agit pour l'adolescente de rejoindre le groupe des femmes, en général soutenue en cela par ses parents (la réaction de la mère de Philomène est symptomatique). La dénudation n'est donc pas une révolte, et encore moins une invite, mais surtout une quête d'identité.

On peut se demander si le problème éducatif sous-jacent à ces questions de dénudations n'est pas tout simplement lié à la méconnaissance actuelle du caractère significatif du vêtement. On s'habille aujourd'hui pour soi, au lieu de s'habiller pour les autres. Le narcissisme individualiste oublie de plus en plus le fait que le vêtement est un véritable langage: ce qu'on porte sur le dos signifie toujours pour les autres notre attitude en fonction du lieu, du moment, de l'activité en cours, etc.

Quand on s'habille pour soi, pour son propre plaisir narcissique, on produit involontairement un effet de confusion des codes, un peu semblable aux maladroites linguistiques des étrangers dans les langues diatoniques. Ce qui

paraît simplement mignon à Philomène peut devenir détonnant dans un contexte scolaire, qui exige une certaine neutralisation du corps pour laisser place aux échanges intellectuels sérieux.

Mais on peut se demander si nos stagiaires eux-mêmes en sont bien conscients? Notre formation au savoir-être pédagogique inclut-elle assez résolument une sensibilisation à l'impact de l'apparence? Et, dans ce domaine comme dans d'autres, ainsi que l'indiquait Karl Marx, l'éducateur doit lui-même être éduqué (III^e thèse sur Feuerbach). Et, plutôt que de s'en prendre à quelques jolies filles, je voudrais qu'on se préoccupât enfin des haillons du corps enseignant: le jour où la majorité des enseignants donnera l'exemple du goût et du plaisir à se bien vêtir, on les prendra peut-être un peu plus au sérieux. C'est aussi cela, l'éthique.

Morale et éthique sont étymologiquement strictement synonymes. Aucune tradition philosophique n'impose pour l'instant un sens particulier à ces termes. De manière arbitraire, j'appelle morale tout ce qui concerne la sauvegarde de la vie en commun (la survie), les règles du groupe, et éthique tout ce qui me renvoie à ma libre pratique personnelle (la «belle et bonne» vie, la sur-vie). Ainsi la morale prétendrait à l'universalité et l'éthique à la singularité (*pour moi, je préfère faire ceci...*).

Revenons-en à Philomène: sur le plan moral, au sens où je l'entends, la tenue de Philomène ne me pose aucun problème. Assez d'hypocrisie: le corps et sa mise en beauté sont les valeurs fondamentales de notre société. En revanche, le voile islamique me pose un problème moral: comment peut-on accepter un enlaidissement public volontaire? Surtout s'il signifie une soumission inacceptable.

Sur le plan éthique, au sens où je l'entends, je ne peux pas accepter qu'un enseignant se serve d'un moyen pédagogique (le carnet qui recueille les évaluations, y compris comportementales) pour exprimer son malaise personnel,

sans concertation avec ses collègues, ni avec les responsables de la discipline dans l'établissement.

Il convient également de tenir compte de la réaction de la classe. Mon expérience (25 ans de gymnase) me montre que la régulation par le groupe est bien plus efficace que l'intervention toujours ambiguë de l'autorité pédagogique: les réactions d'un Tartuffe maladroit sont parfaitement lisibles par les élèves.

Dans la formulation de la «donnée», il aurait d'ailleurs été utile, plutôt que détailler avec complaisance les charmes de Philomène, de nous dire à quel genre appartient l'enseignant: une femme peut se permettre des remarques personnelles à une jeune fille qu'un homme doit absolument s'interdire.

Christophe Calame

didactique de philosophie HEP/VD

PHILOMÈNE EN TRANSITION



Avec un clin d'œil, signalons que si l'élève en question est en 9^e, elle n'est pas à l'OPTI, qui relève du secondaire post-obligatoire!

L'avantage de l'OPTI par rapport à ce genre de problématiques, c'est qu'on y vient – en principe – mû par une volonté avérée d'insertion professionnelle, ainsi que l'a stipulé le législateur. Aussi, l'ensemble des règles socio-éducatives et des exigences pédagogiques sont-elles conditionnées par cet objectif.

Concrètement, nous nous efforçons de confronter constamment les élèves aux attentes du monde des métiers afin de les conduire à rendre compte peu à peu qu'il n'y aura pas deux occasions de faire une première bonne impression.

Il reste que pour les enseignant-es et les conseillers (-ères) en orientation, il n'est pas facile d'aborder ce qui relève de la sphère privée des élèves (et ils sont très chatouilleux là-dessus!). On connaît de plus la force de l'envie des ados de ressembler aux modèles vendus par la société.

Les professionnels du réseau de prévention (infirmières, assistantes sociales, médiatrice, animatrice santé) abordent aussi ces questions, parfois via l'hygiène. D'aucuns élargissent le propos aux tenues de nazillons. De plus, à la maîtrise de classe traditionnelle, l'OPTI ajoute une période dite de *coaching* et une autre sur les compétences sociales.

Comme le mentionne votre exemple, il est pertinent que les parents soient associés et responsabilisés, comme le prévoient d'ailleurs tant la Loi scolaire que le Code civil. Bien entendu,

le message passe d'autant mieux que l'enseignant-e veille à sa propre tenue. Mais globalement, les conférences des maîtres sont plutôt enclines à la fermeté... qui n'exclut pas l'humour et la manière de dire les choses.

Philippe Martinet
responsable de l'OPTI

INTERLANGUES.com sàrl

LANGUES ET COMMUNICATION
MONTREUX ET MONTHEY

PROGRAMME SCOLAIRE
CERTIFICATS ET DIPLÔMES OFFICIELS
DOMAINE PROFESSIONNEL

téléphone 021 965 34 44 / interlangues.montreux@bluewin.ch

UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE EST UNE COMMUNAUTÉ DE PERSONNES RASSEMBLÉES PAR UNE MISSION COMMUNE, À SAVOIR TRAVAILLER À L'ÉDUCATION ET À L'INSTRUCTION DES ENFANTS ET DES JEUNES. IL EST UNE ENTITÉ DONT LE PROFIL VARIE SELON L'ENDROIT, LES PROFESSIONNELS QUI LE COMPOSENT, LA POPULATION DES FAMILLES ET DES ÉLÈVES. SON IDENTITÉ EST APPELÉE À SE CONSTRUIRE AU FIL DU TEMPS ET SELON LES OPTIONS PRISES.

L'ÉTABLISSEMENT BÉNÉFICIE DE RESSOURCES DIVERSES. UN BON FONCTIONNEMENT DEVRAIT PERMETTRE UNE UTILISATION OPTIMALE DES RESSOURCES MATÉRIELLES, AINSI QUE LA MISE EN VALEUR DES DIVERSES COMPÉTENCES DES PERSONNES, DONT LA TÂCHE SPÉCIFIQUE DEVRAIT ÊTRE SUFFISAMMENT CLARIFIÉE. MAIS IL S'AGIT AUSSI DE LAISSER UNE PLACE AU FLOU, QUI PERMET UNE MARGE DE MANŒUVRE POUR LES DIFFÉRENTS ACTEURS.

LA RECHERCHE D'UN ÉQUILIBRE ENTRE DES INDIVIDUS ET UNE COLLECTIVITÉ EST ESSENTIELLE ET PERMET DE PASSER DE L'INDIVIDUALISATION À LA COOPÉRATION, TOUT EN NE CESSANT PAS DE VALORISER LES PERSONNES. CHAQUE PROFESSIONNEL A SES VALEURS PROPRES, SES COMPÉTENCES, SES FAÇONS DE FAIRE AUXQUELLES IL TIENT. IL DOIT POUVOIR TROUVER DES CONVERGENCES ENTRE SA PROPRE CULTURE, SES PROPRES VALEURS ET CELLES DÉFENDUES PAR L'ÉTABLISSEMENT.

LE CHEMIN D'UN ÉTABLISSEMENT VERS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE QUI LUI EST PROPRE PASSE PAR UNE *INTERPRÉTATION COMMUNE DE VALEURS PARTAGÉES* PAR SES MEMBRES. MAIS QU'ENTEND-ON RÉELLEMENT PAR LÀ ?

LES EXEMPLES PRÉSENTÉS DANS CETTE PARTIE MONTRENT DEUX PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'ÉLÉMENTS LIÉS À UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT.



2 | QUELLES VALEURS POUR UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT ?

UN ÉTABLISSEMENT FACE À LA PRÉVENTION



A L'HEURE ACTUELLE, LES ENFANTS, LES ADOLESCENTS, LEURS FAMILLES ET L'ÉCOLE RENCONTRENT DE MULTIPLES PROBLÈMES. L'ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE GIMEL ET ENVIRONS RÉFLÉCHIT DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES À LA PRÉVENTION AINSI QU'À L'ÉTHIQUE À DÉVELOPPER DANS LA RELATION ÉDUCATIVE ET FACE À LA VIOLENCE ÉMERGENTE. PLUTÔT QUE D'ATTENDRE QUE LES PROBLÈMES NE PRENNENT UNE AMPLEUR DANGEREUSE, DES ÉQUIPES D'ENSEIGNANTS ET DES ÉQUIPES PLURIDISCIPLINAIRES MULTIPLIENT LES DÉMARCHES ORIGINALES POUR FAVORISER UN CLIMAT AUSSI RESPECTUEUX QUE POSSIBLE AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT.

CET EFFORT DE LONGUE HALEINE S'EST ÉGALEMENT CONCRÉTISÉ PAR UNE DEMANDE DE FORMATION NÉGOCIÉE, QUI A PERMIS UNE COLLABORATION ENTRE L'ÉTABLISSEMENT ET LA HEP.

LA PETITE TAILLE DE L'ÉTABLISSEMENT FAVORISE UNE PERCEPTION TRÈS FINE DES PROBLÈMES ET FACILITE LE DIALOGUE ENTRE LES INTERVENANTS. CEPENDANT, CETTE MÊME PETITE TAILLE MENACE SON EXISTENCE, CAR IL EST POSSIBLE QU'IL SOIT RATTACHÉ À UN AUTRE ÉTABLISSEMENT PLUS IMPORTANT. QUE VONT ALORS DEVENIR CES DÉMARCHES SI VARIÉES ET ADAPTÉES AU CONTEXTE LOCAL ?

DANS UNE PREMIÈRE PARTIE, NOUS RETRAÇONS QUELQUES ÉLÉMENTS DU PARCOURS DE CET ÉTABLISSEMENT. DANS UNE DEUXIÈME PARTIE, NOUS RESTITUONS AUSSI FIDÈLEMENT QUE POSSIBLE UN ENTRETIEN LORS DUQUEL DES REPRÉSENTANTS DE L'ÉTABLISSEMENT S'EXPRIMENT AU SUJET DE LEURS RÉFLEXIONS, DE LEURS EXPÉRIENCES ET DE LEURS PROJETS.

UN ÉTABLISSEMENT FACE À LA PRÉVENTION

*Ne pas adopter la
stratégie de l'autruche,
mais faire face!*

Un contexte

L'établissement de Gimel et environs pourrait être qualifié de *campagnard*. On aurait pu penser que le calme de la nature environnante se répercuterait sur l'ambiance scolaire. Mais la réalité contredit cette hypothèse, car des problèmes *typiquement citadins* y surgissent également.

L'établissement est composé d'une cinquantaine d'enseignantes et d'enseignants. Les enseignantes primaires sont réparties entre Gimel et les cinq villages environnants, alors que les collègues secondaires sont à Gimel.

Il y a sept ans l'infirmière scolaire a remarqué une montée de violence. Elle a alors

lancé un signal d'alarme. Un groupe prévention a été créé. Il est encore en activité actuellement.

Une réflexion sur les savoir-être et une action à l'école

En 1997 déjà, l'établissement primaire s'interrogeait à propos des exigences comportementales au niveau scolaire.

Un groupe de travail a commencé une réflexion. Puis en automne 1998, quelques enseignantes accompagnées par l'infirmière scolaire et l'animatrice santé ont abordé la question du respect. L'importance de rechercher une harmonie entre l'école et les familles a été relevée tout en respectant la spécificité de chaque partenaire. On peut citer quelques notes de séance: «*Le triangle parents-enfant-enseignant peut être comparé à un trio musical. Chaque instrument joue une mélodie différente selon sa tessiture et ses capacités sonores, mais en lisant une même partition écrite selon les règles précises de la tonalité, du tempo et dans un souci d'harmonie globale.*»

Saisissant l'occasion donnée par la mise en œuvre de la réforme, les enseignantes ont intensifié leur travail d'équipe et abordé différentes thématiques. Elles ont notamment approfondi leur réflexion sur l'éthique en milieu scolaire. Un apport théorique a été dispensé sur ces questions. Le travail s'est ensuite poursuivi en équipe et lors d'un séminaire de formation. La question centrale des enseignantes était la suivante: comment faire pour qu'un élève qui passe d'une classe à l'autre (et qui le plus souvent change de village) ne rencontre pas d'exigences trop inégales, notamment du point de vue des savoir-être?

Les enseignantes ont établi un inventaire des savoir-être à développer à l'école en les regroupant autour de trois thèmes principaux: l'estime de soi, l'attitude face au travail et aux devoirs et les attitudes relationnelles. Concernant l'estime de soi, les enseignantes ont relevé l'importance d'aspects tels que *oser essayer, reconnaître ses erreurs, savoir demander de l'aide, persévérer en cas d'échec*. En lien avec l'attitude face au travail et aux devoirs, on peut mentionner *montrer de l'intérêt, se concentrer, finir un travail en surmontant les difficultés et dans le temps imparti*. Les attitudes relationnelles sont mises en rapport avec les différents contextes de l'école, tels que *au vestiaire, en classe, à la récréation, à la gymnastique, sur le chemin, dans le bus*. Les aspects notés concernent des notions de loyauté dans les relations avec les

pairs, de politesse, d'entraide et de capacités d'expression.

À la suite de cette réflexion, les enseignantes ont créé des documents communs et utilisables dans les différentes classes. Chaque enseignante se les est appropriés à sa convenance et selon son contexte particulier.

Des occasions de s'exprimer sont données aux grands élèves

En 2003, à la suite de la lecture par les élèves de la BD *No limits*¹, un questionnaire leur a été distribué. Sur 78 questionnaires, 69 sont rentrés. 47 élèves ont déclaré qu'ils ont eu beaucoup d'intérêt pour la BD et 20 élèves un intérêt moyen. Ils ont cité les formes de violence qui les ont marqués dans la BD et 37 élèves pensaient que celles-ci pourraient se produire à Gimel. Concernant la question «*au besoin, à qui peux-tu demander de l'aide?*», les parents sont mentionnés par 47 élèves, puis les copains par 35 élèves et les profs par 23 élèves. 52 élèves jugent cette réflexion sur la violence utile, alors que 10 élèves ne le pensent pas et 7 élèves n'ont pas répondu².

L'établissement invite la troupe de théâtre *Le Caméléon*. Un spectacle suivi d'un forum a lieu le 4 mai 2004. La thématique abordée est la prise de position face à la violence verbale.

À la suite de ce spectacle, les élèves de 6e à 9e année sont à nouveau invités à remplir un questionnaire. On y découvre leurs représentations de la violence, ce qu'ils pensent de ses causes possibles et les remèdes qu'ils imagineraient. Les élèves ont notamment mentionné la violence engendrée par différents types de musiques jugées par eux comme agressives. En outre, les élèves qui apprécient d'autres genres de musiques sont mal acceptés et subissent ainsi une violence passive. Ils déplorent aussi le rôle négatif joué par quelques élèves, qui terrorisent et provoquent les autres. L'influence de certains jeux vidéo et la provocation par SMS augmentent la violence et la fatigue.

Les élèves remarquent que des lieux et des moments leur manquent pour pouvoir se défouler physiquement: ils désiraient pouvoir faire

davantage de sport à l'école.³

Une sensibilisation auprès des jeunes élèves jusqu'au cycle de transition... et au-delà

En septembre 2004, une exposition intitulée «*Ni hérisson, ni paillason!*»⁴ est présentée dans le hall du collège du Marais à Gimel. Elle met en scène des animaux pour illustrer des comportements courants par rapport à des situations de violence. Elle essaie de stimuler la réflexion pour amener chacun à prendre position au quotidien face à différentes formes de violence.

L'exposition est composée de panneaux. Pour s'adapter à l'âge des élèves, elle propose plusieurs niveaux. Des animaux en peluche permettent aux jeunes élèves de faire des jeux et des activités langagières sur ce thème. Des phrases simples ou plus complexes peuvent servir de support au travail avec des élèves des cycles primaires ou du cycle de transition. Des idées d'activités collectives sont proposées.

Les différentes classes ont visité l'exposition et en ont exploité les apports. Etant placée au passage dans le hall du collège, les élèves ont pu s'imprégner individuellement du message proposé. Même des adolescents s'y sont intéressés avec profit.

Un maître de grands élèves a en outre utilisé dans son enseignement certaines activités décrites dans le guide d'accompagnement de l'exposition.

Des occasions de s'exprimer sont données aux enseignants

Comme on l'a déjà dit, les échanges sont très riches au sein de l'établissement. Cependant, un sondage particulièrement intéressant peut être mentionné. En janvier 2003, le groupe prévention, soucieux de «*créer et d'assurer un environnement pédagogique et physique qui favorise le bien-être*», propose à l'ensemble du corps enseignant de se prononcer au sujet d'une liste de 9 thèmes⁵. Les trois thèmes choisis prioritairement par une majorité des enseignants aussi bien secondaires que primaires sont les suivants: «*Promouvoir activement l'estime de soi de chaque élève, favoriser les bonnes relations*

2 | QUELLES VALEURS POUR UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT ?

UN ÉTABLISSEMENT FACE À LA PRÉVENTION

entre enseignants et élèves et entre les élèves eux-mêmes, promouvoir activement la santé et le bien-être du personnel enseignant et du personnel d'encadrement.»

Ces renseignements ont bien sûr permis de mieux cerner les besoins des enseignants en matière de formation notamment.

Construire le respect, dire oui, dire non? pas si facile!

C'est dans ce contexte qu'une collaboration s'est nouée entre l'établissement et la HEP, par le biais d'une demande de formation négociée.

Cette formation *sur mesure* a tenté de s'intégrer dans ce parcours en offrant aux enseignants une occasion de bénéficier d'un apport commun et d'échanger autour des différentes démarches mises en œuvre dans l'établissement. Après un long travail de construction commune entre deux répondantes de formation et la HEP, la thématique suivante a été retenue: «Agir pour créer un climat respectueux, c'est autant promouvoir activement l'estime de soi de chacun que refuser les comportements inadéquats, dire oui, dire non? pas si facile!» Un après-midi d'échanges et d'approfondissement sur cette thématique a eu lieu en novembre 2004 et a rassemblé les enseignants primaires et secondaires. Ceci était relativement nouveau, car le plus souvent, par le passé, la formation avait été destinée à l'un ou l'autre secteur spécifiquement.

Cet après-midi a été suivi de deux formes d'approfondissement à choix. Des collègues ont choisi de continuer à travailler sur la question des conflits. D'autres se sont intéressés à une sensibilisation à l'approche systémique dans le contexte scolaire.

Toutes ces pistes de travail suscitent encore plus d'idées au sein de l'établissement!

Perspectives d'avenir

Un projet est en préparation pour l'année scolaire 2005-2006. Il vise à mieux travailler dans la pratique avec les élèves et à communiquer avec les familles. On a constaté en effet qu'il était difficile de faire quelque chose avec les résultats

des questionnaires proposés aux grands élèves et que, jusqu'à maintenant, on n'avait pas pu atteindre les familles. Ce projet est décrit dans les lignes qui suivent.

Des représentants de l'établissement s'expriment

Prismes a souhaité entendre le point de vue de personnes engagées dans ces démarches au sein de l'établissement de Gimel et environs, vœu concrétisé lors d'un entretien le 22 juin 2005.

Nous sommes accueillis par Michel Brélaz, directeur de l'établissement depuis la rentrée 2000, par Annette Jaccard, enseignante depuis 9 ans à Gimel et médiatrice, et par Christine Schenk, enseignante depuis 5 ans dans l'établissement et depuis deux ans membre du groupe prévention et animatrice santé.

Michel Brélaz nous annonce qu'il nous rejoindra un moment plus tard, ainsi que Mary-Lise Humbert, répondante de formation. Sont présents pour le comité de rédaction Régine Clottu et Denis Girardet.

– **R. C.:** Nous vous remercions de nous accueillir et de plus pendant le mois de juin, toujours chargé. Pourriez-vous nous parler des différents groupes de travail actifs dans l'établissement du point de vue de la prévention?

– A.J.: Dans ce domaine, il n'y a pas de solution toute faite. Le groupe prévention s'est constitué, il y a environ sept ans. Il est composé du directeur, d'un doyen, d'enseignants, de la médiatrice, de l'infirmière scolaire et de l'animatrice santé. Ce groupe est flexible, modulable et peut lancer des appels d'offres aux enseignants.

– C.S.: L'équipe santé est constituée du médecin scolaire, de l'animatrice santé et de l'infirmière scolaire. Elle joue un rôle plutôt *alimentaire*. Elle est moins flexible que le groupe prévention; il lui faut plus de temps pour agir.

– A.J.: Un autre groupe a tenté d'agir contre la violence: la commission violence. Cette dénomination a été abandonnée, car trop réduc-

trice, trop péjorative. Ne parler que de la violence limitait le champ d'action. Ce groupe a fusionné avec le groupe prévention.

– **D.G.:** Que pourriez-vous dire du rôle du groupe prévention?

– A.J.: Ce groupe essaie de mettre à plat, de mettre en avant des problématiques surgies et discutées au quotidien. Le directeur a été président longtemps, puis a laissé cette place à Mary-Lise Humbert, qui en faisait déjà partie comme enseignante primaire. On essaie d'être à l'écoute des préoccupations et d'entendre ce qui se passe.

– C.S.: La flexibilité du groupe prévention et sa capacité d'écoute permettent d'avancer rapidement et de passer à l'action en ayant l'aval du directeur.

– A.J.: Le directeur est le plus souvent très ouvert à ce qui est proposé et nous soutient dans ce que nous entreprenons.

– C.S.: Nous bénéficions aussi du fait que notre établissement est de petite taille. C'est un avantage important. Les élèves sont connus; on gagne en efficacité par rapport à un établissement plus grand.

– **R.C.:** En mai et juin 2004, vous avez travaillé auprès de grands élèves à l'aide d'un questionnaire. Le lien n'a pas été facile à établir entre les renseignements obtenus et des actions à entreprendre. C'est pourquoi, vous imaginez un autre projet, pouvez-vous nous en dire quelques mots?

– A.J.: Dans notre nouveau projet, nous avons pour but d'intégrer les élèves et d'aller à la rencontre des familles. Nous prévoyons d'amener des élèves à devenir acteurs.

Nous souhaitons créer un DVD avec les élèves sur des scènes jouées en rapport avec la prévention. L'idée nous a été suggérée par un DVD français apporté par le prof de gymnastique. Il présentait des «clips» avec des phrases-type et des slogans.

– **D.G.:** Quels sont les scénarios que vous prévoyez? De quelle façon allez-vous les réaliser avec les élèves? Comment allez-vous les mettre en scène?

– A.J.: Nous avons réfléchi aux thématiques

suivantes: violence dans les bus, compétition dans les jeux, exclusion, rabaissement des élèves, rackets, menaces, respect, politesse, violence passive, silencieuse, subie par les élèves...

- C.S.: Nous envisageons de faire travailler les classes par deux: une classe de petits avec une classe de grands. Deux collègues, techniquement très compétents et des grands élèves, peuvent apporter leur soutien pour la réalisation de photos ou de films par exemple. Nous aurons certainement des problèmes pour déplacer les élèves.
- A.J.: Nous avons une dizaine d'enseignants intéressés, dont quatre classes secondaires de 7e et 8e année. Nous avons un échéancier très précis. Nous avons comme but que le DVD soit prêt en fin d'année. Nous pourrions ainsi le projeter lors de rencontres de parents au début de l'année scolaire suivante.

Michel Brélaz nous rejoint et donne à son tour son point de vue.

- M.B.: En arrivant à la tête de l'établissement, j'ai constaté un décalage entre secteur primaire et secondaire, d'où l'utilité de développer des projets sur une année scolaire et faisant intervenir conjointement des enseignants primaires et secondaires. En 2001, nous avons réalisé un premier travail: le permis bus. Il s'agit d'un permis à points délivré à tous les élèves. L'élève qui se comporte mal dans le bus peut être signalé par l'enseignant ou par le conducteur de bus. Il recevra d'abord un avertissement dans son agenda. Au deuxième signalement, le directeur enverra une lettre aux parents. Lors du troisième problème, le directeur aura un entretien avec les parents et en dernier recours, l'élève verra son permis suspendu pour une courte ou une plus longue durée. Mais au début de chaque année scolaire, l'élève reçoit un permis à points tout neuf! Actuellement, on utilise encore cet outil, qui fonctionne assez bien. Mais on constate aussi ses limites: quand on reçoit tellement d'avertissements qu'on ne sait plus qu'en faire!

Il est vrai que dans nos projets, nous bénéficions du fait que l'établissement est de petite taille. Nous gagnons en cohérence. Nous pouvons mieux gérer les problèmes en développant des relations de proximité. On règle les problèmes simplement, peut-être trop simplement, car on peut oublier de rechercher des références extérieures.

Mary-Lise Humbert nous rejoint. Elle est enseignante primaire et répondante de formation pour le secteur primaire depuis 1998.

- **R.C.: Lors de la formation liée à la réforme, dès 1998, vous avez travaillé de façon très approfondie des questions liées aux savoir-être. Que reste-t-il actuellement de ces démarches?**
- M.-L. H.: Il est vrai que notre réflexion sur les savoir-être était liée au fait que les enseignantes primaires sont très dispersées géographiquement. Nous ressentions le besoin d'harmoniser nos attentes et nos exigences. Nous avons développé une façon de vivre, de partager et de collaborer qui a permis une ambiance très constructive. Nous avons vécu un travail d'équipe très soutenu. Nous avons trouvé une liberté d'expression: la possibilité de dire ce qu'on pense, ce qu'on ressent sans avoir honte ou se sentir jugées.
- A.J.: Tout ce vécu a laissé une trace globale au niveau de l'échange dans l'établissement.
- M.-L. H.: Nous avons non seulement ressenti des bénéfices au niveau de l'échange, mais concrètement, nous avons créé des documents communs sur les savoir-être que chaque enseignante peut utiliser.
- A.J.: C'est aussi le rôle du groupe prévention d'encourager la formation.

L'établissement poursuit donc sa réflexion en continu: comment trouver les meilleures solutions pour mettre en réseau les ressources internes de l'établissement et comment mieux mettre en valeur ce que chacune et chacun peut apporter. L'établissement a développé sa culture propre, fondée sur l'échange, le dialogue et la prise de position face à l'adversité. Selon les



besoins identifiés, l'établissement a fait appel à des ressources extérieures. Par la formation également, il a été possible de construire des références communes, qui alimentent l'élaboration du projet prévu pour l'année scolaire prochaine. Nous pensons que cet établissement nous donne un bon exemple de ce que peut être une culture commune d'établissement, notion dont nous entendons beaucoup parler, mais qui reste encore floue dans les représentations.

Régine Clottu et Denis Girardet

¹ Derib (2000). *No Limits*. Le Mont-sur-Lausanne, Fondation pour la vie.

² Le questionnaire complet et le traitement des réponses sont disponibles sur le site de *Prismes*.

³ Ce questionnaire réalisé en juin 2004, ainsi que les réponses des élèves, sont disponibles sur le site de *Prismes*.

⁴ Exposition créée par le *Centre pour l'action non-violente*. On peut obtenir plus de détails sur le site: www.non-violence.ch

⁵ Ces thèmes sont décrits par le *Réseau suisse d'école en santé* comme critères pour une école en santé. Cette liste ainsi que les résultats complets des réponses des enseignants sont disponibles sur le site de *Prismes*. On trouvera plus de détails sur le site www.ecoles-en-sante.ch

2 | QUELLES VALEURS POUR UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT?

PAUVRE ELDORADO



EN MARGE (GÉOGRAPHIQUE ET PÉDAGOGIQUE...) DE CE NUMÉRO, NOUS PUBLIONS UN ARTICLE SUR UN «LIEU DE VIE» PARTICULIER SITUÉ DANS LES MONTAGNES PÉRUVIENNES, ÉCOLE SOUTENUE DEPUIS VINGT ANS PAR LES ÉLÈVES D'UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE LAUSANNOIS. CULTURE D'ÉTABLISSEMENT, CITOYENNETÉ DU MONDE, VALEUR DE LA CONSTANCE... VOILÀ QUELQUES MOTS CLÉ QUI POURRAIENT CARACTÉRISER CETTE FORME DE PARTENARIAT.

PAUVRE ELDORADO

Candide est tout surpris, après les affres d'une traversée de gorges et de parois vertigineuses, de rencontrer à Eldorado des enfants qui jouent aux billes avec des pépites d'or. Encore plus surpris de ne pas y trouver des controverses passionnées¹, mais des palais des sciences, des auberges accueillantes, des hommes beaux et des femmes belles.

Un prêtre espagnol accompagnant la conquête de Eldorado fut lui aussi tout surpris d'y trouver des vallées ingénieusement irriguées (en avance sur l'Espagne, dit-il), des cultures florissantes, une société qu'on allait détruire avec une efficacité tout occidentale.

A quel esprit viendrait aujourd'hui l'idée saugrenue de faire du Pérou une nouvelle utopie? Pays déchiré, pauvre parmi les plus pauvres, en train de perdre ses traditions agricoles au «profit» d'une urbanisation sans maisons où vivre. Il faut donc croire que l'obstacle donne des idées, stimule aussi bien le courage que l'esprit de finesse. De même que chez nous, c'est souvent pour les élèves les plus démunis que les enseignants et l'institution elle-même font preuve de la plus audacieuse imagination (parce qu'on n'a plus rien à perdre?), la communauté d'Achalay invente depuis plus de vingt ans une forme d'éducation qui nous renvoie une image encourageante pour notre monde².

Un lieu réhabilité

Une petite vallée à 150 kilomètres de Lima, au lieu dit San Andrés, entourée de collines absolument désertes de rochers secs: des Italiens

avaient commencé à l'irriguer, avant d'abandonner. Un couple (lui Péruvien, elle Suisse), qui travaillait dans un foyer d'accueil, soutenu par *Terre des hommes*, pour enfants des bidonvilles de Lima, décide de faire revivre ce lieu avec quelques enfants devenus grands. Avec quelques passionnés, ils réactivent l'irrigation, rejoignant ainsi une si vieille tradition, afin de créer une oasis de verdure et de culture au cœur du désert. Ils accueillent, loin des conditions souvent effrayantes de Lima, des enfants et des adolescents dont les familles, quand elles existent, ne peuvent plus s'occuper: oasis de verdure pour une oasis de solidarité, une utopie retrouve un lieu!

Peu à peu, une vraie coopérative agricole se met en place à San Andrés, qui couvre les besoins nutritifs élémentaires et qui, par la vente de produits, permet de payer les salaires de quelques permanents. Les enfants et les jeunes, souffrant souvent de handicaps divers, vont à l'école du village le plus proche, à mi-temps comme tous les enfants du Pérou, et ont dès leur plus jeune âge des responsabilités concrètes dans la marche de la coopérative. Ils apprennent donc les éléments de base à l'école, et en même temps le sens et la nécessité du travail régulier de plus en plus autonome à mesure de leur croissance physique et «morale»³. *Équilibre, responsabilité, effort, goût du travail bien fait*: quelques mots clé qui structurent donc l'éducation de l'association Achalay. Le travail productif équilibre l'école, trouve son sens immédiat dans la marche du *foyer-ferme* (tel est le nom

de l'institution), développe tôt le sens des responsabilités qui sera décisif dans la vie adulte des jeunes au sortir de San Andrés, développe aussi l'importance de l'engagement *collectif*.

Une éducation de toute la personne

Les enfants qui arrivent dans le foyer-ferme sont souvent dans une situation physique et psychique précaire: le premier souci est de les remettre sur pied, par les soins, une nourriture équilibrée, et une attention affective soutenue. On assure ensuite, surtout pour les enfants les plus handicapés, un suivi des apprentissages scolaires par des devoirs accompagnés en fin de journée. En participant à des assemblées générales hebdomadaires, qui réunissent toute la communauté (presque 80 personnes en tout), les enfants, d'abord intimidés, s'exercent à prendre la parole pour exprimer leurs besoins, leurs soucis, leurs revendications: ils développent par là aussi bien le sens de la collectivité que leur capacité d'expression. On en verra ci-dessous les conséquences dans leur vie future. Enfin (mais il n'y a pas de fin), les week-ends, en général passés dans le foyer-ferme, permettent de développer toutes les dimensions artistiques, puisque des animateurs viennent donner des cours de dessin, de musique, de danse, de sculpture...

Une éducation pour toute la vie

Quand l'équipe responsable accepte un enfant de 4 ou 5 ans, elle s'engage à ne «pas le laisser tomber» avant de lui avoir permis de rentrer dans la société avec une personnalité ferme et des compétences professionnelles suffisantes. C'est ainsi que très vite le foyer-ferme a développé, en accord avec la région, des formations professionnelles dans l'agriculture, le jardinage-paysagisme et la menuiserie. Tout naturellement, le jeune passe donc de ses activités dans le foyer-ferme à une vraie formation, qui lui permettra de trouver (pas à coup sûr, le chômage est terrible) une place permettant d'accomplir son métier d'homme ou de femme.

Pour celles et ceux dont un handicap trop lourd empêche une intégration normale dans la société: quelques-uns restent à San Andrés

pour des travaux divers; les autres rejoignent un foyer protégé nouvellement fondé par l'association, où les adultes peuvent vivre une indépendance accompagnée, et sont aidés à trouver des petits travaux.

Se méfier des pièges de l'utopie

Les grandes utopies communautaires courent toujours le risque d'une fermeture, d'un enfermement même en marge de la société qui conduit souvent aux pires dérives sectaires. Dès le début, Achalay a voulu s'en prémunir en respectant quelques principes essentiels, que je ne puis qu'évoquer ici.

- Le foyer-ferme fait tout son possible pour maintenir les liens avec les familles, pour même très concrètement les aider. Les enfants ne sont donc pas les enfants de Achalay, même si leur vécu dans le foyer-ferme est évidemment une part décisive de leur vie.
- Le choix de ne pas créer une école dans le foyer repose sur le même principe. Les enfants d'Achalay côtoient ainsi les jeunes de la région, quotidiennement, et l'association, nous le verrons encore, organise même des appuis scolaires d'espagnol et de mathématiques au profit des élèves les plus faibles de l'école.
- Les centres d'apprentissage qu'Achalay a créés accueillent aussi les jeunes de la région.

Quelques chiffres, quelques vies

Actuellement, 52 enfants de 5 à 18 ans se trouvent à Achalay. Ils sont encadrés par 8 éducateurs et une infirmière à plein temps. Deux cuisinières préparent les repas (avec des enfants...), un «homme à tout faire» assure le maintien des bâtiments et de toute la «logistique». Le week-end, quatre professeurs viennent développer des activités sportives et artistiques (danse, musique et poterie). Auxquels s'ajoute une administratrice responsable des comptes, toujours sur la corde raide. L'équipe de base est largement autogérée, et assure le lien avec les familles, quand elles existent.

Depuis la fondation d'Achalay, 190 résidents ont quitté le foyer-ferme, les premiers ayant

aujourd'hui entre 35 et 40 ans. Un bilan est donc possible. Les contacts sont maintenus avec 180 d'entre eux, qui sont, et je reprends l'expression de la fondatrice du foyer-ferme, dans une situation *digne*, vivant dans la pauvreté, mais qui sont sortis de la misère. Ils exercent le plus souvent des métiers tels que chauffeur, auxiliaire infirmier, contrôleur, gardien d'immeuble... et plusieurs sont engagés dans la vie sociale des quartiers, parce que leur vie à Achalay les a sensibilisés à la vie collective et leur a donné le courage et la capacité d'organiser les liens qui permettent de sortir de l'individualisme de la grande pauvreté.

Petit nombre dans un grand pays, bien sûr, mais signe fort qui aide à continuer, et qui donne des idées à d'autres... Tous les lecteurs engagés à l'OPTI, ou dans les centres ou les classes qui se battent pour l'intégration dans la vie professionnelle des élèves les plus démunis n'auront pas de peine à apprécier ce bilan, cette goutte d'eau fraîche.

Quelques repères pour une éthique

Cette présentation⁴ a bien sa place dans un numéro consacré à l'éthique, et la responsable d'Achalay n'hésite pas d'ailleurs à parler de morale, qui fait moins moderne, mais qui dit la même chose. Je cite un document de présentation qui résume le projet et le rôle des éducateurs: «Encourager le développement intégral des enfants grâce à l'acquisition de compétences et d'attitudes qui leur permettent de se connaître et de se comporter correctement dans la vie quotidienne, dans les domaines tels que l'hygiène, l'ordre, la ponctualité, la politesse, tout en apprenant à être responsables, travailleurs, honnêtes.» On retrouve ici des mots qui évoquent une éducation civique et morale, d'un autre temps? Mais on aurait tort de sourire...

L'engagement du collège des Bergières à Lausanne

Depuis plus de 20 ans, l'établissement des Bergières soutient l'action d'Achalay. Madeleine Dubi, enseignante dans l'établissement qui coordonne les actions, m'a accordé un entretien

2 | QUELLES VALEURS POUR UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT?

PAUVRE ELDORADO



pour définir les formes de cette participation.

- Les élèves de 5e et 6e année organisent à tour de rôle une vente de pâtisserie mensuelle dans l'établissement. C'est l'occasion pour le maître de classe de parler aux enfants d'autres enfants, dans un autre pays, de manière très libre.
- Les enfants et les parents sont informés de cette action, et ceux qui le désirent peuvent s'engager à verser une part de leur argent de poche pour Achalay.
- Des expositions sont parfois organisées pour informer l'ensemble de l'établissement.
- Pour prendre l'exemple des comptes de 2004-2005, les Bergières ont envoyé 1000 francs par mois, grâce pour moitié aux ventes, pour moitié aux dons des élèves et des professeurs.

La population des Bergières a beaucoup changé en vingt ans, et les élèves ne sont plus les privilégiés d'antan; mais ils sont à l'école, vivent dans des familles: ils peuvent être sensibles à des situations infiniment plus précaires.

Une aide efficace

Fernande et Paco Cagigao-Aubert, les fondateurs, insistent sur l'importance de cette aide: elle permet de payer le salaire de deux instituteurs, ce qui n'est pas rien. Surtout, cette aide est précieuse par sa régularité: loin des actions ponctuelles, parfois associées à une forme de publicité, le foyer-ferme sait qu'il peut compter sur cette rentrée, et quand on imagine les difficultés financières énormes d'une telle entreprise, on comprend la valeur de ce type de soutien.

Quelques principes

- Même si les aides d'urgence en cas de catastrophe sont fondamentales, la logique est ici tout autre. Loin de tout misérabilisme, l'aide des enfants d'ici est apportée à une association qui marche, donc qui avance, qui donne, qui rayonne autour d'elle. Elle permet justement à d'autres enfants non seulement de survivre, mais de se construire, comme ceux d'ici!

- Cet engagement continu inscrit les enfants qui ne font que passer à l'école (heureusement!) dans une action longue, qui les dépasse, mais où ils trouvent leur place.
- Il développe souvent le sens de la responsabilité (organiser des ventes, s'engager à verser une petite somme, engagement émouvant et difficile pour des tout jeunes).
- Il ouvre enfin à la responsabilité *personnelle* comme citoyen du monde, et met en place une chaîne d'entraide.

Je voudrais terminer sur ce dernier point: les enfants d'ici aident certes des plus pauvres qu'eux, ils aident surtout une communauté du Pérou à aider d'autres enfants de la région, par des formations professionnelles, et par des appuis pédagogiques donnés à l'école du village par des jeunes enseignants rémunérés par l'association Achalay.

Denis Girardet, sur la base de documents et d'entretiens avec Fernande et Paco Cagigao-Aubert et Madeleine Dubi

¹ Je laisse au lecteur la responsabilité de voir dans cette mention une allusion à ce goût des controverses excessives qui semble prévaloir sous d'autres latitudes.

² On trouvera des photos et des renseignements dans le site <http://www.chez.com/achalay/>

³ Que l'on songe à l'article historique dans ce numéro de Aline Rouèche, *Genolier, ou de l'éducation dans un village vaudois au XIX^e siècle*, où sont montrés les conflits entre l'école et le travail agricole.

⁴ qui évoquera peut-être des souvenirs aux plus vieux lecteurs: je songe par exemple à *Barbiana*, école italienne des années 1960, qui obéissait à la même logique.

LE 12 MAI 2005 A EU LIEU À BERNE L'OUVERTURE OFFICIELLE DE L'ANNÉE EUROPÉENNE DE LA CITOYENNETÉ PAR L'ÉDUCATION EN SUISSE.

LES PRINCIPALES IDÉES-CLÉ SOULEVÉES PAR LES ORATEURS ET LES PAROLES QUI ONT LE PLUS TOUCHÉ LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ET LES FORMATRICES ET FORMATEURS ONT ÉTÉ RELEVÉES PAR UNE DE NOS COLLÈGUES.

APPRENDRE LA DÉMOCRATIE, VIVRE LA DÉMOCRATIE

Marino Ostini (Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER) a, en introduction, relevé les difficultés que nous avons parfois, en Suisse, de trouver un consensus, puisque les mots n'ont pas toujours la même signification lorsqu'ils sont traduits d'allemand en français et vice-versa. Nous devons non seulement apprendre ce qu'est la démocratie, mais aussi la vivre dans notre quotidien, en tenant compte des valeurs fondamentales que sont la tolérance, le respect et l'empathie.

Pour Bernard Wicht (CDIP), 2005 est une année tremplin. Elle marque le triste anniversaire des 60 ans de la libération du camp d'Auschwitz et rappelle que si le travail de la mémoire est capital, celui de la prévention n'en est que plus important. Le droit à la scolarisation doit être respecté, quel que soit le statut de l'enfant, et la CDIP y veille. 2005 marque aussi le début de la Décennie de l'Éducation par le Développement Durable. Bernard Wicht a rappelé que l'environnement est aussi social et est ainsi relié à cette Année Européenne de la Citoyenneté par l'Éducation.

Pierre Maudet (Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse), politicien genevois, a vigoureusement plaidé pour que cette Année 2005 ne soit pas un prétexte et qu'ensuite on laisse tout tomber. Pour lui, l'Éducation à la citoyenneté est plus qu'un droit, c'est une obligation; il faut aller au-delà des diverses brochures sur le sujet et vivre cette citoyenneté au quotidien. Il a reproché à certains politiciens de



parler de citoyenneté, mais de ne pas agir en conséquence et a demandé de laisser la place aux jeunes, même s'ils dérangent... «Un peu moins de bla-bla, plus de concret.»

Olöf Olafsdottir (Cheffe du projet au Conseil de l'Europe) a dressé un bref historique. Comme Strasbourg est le siège des Droits de l'Homme, il semble logique que la réflexion soit partie de là. C'est en 1997 que le Conseil de l'Europe a lancé un vaste projet sur l'éducation à la citoyenneté démocratique. Dès le départ, trois objectifs majeurs ont été mis en avant:

- clarifier des concepts relatifs aux compétences-clés;
- développer de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'enseignement;
- documenter les pratiques innovantes de participation citoyenne identifiées sur différents sites européens.

En 2003, la Conférence des Ministres européens de l'Éducation a débattu de l'importance des Droits de l'Homme. On a pris conscience des liens à établir avec l'éducation à la citoyenneté, qui doit être enseignée, car elle n'est pas innée. L'importance de l'interdisciplinarité a aussi été





relevée (police, enseignants...), surtout pour les Droits de l'Homme.

Un des constats les plus importants de cette phase pilote a été la découverte, dans tous les Etats membres, de grands écarts entre les buts politiques poursuivis par l'éducation à la citoyenneté et les ressources à disposition, qu'il s'agisse de matériel d'information ou de formation, de ressources humaines ou financières.

Afin de soutenir davantage la pérennisation de ce nouvel apprentissage de la démocratie, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a décidé de déclarer 2005 l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation.

Une conférence nationale mettra un terme à cette année de la citoyenneté par l'éducation. Elle sera l'occasion de tirer un bilan, de mener une réflexion sur les actions à poursuivre à moyen et à long terme.

Quelques phrases qui m'ont marquée

- «Passer de la théorie à la pratique...»
- «Il faut favoriser l'émergence d'une culture démocratique...»
- «Au-delà des discours, il faut des actes...»
- «On ne naît pas citoyen, on le devient.»
- «On peut vivre la citoyenneté partout, à tous les niveaux.»
- «On enseigne trop souvent à être citoyen, alors qu'on devrait enseigner à devenir citoyen.»

C'est à nous, enseignants et formateurs, de faire passer le message, de le faire appliquer, de faire vivre cette citoyenneté à nos élèves, afin qu'ils la partagent et la transmettent à leur tour.

La citoyenneté, ça se vit!

Lucy Clavel Raemy

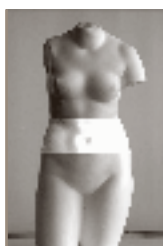
*formatrice HEP et enseignante
de géographie à l'ES de Prilly*

Informations complémentaires

Sites Web:

www.sbf.admin.ch/edc: *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie*. Recueil de textes dans le cadre de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation avec des contributions de I. Rickenbacher, Ch. Heimberg, L. Pedrini, V. Ruffly, F. Oser, F. Audigier, P. MeyerBisch, S. Rosenberg, C. Quesel, G. Amarelle, Ch. Fallegger, M. Ostini. Dossiers SER 2005.
www.coe.int: site du Conseil de l'Europe

PHILOMÈNE, ASTRIT ET LES AUTRES



Il faisait beau, ce printemps 1999. Un temps à faire des photos de mode, un temps à flâner. Il faut dire que cette année-là, la mode avait bien fait les choses: les pantalons militaires, les treillis para-

daient sur les affiches, dans les magasins et habillaient enfants et adolescents. Il faisait beau et chaud, rendant d'autant plus aride la fuite des Kosovars, que la télévision nous retransmettait fidèlement chaque soir.

Mon activité professionnelle m'amena à visiter une classe régulière de 2^e primaire et, lorsque je m'y rendis, je tombai par hasard sur le moment de la photo de classe.

Et là, ce fut le choc: tous les enfants albanais étaient habillés en militaire miniature, avec le sigle de l'UÇK bien visible. Je réagis vivement, demandant au photographe de revenir le len-

demain: «Nous sommes en classe, dans une école en Suisse et non dans un quelconque centre d'entraînement! Ces enfants n'ont que huit ans!» expliquais-je à mon interlocuteur fâché. Il trouvait marrant cette armée de petits... Tous les élèves sont revenus le lendemain, habillés en enfant!

De retour dans la structure d'accueil où j'enseignais, j'en parlai à la quarantaine d'adolescents présents, eux aussi portant ces attributs militaires. Ensemble, nous décidâmes que ces vêtements seraient proscrits en classe.

La guerre a passé: et pourtant cette règle subsiste (avec d'autres composées au fil des années). Parfois les élèves d'accueil disent injuste de ne pouvoir s'habiller comme les autres...

A chaque remise en question, à chaque discussion, la même réaction se répète: «Non, on rouspète, mais c'est mieux ici, on est plus respectés.»

Deux moments sont particulièrement privilégiés pour aborder ce point: lors de la rentrée scolaire et aux premières chaleurs printanières. Il arrive qu'un parent exprime sa surprise lorsque nous présentons ce point en réunion: c'est généralement pour nous encourager et nous remercier de prendre soin aussi de cet aspect de l'intégration de leur enfant. Et un bénéfice collatéral réside dans le fait que cette exigence vestimentaire est ressentie comme rassurante, garante d'un certain sérieux. Cela facilite grandement certaines négociations!

Claude Roshier

formatrice à la HEP et cheffe de file des maîtresses et maîtres d'accueil de la région des Alpes vaudoises



**DÉCOUVREZ LA PRÉHISTOIRE:
DU RETRAIT GLACIAIRE À L'ÂGE DU BRONZE
PARCOUREZ L'HISTOIRE:
DES CELTES AUX TEMPS MODERNES**

Musée cantonal d'archéologie et d'histoire | Palais de Rumine | 6 Place de la Riponne | 1005 Lausanne
mardi - jeudi: 11 heures - 18 heures | vendredi - dimanche: 11 heures - 17 heures | fermé le lundi | jusqu'à 16 ans: entrée libre
pour les classes, visite sur demande en dehors des heures d'ouverture au public | tél. 021 316 34 30 | fax 021 316 34 31
www.lausanne.ch/archeo | musee.archeologie@serac.vd.ch





DANS LE CADRE DE L'ANNÉE EUROPÉENNE DE LA CITOYENNETÉ PAR L'ÉDUCATION, LA HAUTE ECOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, EN COLLABORATION AVEC LA FONDATION EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT, A ORGANISÉ UN APRÈS-MIDI DE FORMATION LE 18 MAI 2005. APRÈS UNE CONFÉRENCE DU PROFESSEUR ALAIN MOUGNIOTTE¹, LES PARTICIPANTS ONT TRAVAILLÉ DANS TROIS ATELIERS – LANGUES, MONDIALISATION ET INTERCULTURALITÉ – ANIMÉS PAR DES PROFESSEURS DE LA HEP.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ: ENJEUX LOCAUX, EUROPÉENS, MONDIAUX

Reflets de la conférence d'Alain Mougnotte

L'éducation à la citoyenneté est devenue un objectif estimé prioritaire. S'adressant à tous, elle a été tout naturellement confiée à l'École. Pour la cerner, le conférencier a étudié trois registres – d'ordre local, d'ordre européen et d'ordre mondial – et s'est efforcé d'identifier les enjeux propres à chacun d'eux.

Enjeux locaux

Au niveau *local*, recouvrant ce qui est d'ordre communal, cantonal et national, l'éducation à la citoyenneté doit être promue pour s'opposer aux phénomènes croissants de violence et d'agressivité s'exerçant sur les biens ou sur les personnes, à la crise des valeurs, au rejet de certains principes d'ordre civique et moral. Son enjeu est, tout simplement, la sauvegarde de la civilité minimale requise pour assurer la sécurité et la coexistence des personnes au sein de la Cité.

Dans ce cadre, le comportement citoyen se réfère au contexte juridique, donnant des droits et le contexte normatif, appelant le respect de devoirs. Il est question de corrélérer des droits, avec des devoirs. «Un citoyen, en ce sens, est celui qui ne se contente pas de jouir et de profiter de sa nationalité mais veut mettre en œuvre les responsabilités qu'elle lui paraît comporter.» *Statut juridique et rôle moral et social doivent*

donc se conjuguer et non s'opposer.

L'éducation à la citoyenneté désigne l'action menée pour y conduire et se différencie de l'instruction civique, qui décrit et présente la Cité et vise seulement à informer du fonctionnement des institutions pour savoir s'en servir. La liberté de jugement, l'esprit critique, la soumission à la loi et le respect d'une majorité doivent se concilier. *Cheminer à égale distance entre conformisme et contestation*, tout en rendant possible une saine participation de chacun au fonctionnement démocratique des collectivités dicteront l'attitude de l'enseignant.

Un autre enjeu, plus subtil, émerge dans les sociétés contemporaines: celui de la vie commune au sein de la société civile, liée d'une part au phénomène d'immigration et à la pluralisation ethnique, culturelle et religieuse; d'autre part, à l'extension du chômage et à ses conséquences économiques, sociales et psychologiques. Se pose le problème d'intégration ou d'exclusion, de «rupture du lien social». Le troisième enjeu porte sur l'exigence accrue de liberté personnelle, avec une diversité considérable de choix d'ordre idéologique, philosophique et religieux, l'absence ou la raréfaction de valeurs communes à l'ensemble d'une population.

Une redéfinition des fonctions, des compétences et du pouvoir de l'Etat pourra aménager la

coexistence des citoyens, tout en sauvegardant la liberté de chacun et le respect réciproque des divers systèmes de valeurs auxquels les personnes se réfèrent.

Enjeux européens et mondiaux

L'éducation à la citoyenneté doit porter en outre sur l'Europe, pour remanier en profondeur l'organisation politique de notre continent, afin de mettre un terme à des siècles d'affrontements meurtriers. Elle s'intéresse à divers volets: trouver la manière de faire connaître, indépendamment de tout jugement de valeur, ce qu'est l'Europe; provoquer la connaissance des institutions européennes; faire accepter le bien-fondé d'une éducation à la construction de l'Europe, en tant que citoyen avec un nouveau type de statut juridique et une autre manière de se sentir citoyen; répondre à la question: «Est-ce l'éducation qui induira une conscience européenne ou est-ce, au contraire, la constitution politique de l'Europe qui entraînera le renouvellement de l'éducation et des programmes scolaires?»

Aujourd'hui on assiste à un élargissement supplémentaire de la notion de citoyen. A l'origine, elle se référait à la Cité grecque. Le terme s'est maintenu, alors que le processus d'extension a englobé la nation puis le monde: on parle désormais de «citoyen du monde». L'Homme doit se sentir membre d'une collectivité qui dépasse sa société d'origine. D'abord perçu comme objet d'enjeux institutionnels – création de la SDN, de l'ONU, par exemple – la dimension éducative y a été associée dès la fin de la première guerre mondiale avec la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle puis l'UNESCO, après la deuxième.

La référence à l'échelle mondiale implique de développer l'idée d'une nature humaine universelle, commune à tous les êtres humains, quels que soient leur race, leur culture, leur histoire, leur tradition, leurs régimes politiques, économiques et sociaux, leurs référentiels philosophiques et religieux. Cela suppose une conception anthropologique en rupture avec le regard volontiers méfiant ou hostile que les êtres

humains portent les uns sur les autres. Une éducation qui privilégiera le respect inconditionnel de tout homme, le rejet du racisme et de toutes les formes de mépris et d'intolérance, la valorisation de la notion de *droits de l'Homme*.

Elle privilégiera aussi la *solidarité*, afin que tout citoyen se sente concerné par les détresses qui atteignent ceux d'une autre société. Cela implique de combattre les sentiments d'indifférence ou d'égoïsme qui menacent toujours l'être humain. Et enfin le sentiment de *responsabilité* s'étendant aux habitants de toute la planète.

L'intervention de la dimension européenne et mondiale soulève des questions complexes: comment harmoniser les droits et les devoirs du citoyen d'une nation avec ceux du citoyen du monde? Comment surmonter les problèmes concrets que soulèvent les appartenances nationales et leurs éventuelles incompatibilités? Comment dissocier une citoyenneté européenne d'une politique et d'un affrontement de blocs rivaux? Comment éviter qu'un sentiment suisse contredise l'idée d'une citoyenneté mondiale? Comment harmoniser la sauvegarde légitime des cultures locales avec une culture mondiale?

Education à la citoyenneté et procédures pédagogiques ou didactiques

L'efficacité de cette éducation est liée aux moyens et méthodes que le professeur utilise dans sa classe. Référence a été faite aux trois principaux modèles développés par François Galichet²:

Le *modèle identitaire* favorise le sentiment d'intégration des citoyens aux trois niveaux concernés – local, européen et mondial – par la voie de cours d'instruction civique. On y distribuera des connaissances sur les institutions concernées, leurs compétences et leurs modalités d'articulation, ainsi que sur les valeurs de référence auxquelles ces institutions sont liées. La présentation de grandes figures, exemples réussis de vertus citoyennes, faciliteront le processus identitaire.

Le *modèle de participation à la souveraineté* amène les élèves à exercer la citoyenneté par leur participation à la gestion de leur classe,



3 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ. ENJEUX LOCAUX, EUROPÉENS, MONDIAUX

modèle réduit de la vie publique. Par exemple, la coopérative, préconisée et expérimentée par Profit, puis généralisée par Freinet et les praticiens de l'École Moderne Française. Par exemple, les innovations de la pédagogie institutionnelle – Vasquez et Oury – associant tous les élèves à la discussion des problèmes que la classe pose au cours de la vie quotidienne. Les élèves sont encouragés à la pratique de l'autogestion de leur groupe, de la régulation interne des mésententes qui apparaissent au quotidien.

Le troisième **modèle de la vigilance critique** propose de débattre ouvertement des problèmes politiques, économiques, sociaux, culturels que rencontrent les collectivités d'adultes. Le débat peut offrir une occasion précieuse de motiver les élèves à acquérir des connaissances en leur faisant découvrir combien une appréciation judicieuse des questions soulevées exige une formation dont ils sont encore dépourvus. Une difficulté peut être celle de parvenir à sauvegarder l'exigence de neutralité que requiert le respect de la légitime diversité idéologique des élèves et de leurs familles.

Cependant, au-delà des initiatives pédagogiques les plus innovantes, la véritable portée d'une éducation à la citoyenneté dépend du comportement concret des adultes au sein des institutions publiques. Une éducation à la citoyenneté s'avérerait vaine si les adultes donnent à penser aux enfants et aux adolescents que leur comportement concret de citoyen ne cesse de bafouer les valeurs dont ils préconisent le respect.

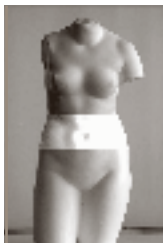
«Une éducation réussie serait celle qui amènerait les adultes à se comporter de la manière qu'on recommande à leurs enfants.»

Marguerite Schlechten Rauber
professeure-formatrice à la HEP-VD

¹ Alain Mouniotte est professeur à l'Université de Lyon 2 et de Besançon, Conseiller technique en Education et Jeunesse auprès du Premier Ministre français et auteur, entre autre, de *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1997. *Eduquer à la démocratie*. Paris: Cerf, 1994.

² Galichet, F. (2005). *L'école lieu de la citoyenneté*. Paris: E.S.F., p. 126.

NON PAS SPHÈRE PRIVÉE, MAIS VIE DE L'ÉCOLE



Comme toute organisation communautaire, l'école doit définir des règles permettant le déroulement harmonieux de son activité. Contrairement à ce que répond la mère, il n'est pas question ici de sphère privée, mais bien de la vie de l'école.

La tenue de Philomène est de nature à perturber la vie de la classe car elle constitue à l'évidence une provocation sexuelle qui attire l'attention de garçons de son âge – environ quinze ans – et les distrait d'autant de leur travail scolaire. Toute tenue, tout comportement – qu'ils soient le fait des élèves ou celui des enseignants, la question est la même – qui

a pour effet de troubler l'harmonie du groupe social que constitue la classe doit être interdit. Cela figure certainement dans le règlement de l'établissement, et le maître a raison de le rappeler. Car cette harmonie est nécessaire à la qualité du travail scolaire.

On pourrait ajouter que la tenue de Philomène véhicule un certain nombre de valeurs, qui appartiennent à la mercantilisation du corps de la femme. Ce ne sont justement pas les valeurs que l'école s'emploie à transmettre. En ce sens également, la tenue de Philomène perturbe l'activité de l'école. On entre ici dans une dimension éthique, discutable.

On peut imaginer que Philomène et sa mère ne soient pas de cet avis.

C'est pourquoi je suis d'avis qu'il serait faux de fonder une décision sur des critères éthiques et moraux, toujours discutables. La seule question qui se pose est celle des conditions nécessaires au bon déroulement de l'activité scolaire. Certains systèmes scolaires imposent une tenue uniforme, précisément dans ce but. Sans aller jusque-là, l'école est habilitée à définir certaines règles et certaines limites. L'élève est tenu de s'y conformer et l'enseignant a raison de les faire respecter.

Jacques-André Haury
Député au Grand Conseil vaudois



Joseph Czapski (1896-1993)

DES ÉLÈVES DE 9^e ANNÉE ENTRENT EN CONTACT AVEC DES TÉMOINS DE LA SHOAH: PLUS LE TEMPS PASSE ET MOINS CE GENRE D'OCCASION DEVIENT POSSIBLE. LE BUT VISÉ D'UN POINT DE VUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EST DE PERMETTRE À CES ÉLÈVES DE PRENDRE CONSCIENCE DU PROBLÈME DE L'EXCLUSION SOUS TOUTES SES FORMES.

EN EFFET, PAR L'EXEMPLE DU GÉNOCIDE DE LA DERNIÈRE GUERRE, C'EST LA QUESTION DE L'ATTITUDE DE CHACUN FACE AUX MINORITÉS ET À LA DIFFÉRENCE QUI EST AINSI INTERROGÉE. LES ÉLÈVES D'YVERDON SE SONT FORTEMENT IMPLIQUÉS ET ONT ÉTÉ TRÈS SENSIBLES À L'AUTHENTICITÉ DE CES TÉMOIGNAGES.

DES ÉLÈVES DE 9^e À LA RENCONTRE DE TÉMOINS DE LA SHOAH

Dans le cadre de 2005, année européenne de la citoyenneté par l'éducation, une réflexion a été menée à l'Établissement secondaire Léon-Michaud à Yverdon sur la façon de diversifier ses pratiques pédagogiques et sur la possibilité offerte aux élèves de se positionner et de prendre leurs responsabilités face aux grands débats historiques. Elle a permis de mettre sur pied une émouvante rencontre entre 200 élèves de 9^e année et deux témoins de la Shoah: Ruth Fayon, Tchèque juive rescapée de plusieurs camps de la mort, et Anne Marie Im Hof-Piguet, Suisse passeuse, récompensée par la médaille des Justes.

Aussi bien la direction et les maîtres que les élèves se sont investis dès que l'idée fut lancée afin que cet après-midi reste gravé dans chaque mémoire comme un véritable devoir d'histoire. Les élèves se sont spontanément organisés et mis au travail pour que les deux témoins puissent répondre aux questions qu'ils se posent à leur âge et pour que l'accueil des deux invitées soit convivial et chaleureux. La direction a laissé carte blanche à l'équipe de maîtres prêts à mettre sur pied une telle rencontre. Ils ont

commencé par monter une exposition interactive dans la bibliothèque médiathèque de l'école pour que les élèves aient les quelques notions de base sur la Shoah qui leur permettent de profiter au maximum des informations données lors de la rencontre.

A la date prévue, le vendredi 15 avril 2005, jour anniversaire de la libération de Bergen-Belsen par les Anglais en 1945, tout était prêt, grâce aussi à la coopération de tout le personnel enseignant et administratif de l'établissement et des parents des élèves qui se sont mis à disposition bénévolement. Et dès que Ruth Fayon eut pris la parole pour annoncer qu'elle était là pour répondre à toutes les interrogations des jeunes, même les plus délicates, l'auditoire fut submergé par l'émotion et la dignité qui émanaient de chacune de ses réponses. Elles concernaient de nombreux aspects (la faim, la maladie, le froid, l'angoisse...) des années d'horreur qu'elle avait vécues dans les camps dès son arrivée à Theresienstadt en 1943, lors de son déplacement à Auschwitz, et enfin à sa libération à Bergen-Belsen. Parce qu'elle s'est donné le devoir de parler aux jeunes en particulier,

3 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

DES ÉLÈVES DE 9^e ANNÉE À LA RENCONTRE DE TÉMOINS DE LA SHOAH

elle a su trouver les mots justes, sachant tout à tour transmettre ou dialoguer pour intéresser et marquer à vie le public.

Rien n'est resté en suspens, pas même les numéros sur son bras gauche qu'elle a montrés en expliquant de quoi il s'agissait avec une extrême pudeur.

Son intervention fut suivie par celle de Anne-Marie Imhof-Piguet qui, par sa spontanéité doublée d'une grande modestie (qui nous ont fait oublier qu'elle est une authentique héroïne de cette sinistre période) a réussi le tour de force de faire rire l'auditoire en racontant dans un récit énergique et très détaillé, les périples pour sauver plusieurs jeunes d'une déportation tragique certaine. Sans se préoccuper des dangers réels qu'elle courait, elle a permis à des adolescents guère plus âgés que les élèves présents de passer en Suisse en traversant la forêt du Risoux qu'elle connaissait bien depuis sa jeunesse. Parmi les Juifs qu'elle a mis en sécurité se trouve celui qui, bien des années plus tard, l'a retrouvée et s'est chargé des démarches pour qu'elle soit honorée comme une Juste.

A la fin de la rencontre, les deux conférencières ont été ovationnées par un public qui s'est levé en signe de profond respect. Puis, à leur tour, les élèves ont pu remercier et encadrer

ces deux femmes d'exception, en les conviant à une collation entièrement préparée par leurs soins. C'était aussi une nouvelle occasion de s'approcher d'elles pour continuer, de manière plus personnelle, le dialogue instauré durant cet après-midi inoubliable.

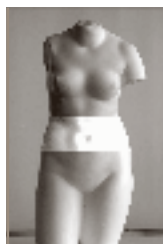
Quelle conclusion tirer d'un moment si intense? A long terme, comment allons-nous, à notre tour, transmettre ce que nous avons entendu pour qu'on n'oublie pas ce génocide? Quelle crédibilité saurons-nous donner à nos mots et à nos actes pour éviter à tout jamais une telle inhumanité? Cette rencontre nous rendra-t-elle plus actifs dans la lutte contre l'exclusion sous toutes ses formes? L'histoire pose plus de questions qu'elle n'en résout. La citoyenneté n'est pas en reste, tout en nous incitant à tout mettre en œuvre pour vivre ensemble plus harmonieusement. L'éducation nous aide à combattre l'ignorance. Mais, en dernier ressort, c'est à chacun de nous de relever le défi. Y penserons-nous seulement en 2005?

Carla Gutmann-Mastelli

*professeure-formatrice à la HEP-VD
et enseignante d'histoire à l'Établissement
secondaire Léon-Michaud à Yverdon*

¹ Cette rencontre s'est tenue à l'Aula Magna du château d'Yverdon, mise à disposition par les autorités d'Yverdon-les-Bains, qui ont montré par là leur intérêt pour cette initiative.

PHILOMÈNE, CHARMANTE ET SOURIANTE ÉLÈVE DE 9^e ANNÉE...



Ma première question est de savoir si dans le règlement scolaire est clairement stipulé la tenue vestimentaire requise à l'école. Si oui, l'élève et sa famille doivent se plier à celui-ci.

Si le règlement scolaire ne dit

rien ou bien s'il est trop imprécis, je pense que le comportement vestimentaire de cette jeune fille devrait être pris comme une invitation au

dialogue. Dialogue dans le but de rechercher, avec l'élève, du sens que pourrait avoir une telle tenue. L'enseignant se doit de défendre le principe qu'il s'agit d'une tenue inappropriée pour venir à l'école (principe auquel j'adhère). Donner des règles dans le contexte scolaire est du devoir de l'enseignant. Le devoir des élèves est de les respecter.

J'aurais mis la remarque dans le carnet après avoir discuté avec la fille, en cas d'échec de la discussion. D'autre part, je ne suis pas d'accord

de *suggérer* une tenue plus décente... Je parlerais plutôt d'*exiger* une tenue plus appropriée.

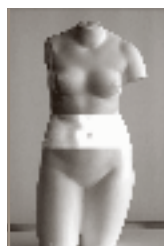
Pour moi il ne s'agit pas du tout d'une intrusion dans la vie privée. Si on avait exigé qu'elle aille à la plage en anorak, cela aurait été une intrusion dans la vie privée.

Dr Nahum Frenck

pédiatre et thérapeute de famille

LA SITUATION DE PHILOMÈNE PRÉSENTÉE PAR LES RÉDACTEURS DE *PRISMES* AU SECRÉTARIAT VAUDOIS DE L'ASSOCIATION DES PARENTS D'ÉLÈVES (APÉ-VD) A INTERPELLÉ SA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE À DIFFÉRENTS DEGRÉS, À TEL POINT QU'IL LUI A SEMBLÉ INTÉRESSANT D'ÉLARGIR LA RÉFLEXION. ELLE A AINSI CHOISI DE DEMANDER AUX GROUPES RÉGIONAUX LEUR AVIS. VOICI QUELQUES MORCEAUX CHOISIS PARMIS PLUS D'UNE TRENTAINE DE RÉPONSES.

ET SI PHILOMÈNE, LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS DIALOGUAIENT?



– L'école est un lieu public, on y vit en *communauté*. Elle a aussi un rôle normatif et doit demander aux élèves de suivre certaines règles et codes, même vestimentaire; elle le fait d'ailleurs très souvent sur d'autres sujets que je trouve plus discutables.

- Les enfants (et certains parents d'après le cas présenté ici) apprennent qu'il y a un certain nombre de règles à respecter et il n'y a même plus à polémiquer.
- Je suis personnellement pour l'uniforme à l'école car cela supprimerait les différences sociales et limiterait l'emprise des modes et des marques sur les jeunes.
- La tenue vestimentaire de certains enseignants me choque aussi.
- Je ne suis pas plus intéressée par la dentelle du string de madame que par l'imprimé et la marque de la culotte de monsieur.
- Je trouve la remarque de l'enseignant judicieuse mais sans impact car isolée. Une réaction consultée de la Direction de l'établissement me paraîtrait plus adéquate et, pourquoi pas, une rubrique dans le règlement du collège sur les tenues vestimentaires prohibées pour venir en classe (si elle n'existe pas déjà). Sans aller jusqu'à préconiser le port d'un uniforme, il me semble que les adolescentes pourraient réserver la tenue en question aux week-end – puisque à priori la plupart d'entre elles ont l'aval de leurs parents – et, tout en restant féminines, garder des vêtements un peu plus *soft* pour

l'école.

- C'est le travail des parents que de poser les limites et d'informer leurs ados (garçons et filles) sur les conséquences plus ou moins directes de leurs actes et de leurs tenues afin d'éviter le pire.

Il est intéressant de constater que personne n'a pris le parti de la mère et que tous laissent à l'école le soin de réglementer, codifier et faire respecter des valeurs qui devraient pourtant être communes. Seule la dernière maman nous rappelle à notre responsabilité de parent.

A mes yeux, il est clair que la tenue de cette jeune fille est choquante, mais personne ne s'attarde sur les causes de cette provocation, sur le message qui m'apparaît clairement, à savoir: «Regarde-moi, j'existe». Que faire de cet appel dans ce contexte?

Je rappelle, au passage, que la loi scolaire ne mentionne rien à propos de la tenue vestimentaire.

Il est donc certain que l'interprétation de la réaction de l'enseignant dépend du règlement de l'établissement. En effet, si celui-ci fait clairement mention de l'interdiction de ce genre vestimentaire, alors la remarque de l'enseignant est pleinement justifiée. Par contre, dans le cas de Philomène, il ne s'est appuyé sur aucun règlement. Il a émis une critique personnelle avec assez peu de doigté, se privant ainsi d'un dialogue possible avec le jeune et le parent, en tout cas dans l'immédiat. Pourtant, il n'a pas tort de réagir, car selon la loi scolaire, l'école seconde les parents dans leur tâche éducative. Au lieu d'une remarque sur la décence

de cette jeune fille qui ne peut qu'entraîner un mécanisme de défense instinctif chez un parent, il aurait sans doute mieux valu qu'il l'accompagne d'une discussion ou d'une invite au parent à en parler.

Qu'il y ait règlement ou pas, ce genre de situation devrait faire l'objet de discussion en classe, car il est important que l'école, lieu privilégié, fonctionne comme un miroir. Nos ados ont besoin de se confronter au regard des autres, c'est aussi une façon de grandir; et tant mieux si l'école leur offre la possibilité de le faire dans un cadre non jugeant et sécurisant.

Sylvie Pittet Blanchette
secrétaire générale de l'association des parents d'élèves du canton de Vaud (APÉ-Vaud), avec les contributions de quelques membres

IL N'EST GUÈRE DE SEMAINES SANS QUE LA PRESSE OU AUTRES *MEDIA* SE FASSENT L'ÉCHO D'UN APPEL À RÉTABLIR L'AUTORITÉ OU LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE, PORTÉES PARFOIS PAR UNE NOSTALGIE D'UN PRÉTENDU ÂGE D'OR OÙ L'AUTORITÉ RÉGNAIT POUR LE BIEN DE TOUS¹. QUE CES APPELS SOIENT LE REFLET D'UN MALAISE, CELA NE FAIT GUÈRE DE DOUTE. MAIS À NE PAS ANALYSER PLUS PRÉCISÉMENT CE MALAISE, NOUS COURONS LE RISQUE DE NOUS PRÉCIPITER SUR DES SOLUTIONS – OU DES DÉRIVES – AUSSI ATTRAYANTES QUE VAINES, ET RÉCOLTER UN DÉCOURAGEMENT DANGEREUX ET DÉMOBILISATEUR CHEZ LES PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE.

CET ARTICLE SE VEUT DONC UNE CONTRIBUTION AU DÉBAT, LOIN DES VAINS SLOGANS ET AUTRES PROPOS AUSSI INCANTATOIRES QUE VIDES DE SENS, COMME NOUS LE VERRONS DANS LES LIGNES QUI SUIVENT. PENSER L'AUTORITÉ ET LE POUVOIR DANS LA CLASSE, ET PLUS GÉNÉRALEMENT À L'ÉCOLE, EST UNE NÉCESSITÉ: NON SEULEMENT INDIVIDUELLEMENT MAIS AUSSI COLLECTIVEMENT. LA TÂCHE N'EST, À DIRE VRAI, GUÈRE FACILE: L'HISTOIRE PERSONNELLE DE CHACUN EST MARQUÉE PAR LE RAPPORT AU POUVOIR, RAPPORT QUI PEUT ÊTRE *SENSIBLE* VOIRE MARQUÉ PAR DES PEURS OU DES SOUFFRANCES. DES IDÉOLOGIES OU DES IDÉAUX DIFFÉRENTS EMPÊCHENT PARFOIS LA COMPRÉHENSION OU MÊME L'ÉCOUTE MUTUELLE. MALGRÉ CELA, LES BÉNÉFICES ESCOMPTÉS D'UNE RÉFLEXION COLLECTIVE DANS UN GROUPE D'ENSEIGNANTS APPELÉS À TRAVAILLER ENSEMBLE PEUVENT ÊTRE IMPORTANTS, ET LA PÉNIBILITÉ DE L'ACTION QUOTIDIENNE DIMINUÉE. TENTONS DONC LE PARI!

AUTORITÉ ET POUVOIR À L'ÉCOLE

Qu'est-ce que l'autorité?

Il n'est pas aisé de définir l'autorité. En échangeant avec des enseignants dans des formations récentes, la variété des réponses était patente; beaucoup parlent d'autorité naturelle, d'autres tentent de la distinguer du pouvoir, certains mettent en évidence les *petits gestes techniques* qui permettent de s'imposer. Pour d'autres encore «le secret de l'autorité tient à la capacité des adultes à persuader les élèves qu'ils sont fautifs» (rapporté par Longhi, 2004).

Je propose ici une définition que l'on

retrouve souvent dans les réflexions autour de ce thème, donnée par Hannah Arendt (1954):

«L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'une part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la



contrainte par force et à la persuasion par arguments.»

Cette définition rappelle l'essentiel: c'est un contresens de vouloir *rétablir l'autorité* par une politique de règlements, de sanctions, bref de coercition. Car l'autorité par définition s'impose d'elle-même. L'imposer par la force, c'est signer son absence! Ce qui est la marque de l'autorité, c'est sa capacité à être acceptée comme telle, autrement dit, sa légitimité. En prolongeant la définition d'Hannah Arendt, on pourrait donc écrire de manière synthétique l'égalité: autorité = pouvoir + légitimité.

Ce que nous appelons crise de l'autorité se révèle être plutôt une crise de légitimité, que l'on pourrait exprimer par la question: «Qui es-tu, toi, pour m'imposer une règle?» Sans légitimité, pas d'autorité, mais cela ne signifie pas absence de pouvoir. Il nous faut donc aborder plus avant cette notion au relent de soufre, (souvent un tabou en éducation), qui est celle du *pouvoir*.

Le tabou du pouvoir

Le pouvoir fait peur. Ainsi, entre enseignants, la crainte d'être pris pour celui qui veut le pouvoir conduit parfois à des réunions fades voire stériles, personne n'osant se proposer pour assurer une «présidence» qui fait avancer les choses, favorise la construction commune et conduit à des décisions claires. Autre exemple: souvent, en animant des formations, j'ai entendu: «Mais je ne veux pas être flic, je ne veux pas faire le caporal!» — comme si le seul modèle d'exercice du pouvoir se réduisait à ces deux rôles caricaturés.

Une des définitions les plus générales du pouvoir est de dire qu'il est la capacité pour une personne A d'obtenir de B (personne ou groupe) une action qui n'aurait pas été entreprise sans l'intervention de A (Dahl, 1961; Crozier et Friedberg, 1977). Autrement dit, le pouvoir est cette capacité d'influencer ou d'affecter les pensées ou les actions de l'autre ou des autres (Diangitukwa, 2004).

Pouvoir et relation

Le pouvoir implique donc la relation: sans relation, pas d'influence possible. On peut même aller plus loin: le pouvoir est davantage une caractéristique de la relation qu'une caractéristique personnelle. Telle personne est capable d'influencer B mais pas C. De plus, si le pouvoir implique une relation dissymétrique, cette dissymétrie n'est que rarement totale: dans la classe, l'enseignant influence le cours des événements, mais les élèves, par leur réponse ou leur absence de réponse, influencent en retour la conduite de l'enseignant. Il y a la plupart du temps des ajustements réciproques, des négociations implicites impliquant un pouvoir réparti dans la classe.

Le pouvoir au cœur du travail enseignant

Comme le rappellent Maurice Tardif et Claude Lessard (1999):

«(Les élèves) sont dotés de liberté, d'autonomie et donc de pouvoir, c'est-à-dire de la capacité d'agir sur le monde et sur les autres personnes afin de les modifier et de les adapter à leurs projets, besoins et désirs. En tant que profession en interaction avec des êtres humains, l'enseignement est d'emblée confronté à la problématique du pouvoir, c'est-à-dire la coordination des actions collectives entre des individus différents, autonomes et capables d'initiatives, dont certaines sont potentiellement menaçantes pour les projets de l'enseignant.»

Construire des situations d'apprentissage implique donc l'exercice d'un pouvoir, qu'il est important de nommer autant que d'assumer. Certes, tous les moyens ne sont pas adéquats pour l'asseoir. Il y a d'abord les exigences éthiques, sur lesquelles je reviendrai dans les lignes qui suivent. Il y a aussi la nécessité d'obtenir l'engagement des élèves dans les apprentissages. Car si les activités peuvent être la plupart du temps imposées aux élèves, les apprentissages durables, eux, ne le peuvent pas sans une adhésion des apprenants. C'est donc à la fois un pouvoir nécessaire et limité, tendu vers une finalité: l'apprentissage des élèves.

Un pouvoir nécessairement partagé: négociation et dialogue

L'exercice du pouvoir en classe n'exclut pas la négociation, il l'implique même. De fait, les élèves apprennent très tôt à *monnayer* leur adhésion au projet de l'enseignant, dans des négociations parfois subtiles, le plus souvent implicites. Et lorsque la négociation échoue, que ce soit par une prise de pouvoir absolue du maître ou des élèves, les apprentissages échouent. Faire acte de pouvoir n'implique donc ni absolutisme ni coercition. Il s'agit plutôt d'être clairvoyant dans les négociations tant explicites qu'implicites, seules à même d'empêcher les arbitrages et les injustices flagrantes.

Et si, en résistant à l'appel de certains pour une discipline omniprésente, une *tolérance zéro*, pour reprendre une expression commune, les professionnels de l'école tentaient de définir ce qui est à exiger autant que ce qui est à offrir? L'exercice n'est certes pas facile. Car on s'aperçoit très souvent que les normes des uns ne sont pas celles des autres; que les premiers à ne pas appliquer le règlement scolaire sont parfois les enseignants plutôt que les élèves... Ce qui fait soulever l'hypothèse suivante, sur le modèle des infections hospitalières: «Et si l'école génèrait une incivilité nosocomiale liée à l'incohérence et à l'impéritie de sa propre autorité?» (Longhi, 2004) Les propos sont forts, et certes provocateurs, mais ils donnent à penser en interrogeant les représentations autant que les pratiques du pouvoir à l'école, et ceci à tous les niveaux et chez tous les acteurs.

Prôner une culture de négociation ne revient pas à céder à tous les caprices, et à palabrer sans fin. Il est des éléments cadrants incontournables, qu'il serait vain de discuter. Ainsi, exemple parmi d'autres, le respect des autres, du matériel, des locaux, n'est pas négociable, ni de la part des élèves, ni de la part de l'institution ou de ses représentants. Mais il existe tant d'autres aspects de la vie scolaire qui peuvent faire l'objet de discussions – ce qui présuppose l'écoute – et de déterminations communes, sans concession sur ce qui fait le sens de l'école: l'apprentissage autant de savoirs et de compétences que



d'une attitude citoyenne.

Et la séduction ?

Séduction... influence... Il n'est pas simple de tracer les frontières entre ce que recouvre ces mots. Le premier terme laisse poindre le motif caché ou inavoué :

« La séduction est la recherche intéressée d'une influence sur autrui, dans le cadre d'un rapport interpersonnel. Elle vise à obtenir son adhésion volontaire, sans contrainte et sans explication, à partir d'un mouvement profond et irraisonné du sujet, l'amenant à céder. » (Mendel, 2002)

Parler de séduction, dans l'enseignement, paraît dangereux. Cependant, quel enseignant n'a pas cherché à mettre en scène le savoir et à provoquer ainsi une adhésion de ses élèves ? Lequel ne s'est jamais mis en scène lui-même dans une théâtralité magistrale pour obtenir l'engagement des élèves dans son projet, et éviter ainsi une opposition difficile à contrôler ? Il paraît idéaliste de bannir toute séduction et dangereux de lui laisser champ libre. Comme contre-exemple et dans le registre des dérapages toujours possibles, Hervé Hamon (2004), commentant le film *Le Cercle des poètes disparus* de Peter Weir, décrit le héros comme celui qui « fascine ses élèves, monte sur les tables, conduit ses cours comme on joue Shakespeare, entraîne l'auditoire dans un tourbillon qui, d'abord, paraît fantaisiste et libre, puis se donne pour ce qu'il est : non point l'éveil de l'esprit critique mais une longue et impitoyable séance de dressage assez analogue à ce que John Wayne peint, en pleine guerre du Vietnam, chez les Béréts verts. Dans les deux cas, à la fin du film, le maître obtient du disciple un regard non seulement fixe mais hypnotisé, une soumission ivre d'elle-même, une renonciation à faire appel de quoi que ce soit ». De cette séduction-là, portée par une autorité charismatique destructrice, chaque enseignant se doit de prendre de la distance.

Enseigner, c'est ruser avec les élèves, pour contourner leurs résistances ; c'est persuader et donc parfois séduire (Cherradi, 1990 ; Gauthier

et Martineau, 2001). Un pouvoir qui ne veut pas se cantonner dans la coercition y est *condamné*, même de manière inconsciente. Le film de Peter Weir nous impose de veiller à tous les dérapages possibles, et de garder un cap compatible avec les règles éthiques, déontologiques et légales.

Légitimité, respect et justice

Pour revenir à la question de la légitimité, il convient de se poser la question de son origine dans le cas de l'enseignant. Il est difficile de trouver une réponse auprès de la société civile, empêtrée - comme beaucoup de parents d'ailleurs - dans les contradictions d'une prescription d'autonomie d'une part, et d'une multiplication des dispositifs de contrôle d'autre part.

Il n'y a guère que deux ressources encore disponibles : le respect de l'autre, et le maintien d'une justice, d'une équité à l'intérieur de l'institution scolaire. Il s'agit là d'une option éthique forte, à la suite d'un Ricœur (1996) définissant son éthique par : « Vivre bien avec et pour les autres dans des institutions justes. »

L'exigence de respect présuppose le respect ; or combien d'élèves perçoivent parfois (trop souvent ?) dans les paroles ou les actes des enseignants un manque de respect allant jusqu'à des propos ou des pratiques humiliantes ? Même si cela est souvent involontaire - Max Weber (1921) parle d'« une obscure semi-conscience ou de non-conscience du sens visé » - cette perception des élèves légitime leur refus actif ou passif du pouvoir scolaire. Pierre Merle (2002) écrit : « Une des grandes difficultés de la gestion de la classe fondée sur les pratiques d'humiliation tient au fait qu'elles sont potentiellement contre-productives : elles peuvent se retourner contre leur auteur, susciter les plaintes de parents, la « haine », voire la violence physique des élèves. » Ce refus risque d'être exacerbé et de causer des dommages importants dans le *vivre ensemble* lorsqu'une charte prônant le respect se trouve impunément bafouée par des enseignants.

Cela nous amène au deuxième terme, celui de justice. Sans justice, point de légitimité

(Comte-Sponville, 1995). La justice répond forcément au besoin de sécurité et de prévisibilité. Elle permet à chacun de saisir autant ce qui est attendu de lui que ce qu'il peut attendre des autres, dans une prévisibilité et une symétrie, une équité reconnue. Certes, la question de la justice dépasse le monde scolaire. Les injustices de la société, fragilisant le rapport à la loi, sont des obstacles à la construction de ce rapport qui par nécessité doit se faire à l'école. Mais là, l'école ne peut porter sur elle les manques de la société, et ne peut que, et c'est déjà beaucoup, promouvoir dans les faits un climat de justice. C'est en ce faisant qu'elle fera autorité.

Certes, il manque une source de légitimité importante qui n'a pas été abordée jusqu'ici: celle conférée par les savoirs détenus par l'enseignant. Deux raisons me poussent à nuancer cet apport.

Premièrement, l'expertise agit dans la mesure où la justice et le respect sont déjà présents. Les savoirs sont donc, en terme de légitimité, subsidiaires. Deuxièmement, les savoirs, pour être sources de légitimité, doivent être eux-mêmes «légitimes», c'est-à-dire avoir du sens individuellement et socialement, pour leurs destinataires. Ce n'est pas toujours le cas, loin s'en faut, pour tous les élèves.

La nécessité des conflits

Les conflits dans la classe sont parfois perçus comme un échec de l'autorité. Il n'y a pourtant pas besoin d'une grande analyse pour affirmer qu'un pouvoir qui éliminerait tout conflit ne pourrait être que totalitaire dans son essence. Allons plus loin: le pouvoir adéquat, c'est celui qui permet aux conflits de s'exprimer et de se vivre en construisant le rapport à la loi autant que le respect des autres et de soi-même. C'est lorsque les conflits ne peuvent se vivre que survient la violence.

Mais les conflits font souvent peur: peur du débordement possible, peur des émotions engendrées, peur de la violence... Pour les maintenir à distance, plusieurs évitements sont possibles: cadrage sécuritaire, renvoi de la confrontation sur d'autres instances, magie d'une

charte censée créer de l'autodiscipline, ignominies délibérées des infractions... Ces solutions, qui n'en sont d'ailleurs pas, ne cachent jamais très longtemps leur inefficacité. Plutôt que d'embrasser une nouvelle mode, mieux vaut alors faire le deuil d'une harmonie aussi enchanteresse que mortelle, et accepter que confrontations et conflits non seulement font partie de la vie, mais sont la vie. C'est alors qu'ils permettront, accompagnés du respect et de la justice, la nécessaire construction du rapport à la loi.

Pour éviter le contresens, il est important de différencier le conflit du champ de bataille (ou de ruines...). Accepter les conflits, c'est accepter que des logiques, des besoins, des projets antagonistes coexistent à l'intérieur de l'école, et qu'il est vain de chercher à nier ces différences, que ce soit par le refus de les voir, de les entendre ou encore de les confronter. Sans angélisme, j'affirme qu'il y a un temps pour imposer et un temps pour concéder, un temps pour éviter et un temps pour collaborer. Chaque option a ses indications et ses contre-indications, ainsi que ses stratégies. Chacune demande une prise de distance et un esprit d'à-propos. C'est cela la culture du conflit.

L'autorité se travaille, se pense, se construit, se gagne

Dans les représentations naïves d'un bon enseignant figure en bonne place la capacité à *tenir sa classe* de manière naturelle; c'est une capacité souvent considérée comme innée, et donc peu sujette à apprentissage. Cette représentation, bien que très réductrice du pouvoir, met en évidence que certaines personnes font effectivement état de telles compétences pour imposer leur projet.

Que ce soit par une affirmation forte de leur personne qui éteint les contestations ou par leur charisme qui entraîne l'adhésion, ces enseignants semblent doués d'une *autorité naturelle* que leurs collègues envient parfois. Insistons, ce n'est pas la seule forme de pouvoir, ni un passage obligé! Contrairement à une idée répandue, l'autorité se travaille, se pense, se construit,

se gagne. Et la bataille n'est perdue que pour ceux qui refusent de s'y engager.

L'autorité se travaille

Travailler son autorité, c'est ouvrir un chantier demandant d'abord des prises de conscience. Cela peut se faire seul, cela peut se faire collectivement, par exemple dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Ce travail ne peut se faire sans aborder la dimension subjective et intersubjective, au cœur de tout exercice du pouvoir. Quel est mon rapport au pouvoir? à la domination? à la séduction? aux conflits? à la norme? Suis-je relativement constant ou imprévisible? suis-je fiable aux yeux des élèves?

Cette liste de questions ne se veut pas exhaustive. Elle indique une direction, celle d'un travail personnel, jamais achevé, et pourtant d'autant plus nécessaire lorsque la légitimité vacille ou même s'estompe. Travail de fond, parfois douloureux, qui ne peut être entrepris qu'avec bienveillance et humour face à soi-même, en se donnant du temps pour changer:

«Entre la lucidité et le refoulement forcené, il y a mille niveaux intermédiaires de résistance. On ne craint pas toujours la crise majeure, on se protège simplement de l'émotion, de la nostalgie, de la tristesse, de l'embarras.

On sauvegarde aussi son image de soi. Nombre de prises de conscience sont inhibées non parce qu'elles réveilleraient directement un passé enfoui, mais parce qu'elles mettraient à jour des comportements et des attitudes peu avouables en regard de ce qu'on pense ou voudrait être.

Dans quelle relation pédagogique n'y a-t-il pas, par instants au moins, une part de séduction? d'agressivité? de sadisme? de voyeurisme? d'injustice? d'arbitraire? de toute-puissance? de violence? ou simplement de peur ou de mépris de l'autre? Pour l'observateur (Cifali, 1994), tout cela est inévitable et il serait vain de le nier. Mieux vaut en avoir conscience et travailler à maîtriser ce qui, dans notre habitus, à un moment donné de notre histoire, inflige des souffrances à l'autre ou nous blesse nous-mêmes. Même s'il en tombe d'accord dans

4 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

AUTORITÉ ET POUVOIR À L'ÉCOLE

l'abstrait, aucun éducateur ne se voit volontiers comme il est, car il craint d'altérer son image de soi, d'avoir honte et peut-être, s'il veut comprendre pourquoi il va à l'encontre de ses propres valeurs, de plonger dans son passé.» (Perrenoud, 2001)

C'est un travail exigeant, auquel il est difficile de se dérober même si l'on jouit d'une autorité naturelle reconnue. Car même là, une écoute attentive des élèves, des collègues, des situations peut révéler des freins aux apprentissages causés par un pouvoir peu travaillé.

L'autorité se pense

Inutile d'opposer affects et pensées, vécu et théorie. Travailler l'autorité, c'est aussi sortir des lieux communs qui empêchent de penser, c'est regarder ce que les sciences humaines disent des fonctionnements des groupes, c'est prendre connaissance de recherches sur le climat scolaire par exemple. Confronter ses connaissances et croyances, élargir son cadre de référence, repérer les situations critiques, voilà quelques possibilités de penser la question qui nous occupe.

Penser l'autorité, c'est aussi aborder l'activité enseignante comme un tout, en évitant de disjoindre en domaines isolés ce qui n'est que regards différents sur un même objet. Il est ainsi vain d'opposer didactique et pédagogie; certains problèmes d'autorité relèvent davantage de la didactique (adéquation, intérêt et efficacité de la démarche, adaptation aux élèves et aux contenus, gestion du temps et de l'espace, etc.) que de la résolution de conflits. En évitant de compartimenter les solutions autant que les problèmes, il devient possible de penser les situations scolaires dans leur complexité, dans les interactions multiples. C'est alors que peut devenir effective la mobilisation et les ressources adéquates pour dépasser les obstacles rencontrés.

L'autorité se construit

Si l'autorité est affaire de légitimité reconnue, il s'agit d'habiter cette légitimité. L'expérience aide à se construire autant qu'à construire des stratégies d'interventions simultanément effi-

caces et en accord avec son propre style. Pour les enseignants dotés d'une *autorité naturelle*, la question se pose avec moins d'acuité; mais pour celui qui en est faiblement pourvu, la construction est possible en tout temps. Cultiver la proportionnalité face à des réactions d'élèves inadéquates, oser un humour sans ironie, apprendre à sanctionner non pour se venger, mais en visant le rappel de la loi, la réparation et la réintégration du fauteur de trouble (Pirrat, 1999; Vaillant, 1999), apprendre à négocier autant qu'à affirmer son projet, à s'excuser lorsque cela est nécessaire, voilà quelques-uns des gestes professionnels indispensables à l'exercice du pouvoir. Cela se construit dans le temps.

L'autorité se gagne

Contrairement à l'adage voulant que tout se joue le jour de la rentrée, la légitimité demande du temps pour se gagner dans la classe. Souvent les élèves testent à leur manière l'enseignant et tentent de trouver une réponse à la question posée au début de ce texte: «Qui es-tu, toi, pour m'imposer une règle?» Question cruciale, que le statut ne permet plus d'éviter. Question qu'il s'agit d'affronter en y voyant non pas un geste d'agression, mais l'expression d'une demande attendant une réponse cohérente et responsable. Question à laquelle l'enseignant ne peut répondre qu'en se montrant fiable, juste et respectueux dans l'exercice de son pouvoir.

Bonne route!

Bernard André

*professeur-formateur à la HEP-VD,
il s'occupe de formations initiales,
continues et complémentaires en lien
avec le développement de la
personne en situation professionnelle.*

Pour poursuivre la lecture

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Defrance, B. (2001). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris: Syros.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*. Les presses de l'université Laval.
- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité?* Lyon: Chronique Sociale.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris: La découverte.

- Pirrat, E. (1999). «Penser la sanction», in *Revue française de pédagogie* No 127. pp. 107-117.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Vaillant, M. (1999). *La réparation*. Paris: Gallimard.
- Collectif (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école: climat scolaire et prévention de la violence*. (www.climatscolaire.ch)

Notes bibliographiques

- Arendt, H. (1954). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Cherradi, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Puf.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Dahl, R. (1961). *Who Governs?* New Haven: Yale University Press.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, tome 1: état des lieux*. Paris: ESF.
- Diangitukwa, F. (2004). *Qu'est-ce que le pouvoir?* Paris: L'Harmattan.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (2001). Figures de séducteurs et séduction en pédagogie, in Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.). *Enseigner et séduire*. Les presses de l'Université Laval.
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris: Seuil.
- Longhi, G. (2004). L'arbitraire n'est pas une preuve d'autorité, in *Les cahiers pédagogiques* No 426.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris: La découverte.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire: contribution à une sociologie des relations maître-élèves, in *Revue française de pédagogie* No 139.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (Eds): *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Pirrat, E. (1999). Penser la sanction, in *Revue française de pédagogie* No 127. pp. 107-117.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires, in *Revue française de pédagogie* No 139.
- Weber, M. (1921). *Économie et société*. Paris: Plon.

¹ On oublie vite certains faits... Un parmi beaucoup d'autres: en 1819, une révolte dans un lycée de Paris, pourtant prestigieux, nécessite l'intervention de 50 gendarmes pour rétablir l'ordre... Que dire du respect de l'autorité d'antan? Voir l'ouvrage d'Eric Debarbieux (1996) pour d'autres exemples éclairants.

² Cette citation repose sur la comparaison avec le milieu hospitalier, qui, tout en voulant guérir les infections, en véhicule de nouvelles.

PHILOMÈNE ABUSE DE SA LIBERTÉ



Il y a un article auquel on devrait se référer plus souvent. C'est l'article IV de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui dit que la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui (...). Il me semble bien s'appliquer au

cas de Philomène.

Des Philomène, il y en a des centaines dans les classes de Suisse romande en ce moment. Et au nom de la liberté et, comme le dit sa mère, de la non intrusion dans la sphère privée des individus, voilà une adolescente qui par son accoutrement embarrasse ses maîtres et vraisemblablement quelques camarades. Le malaise provoqué par le style d'habillement de Philomène est l'indice qui permet de dire qu'elle abuse de sa liberté de se vêtir comme elle le souhaite. Il est évident que la responsabilité d'intervenir de l'enseignant-e ne s'arrête pas à sa propre personne, mais elle englobe celle de ses collègues et celle des camarades de classe de Philomène.

Il s'agit aussi en l'espèce de faire en sorte que la vie en classe ne soit pas perturbée par une tenue provocante. Si cette jeune fille était au gymnase, on pourrait lui demander de respecter l'article 110 du Règlement des gymnases. Celui-ci dispose que les élèves doivent avoir une tenue convenable et se conduire correctement tant en dehors qu'à l'intérieur de l'Établissement.

Que faire?

Ne rien faire serait irresponsable, car pourraient surgir des tensions entre les maîtres, entre Philomène et ses maîtres, entre Philomène et ses camarades, entre les parents des élèves de la classe. Ces tensions pourraient bien perturber l'ambiance de la classe, voire détériorer la qualité de l'enseignement. Donc il faut entreprendre quelque chose. Mais quoi?

Je conseillerais au maître ou à la maîtresse de

discuter avec Philomène d'abord, avec elle et sa mère ensuite; ce n'est pas le genre de chose qui peut se faire sans un contact personnalisé. Un entretien téléphonique ne serait pas non plus approprié. C'est un sujet trop délicat. Je convoquerais Philomène et sa mère pour exprimer mon malaise, celui des camarades de classes et celui de mes collègues. Je dirais que cela ne peut continuer ainsi et que la liberté de Philomène s'arrête où commence ma liberté de dire non à son accoutrement.

Je rappellerais que l'école défend des valeurs comme le respect de soi et le respect d'autrui et le sens des responsabilités vis-à-vis des autres et que l'accoutrement de Philomène ne respecte pas ces valeurs fondamentales. J'expliquerais que son style d'habillement est ressenti comme une provocation que l'on ne peut accepter en milieu scolaire. Quant à l'intrusion dans la sphère privée, elle s'arrête là où les autres sont mal à l'aise. A mes yeux, une seule personne n'a pas le droit de gêner plusieurs autres qui n'ont pas la possibilité d'y échapper.

Rien n'empêche enfin l'enseignant-e de demander en conférence des maîtres que le règlement interne de l'établissement – si ce n'est pas encore le cas – rappelle qu'une tenue correcte est exigée pour venir en classe.

J'ajoute enfin que sa tenue induit une attitude aguichante qui pourrait relever du premier alinéa de l'article 176 du Règlement d'application de la loi scolaire.

Christine Schwaab

directrice du gymnase du Burier (CESSEV)

UNE DES MISSIONS LES PLUS RESPECTÉES DE L'ÉCOLE EST L'APPRENTISSAGE DES CONNAISSANCES PROPOSÉ DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES.

MALHEUREUSEMENT, CET OBJECTIF NE PEUT PAS ÊTRE ATTEINT SANS LA COLLABORATION ACTIVE DES ÉLÈVES, SANS UN INVESTISSEMENT SOUTENU DE LEUR PART. SI L'ÉLÈVE REFUSE DE S'APPROPRIER LE PROJET DE L'ÉCOLE, RELATIF À CE QU'IL DOIT APPRENDRE, S'IL REFUSE D'Y CONSACRER UNE GRANDE PARTIE DE SON TEMPS ET DE SON ÉNERGIE, L'ENSEIGNEMENT EST VOUÉ À L'ÉCHEC. LES PUNITIONS, LES MAUVAISES NOTES, LES CONVOCATIONS DES PARENTS ONT LARGEMENT MONTRÉ LEUR EFFICACITÉ LIMITÉE.

IMAGE DE SOI, MOTIVATION ET VALORISATION DANS LA CLASSE

Que l'on nous permette d'être réductionnistes et d'affirmer que tout l'art d'enseigner consiste à *persuader* les élèves de s'investir affectivement dans le processus des apprentissages demandés par l'école. Or on sait, ou l'on devrait savoir, que l'on ne s'investit jamais si l'on anticipe l'échec. En effet, tout être vivant, depuis son plus jeune âge jusque tard dans sa vie, poursuit sans relâche un projet fondamental: se construire une bonne image de soi, image incompatible avec des échecs répétés. Dans ce but, il cherche à évoluer dans des situations valorisantes où son propre jugement, ainsi que, dans une moindre mesure, le jugement des autres, lui dit qu'il n'est pas nul. Toute réussite obtenue après un effort jugé raisonnable par le sujet est valorisante. En revanche, rien n'est plus démotivant que des efforts raisonnables qui aboutissent à des échecs.

Un bon élève est celui qui valorise le maître et un bon maître est celui qui sait valoriser chacun de ses élèves. Un enfant, lorsqu'il devient élève, a le désir de s'adapter à l'école car s'adapter à son environnement fait partie des besoins vitaux de tout être vivant. Il veut être un bon élève et, petit à petit, il découvre, en se basant surtout sur les réactions du maître, ce que cela veut dire. En effet, la personnalité de l'enseignant joue un rôle essentiel, positif ou négatif. Les enseignants, comme tous les hommes, ont leurs faiblesses, la plus dangereuse étant, à notre avis, leur besoin de contrôle et

de domination. Il est bien évident que la tâche de l'enseignant est très délicate car, dans tout groupe d'êtres vivants, il existe des dominants et des dominables. Chacun doit trouver sa place dans ce jeu subtil de relation et de pouvoir, en évitant le piège du mépris et de l'humiliation. L'enseignant doit être vigilant et *négociier* en permanence avec ses élèves. Les besoins narcissiques, le désir d'être reconnu et respecté tant chez l'enseignant que chez l'élève sont une source perpétuelle de conflits. Si cette négociation réussit, l'ambiance ainsi créée, dans la classe, est propice aux processus d'apprentissage et ouvre la porte à l'activité de l'élève. Mais que signifie être un élève actif?

Un enfant par nature est actif. Dès sa naissance, il explore le monde qui l'entoure. Il apprend à parler, à se promener sans se perdre dans son village, à communiquer avec les adultes et les autres enfants. Lorsque l'enfant devient élève, la société, par l'intermédiaire de l'enseignant, s'immisce dans le projet naturel de l'enfant de construire son savoir et lui propose, de manière assez impérative, un projet pouvant comporter d'importantes différences par rapport au sien. L'école est un milieu nouveau avec des demandes et des exigences nouvelles. Il faut s'y adapter, il faut s'en protéger, il faut apprendre à négocier, à manœuvrer. Il faut apprendre à lire, à écrire, à calculer. Il faut apprendre à être bon élève, comme plus tard bon citoyen.

Un bon élève est un élève actif, c'est-à-dire

un élève qui sait conformer sa manière d'être actif à celle acceptée par l'enseignant. En outre, il sait s'approprier les projets proposés par son enseignant et se donne comme tâche de les réaliser. Et c'est alors que commence la négociation entre l'enseignant et chacun de ses élèves. Lorsqu'un enseignant propose une tâche à ses élèves, par exemple dessiner une tortue, un escargot ou les chemins du village où ils habitent, les enfants adoptent des attitudes diverses, allant d'une exécution sommaire et expéditive à une élaboration riche et créative. S'il s'agit d'un problème d'apprentissage, par exemple celui de l'algorithme de l'addition ou des tables de multiplication, on peut observer des élèves qui préfèrent apprendre mécaniquement, alors que d'autres veulent comprendre la logique sous-jacente, même à un niveau très rudimentaire. Mais toute recherche de compréhension demande du temps et un certain *recueillement*, quelquefois perçu par le maître comme de la passivité. Ce que l'enseignant apprécie le plus, parce qu'interprété comme une participation active, témoignant d'une bonne motivation, est l'attitude qui consiste à explorer, tâtonner, poser des questions, faire quelque chose que l'on puisse observer de l'extérieur.

Pourtant, l'activité observable n'est pas toujours la plus intéressante, comme l'a fait remarquer une fille de cinq ans à son enseignante. Un jour, dans une deuxième enfantine, l'enseignante demande aux enfants de dessiner le

village. Tous se jettent sur la feuille et dessinent surtout des maisons, grandes et petites, avec quelques rudiments de chemins. La fillette reste silencieuse. Elle ne dessine pas. «Qu'est-ce qui se passe?», demande la maîtresse légèrement inquiète. La petite met les deux index sur ses tempes qu'elle effleure en tournant ses doigts trois ou quatre fois: «Il faut d'abord que ça se passe là-dedans», dit-elle, rappelant ainsi à la maîtresse que l'activité la plus importante est mentale et non observable.

Revenons sur la notion de motivation. La motivation est quelque chose qui nous pousse à faire, à entreprendre, à réaliser. Mais nous n'acceptons d'être poussés que si nous anticipons une réussite en fournissant un effort ressenti comme raisonnable. C'est-à-dire qu'en fin de compte, le bilan sera valorisant et notre image de soi vis-à-vis de nous-mêmes et des autres n'aura pas à souffrir mais au contraire sera rehaussée. Lorsque nous anticipons que la tâche est à notre niveau, que nous avons donc de bonnes chances de réussir sans fournir un effort que nous jugeons exagéré, alors nous acceptons volontiers d'effectuer la tâche. On nous caractérise alors comme étant *motivés*.

Lorsqu'on propose à un enfant ou à un adolescent une tâche, un problème, un exercice ou un jeu, trois cas de figure peuvent se présenter:

- la proposition est facile,
- la proposition est difficile,
- la proposition n'est ni facile ni difficile, elle est d'une difficulté que l'on peut appeler optimale.

En fait, une tâche se situe quelque part sur une échelle continue, allant du très facile au très difficile. Si nous avons divisé l'échelle en trois parties, c'est pour simplifier l'exposé et laisser au lecteur le soin d'apporter les nuances qu'il souhaite. Dans le cas où le sujet trouverait la tâche très facile, il perd vite de l'intérêt. On dirait que parce que la tâche ou le problème ne lui *résiste* pas, tout plaisir disparaît. La victoire est trop facile.

Dans le deuxième cas, le travail demandé est grand et la réussite non assurée.

A l'élève qui a pris le risque d'entreprendre une tâche difficile, mais qui aboutit à un résultat non satisfaisant et incorrect, ne serait-ce pas plus encourageant de dire «c'est presque juste», plutôt que «c'est faux», phrase trop habituelle et souvent blessante?

Comme personne n'aime l'échec, vécu comme humiliant, et encore moins l'effort consenti en pure perte, chacun aura tendance à éviter par crainte ce genre d'exercices trop difficiles.

A l'élève qui se cabre devant une telle tâche, ne vaudrait-il pas mieux dire: «Oui, c'est difficile, viens, on va faire ensemble», plutôt que l'habituel: «Fais un petit effort»?

Car encourager les élèves en leur demandant de *faire un petit effort supplémentaire*, ne serait justifié que pour autant que l'effort de l'élève soit réellement insuffisant. Mais comme personne de l'extérieur ne peut juger l'effort fourni par quelqu'un d'autre, nous avons de grandes chances de nous tromper. Si l'on veut stimuler, encourager, motiver l'enfant ou l'adolescent, la stratégie la plus payante serait celle qui consiste à *diminuer l'effort et à améliorer le résultat*... Proposition digne de réflexion, car elle touche à une conception ou à une philosophie de la vie qui considère l'effort, la peine, la douleur, la punition, etc. pour ainsi dire comme des vertus ou des obligations morales. Dans le même ordre d'idée, la joie, le plaisir, l'image positive de soi sont considérés comme sources de dangers moraux. Pourtant qui nous dit que l'homme est né masochiste?

Androula Christofidès-Henriques et Nadine Giaque

Androula Christofidès-Henriques a étudié la pédagogie et la psychologie à Lausanne et à Genève. Collaboratrice de Jean Piaget pendant 18 ans, elle a enseigné durant de nombreuses années à l'Université de Genève. Ses travaux sont principalement centrés sur les difficultés d'apprentissage des mathématiques.

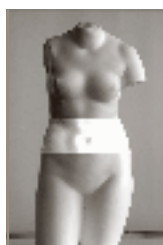


Nadine Giaque est formatrice à la HEP. Elle donne des formations en lien avec les difficultés d'apprentissage en mathématiques et avec des notions liées à la pédagogie institutionnelle. Elle a étudié la psychologie à l'Université de Genève. Elle a été assistante d'Androula Christofidès-Henriques et collabore avec elle depuis de nombreuses années.

Pour poursuivre la réflexion

- Christofidès-Henriques Androula (2003). *L'arithmétique apprivoisée*. Lausanne: Centre de Ressources Pédagogiques de la HEP-VD.
- Christofidès-Henriques Androula (1998). *Jouer et comprendre*. Lausanne: Editions des Sentiers.
- Christofidès-Henriques Androula (1996). *Aspects de la théorie piagétienne et pédagogie*. Sion: Office de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- Dolle J.-M. (1987). *Au delà de Freud et Piaget: jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie*. Toulouse: Privat.
- Ducret J.-J. (1984). *Jean Piaget: Savant et philosophe* (2 vol.). Genève: Droz.
- Furth H.G. (1987). *Knowledge as desire*. New York: Columbia University Press.
- Montangero J., & Maurice-Naville D. (1994). *Piaget ou l'intelligence en marche: Aperçu chronologique et vocabulaire*. Liège: Mardaga.

TENUE VESTIMENTAIRE : OUVRONS LE DÉBAT !



Notre établissement, comme la quasi-totalité des écoles du canton, n'a établi aucune consigne en ce qui concerne l'habillement des élèves. Nous avons fixé des règles pour garantir des rapports clairs dans le respect les uns des

autres, mais pas un mot sur les décolletés ou les jeans taille basse.

Malgré cela, il m'est arrivé à plusieurs reprises ces dernières années d'intervenir à ce sujet auprès de certaines élèves. J'ai donc agi en me basant sur ma propre échelle d'appréciation et sur certaines convictions. Mes interventions m'ont semblé discrètes et diplomates et les élèves ont obtempéré. Mais si tel n'avait pas été le cas?

Ces interventions étaient motivées par le fait que la décence, puisqu'il faut bien utiliser ce mot, a beau être délicate à circonscrire, elle est nécessaire et utile, puisqu'elle implique le respect de l'autre. Il est vrai aussi que l'école a un devoir de protection et que les jeunes filles qui ne se couvrent pas suffisamment n'ont souvent pas conscience de la portée d'un tel habillement.

Il n'empêche, j'ai agi seul, et même si, jusqu'à aujourd'hui, tout s'est bien passé, ni les valeurs que je défends ni mon expérience d'enseignant rôdé par vingt ans de métier ne me préservent d'une réaction différente.

Un règlement me mettrait certainement à l'abri d'une situation délicate. Mais pour cela, il faudrait que l'on considère majoritairement dans notre école que certaines tenues sont inadéquates. C'est quasiment gagné. Il faudrait ensuite que chacun partage cette idée que l'institution peut définir des règles relatives à ce que certains considèrent comme touchant à la sphère privée, donc que l'école peut avoir des demandes particulières restreignant la

liberté individuelle. On s'achemine vers des débats passionnés. Il faudrait aussi que l'on parvienne à se mettre d'accord sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Rentré du Québec en 2002 après une année passée dans une école secondaire, j'ai retenu cette règle qui prévaut au Triolet de Sherbrooke, *soit un col pas de manches, des manches pas de col*.

On tiendrait là un petit bout de solution. Mais une fois le consensus établi, encore faudrait-il que l'on s'entende sur la nature des sanctions en cas de non-respect, et que l'on s'y tienne...

Bref, si j'ai cru un temps à la nécessité d'enrichir le règlement d'une rubrique habillement, je pense aujourd'hui comme beaucoup de mes collègues que d'autres voies sont à explorer. Des voies qui ont plus à voir avec l'échange et la sensibilisation.

L'automne est là, la question se couvre de couches supplémentaires avec l'arrivée du froid. *Prismes* profite de l'accalmie pour lancer le débat. Qu'il puisse alimenter notre réflexion, nous en avons besoin!

Christophe Monney

enseignant en 7^e- 9^e VSO à Corsier-sur-Vevey
et praticien-formateur à la HEP-VD

IDENTITÉ, ÉTHIQUE ET ESTHÉTIQUE PUBLICITAIRE

«On aurait pu nous parler de la structure qui relie, nous dire que toute communication nécessite un contexte, que sans ce contexte il n'y a pas de sens et que les contextes confèrent le sens parce qu'il y a une classification des contextes. Le professeur aurait pu expliquer comment croissance et différenciation doivent être contrôlées par la communication.»¹

Publicité, appartenance et éthique

Les regards dans la classe se croisent, s'observent, les élèves cherchent à se voir dans d'autres yeux, ils regardent, se regardent...

Un regard, des regards, lancés à travers cet espace privilégié de *communication* qu'est une salle de classe, en quête de réponses, de contacts ou du moins de pistes à explorer...

Aujourd'hui pour rebondir sur un sujet étudié en géographie consacré à la publicité et à ses répercussions économiques sur les populations, les arts visuels invitent des élèves de 9^e année à analyser par petits groupes les matériaux constitutifs de messages publicitaires diffusés par les médias en mettant en relation des questions d'éthique et d'esthétique.

Les vidéos promotionnelles sont toutes représentatives de marques mondialement connues mises en scène dans des contextes culturels différents. Par exemple une même marque de vêtements est présentée dans des spots publicitaires indiens, asiatiques, africains, russes, et européens.

Cette formule propose non seulement aux élèves de *différencier* et de *classer* la nature des messages esthétiques de chaque culture, mais aussi de remettre en question dans un débat général en classe les critères éthiques d'appréciations de ces messages suivant leur contexte, en faisant apparaître la variété des points de vue dans cette population multiculturelle qui constitue aujourd'hui notre école.

L'éthique basée sur le respect mutuel prend

dans ce contexte tout son sens: mettre en évidence les similitudes ou les différences culturelles d'un même message, en utilisant la publicité comme support d'analyse, de partage et de croissance dans la *communication*.

Citations d'élèves:

- J. «Un style de pantalon c'est une sorte de langage universel, une sorte d'uniforme planétaire qui nous relie à notre groupe d'amis mais aussi à d'autres jeunes d'autres cultures...»
- A. «Mettre un jeans pour moi, c'est normal, j'en porte presque tous les jours. J'ai découvert aujourd'hui que c'est un vrai habit de fête dans d'autres cultures que la nôtre...»

L'appartenance à un groupe implique souvent le fait de se montrer. Le monde de l'apparence proposé par la publicité offre la possibilité d'un démarquage rapide et visible, comme une *identité prête à porter* dans le «modèle réduit» du monde de l'école. Mais le manque d'outils de lecture des signaux et des codes utilisés par la publicité empêche les élèves en quête d'identité de mettre au jour leurs présuppositions et leurs préjugés.

Les objectifs d'une telle démarche sont donc d'offrir la possibilité aux élèves de prendre conscience de certains mécanismes publicitaires de manière à leur permettre de mieux lire les contenus en leur proposant des outils pour observer, comprendre et choisir avec plus de discernement... et de liberté.

La relation au monde publicitaire a fondamentalement changé ces dernières années avec l'apparition claire des logos de plus en plus visibles sur le produit: «Ces logos remplissaient la même fonction sociale que le fait de garder l'étiquette du prix sur le vêtement: tout le monde savait précisément quel supplément on était prêt à payer pour le style», déclare Naomi



4 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

IDENTITÉ, ÉTHIQUE ET ESTHÉTIQUE PUBLICITAIRE



Klein². Le logo peut ainsi devenir un signe de ralliement un mode de communication pour tout un groupe d'élèves.

Mise en pratique

Présuppositions et discernement

En préambule au travail à accomplir, il a été demandé à chaque élève de s'observer et de noter le montant de ses dépenses en produits de consommation qu'il juge comme superflus en fonction de son état de mal être ou de bien être, ceci durant un mois. La découverte de certaines corrélations entre l'augmentation ou la diminution du besoin de consommer et son ressenti intérieur a offert à chacun de vivre au quotidien une meilleure introduction à la notion de présupposition. Le sens de supposition préalable dans le langage publicitaire signifie: provoquer une réaction de consommation impliquant l'état émotionnel présupposé de l'acheteur potentiel ciblé³.

– E.: «Moins on se sent bien plus on consomme, beaucoup, et, parfois n'importe quoi...»

L'émotion, l'affectif, liés aux sensations de plaisir et de déplaisir, rend l'accès à l'objectivité des besoins parfois difficiles.

Déroulement de l'activité en classe

Les élèves visionnent, choisissent et analysent par arrêts sur images successifs de petits moments de pages publicitaires. Par groupes de quatre, ils observent, notent et découvrent les

choix esthétiques, les personnages, les éléments cachés ou codés du décor, le déroulement de l'action et sa bande sonore. Le ralenti ou l'arrêt sur image permet une observation plus aisée et plus fine des fondus-enchaînés de cadrages, en mettant en évidence des éléments auxquels notre perception habituelle ne saurait être attentive en raison de la rapidité du défilement des images.

Par la suite, une mise en application propose d'exécuter des collages assistés par infographie, qui ont pour objectif de détourner avec humour et de manière personnelle et critique le sens d'un message publicitaire.

L'objectif de cette mise en pratique consiste à reconstruire en utilisant des parties d'images publicitaires de magazines ou autres, une image promotionnelle personnalisée qui utilise consciemment certains procédés publicitaires décodés, classés et répertoriés dans la première partie du travail.

Analyser des publicités «multiculturelles», recréer sous un aspect critique et humoristique des «anti-publicités», ont favorisé l'intérêt et l'investissement des élèves. Cette approche en groupe a permis la mise en évidence du respect, et la mise en question des différences et des consensus de notre société dans un encadrement scolaire. Le fait d'avoir pu participer à la construction et à la formulation de concepts éthiques en les appliquant et en les utilisant comme outils esthétiques de communication et d'expression a montré aux élèves sous un éclai-

rage neuf et souvent inattendu, l'omniprésence d'une publicité qui nous regarde sans cesse, sans nous laisser, en réalité, beaucoup d'espace pour l'ignorer...

Nicolas Christin

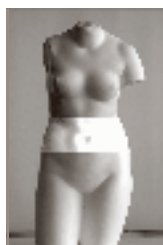
enseignant en art visuel au collège
de La Planta, Chavannes-Renens

¹ L'article qui suit fait dialoguer les réflexions de Bateson et une expérience concrète en classe. Cette première citation est tirée de *La nature et la pensée*, éd. du Seuil, Paris 1984, p. 31.

² Naomi Klein, (2004). *No Logo, La tyrannie des marques*. J'ai lu: Paris.

³ «J'ai trouvé dans leur façon de penser une bien étrange lacune, qui provenait de l'absence de certains outils de pensée. Ce phénomène se retrouve de façon à peu près égale à tous les niveaux d'enseignement, tant chez les étudiantes que chez les étudiants, tant chez les littéraires que chez les scientifiques. Il s'agit précisément d'un manque de connaissances des présuppositions non seulement de la science mais de la vie de tous les jours.» (G.Bateson, op. cité, p. 31).

PHILOMÈNE ET SON STRING... POUR OUBLIER EMELE ET SON VOILE



Les rédacteurs de *Prismes* m'invitent aimablement à réagir à une *étude de cas* en mobilisant mes critères d'éthique ou de morale. Avant de procéder à cette interpellation à un si haut niveau... je me sens bien enclin à convoquer du plus terre à terre. Je ne peux

ignorer que Philomène et sa mère regardent la télévision, comparent les modes et connaissent les chemins des boutiques, et commentent, en présence des autres membres de la famille, peut-être du père... la rude compétition des jeunes entre eux concernant leur *look*, leurs marques préférées. Cette dimension socio-économique et la clientèle qu'elle organise me fera venir un premier sourire quand je me représenterai mentalement mon groupe classe avec les différences encore si grandes entre les adolescents et adolescentes de quinze ans, sourire renforcé encore par mon évocation de Emele et son sobre voile beige, son attachement à cette parure, portée si modestement, à travers toutes les embûches de la grille-horaire, et ses simples mots d'explication adressés personnellement à chaque enseignant. Dès lors je ne pourrai m'économiser de poser les enjeux en termes plus clairs et partageables par mon groupe classe. Pantalon taille basse, string, décolleté: qui me déshabille et quels effets sur les autres? C'est bien à la séduction qu'il est fait

référence et je saurai que je ne peux pas faire l'impasse sur ce lien direct, même si ce n'est pas ce que le *marketing* met en avant. Voilà que le futur débat en classe va s'animer, surtout quand les destinataires (masculins) du *show* vont s'exprimer! Tant de touchable montré avec prière de ne pas y toucher. C'est que c'est vivant ces jeunes... Et à l'autre extrême, la modestie voilée, pour ne pas devoir non plus devoir entrer trop vite dans le ring des désirs. Pour juste attendre encore et avancer dans les âges avec un peu de calme. Alors j'aurais très envie qu'on partage et qu'on nomme le jeu de tout ce monde. Connaître le point de vue de mes collègues et leur *éttoffe* à parler de ça entre adultes, ainsi qu'en classe, sans oublier les parents et leur fierté d'avoir une adolescente jolie... mais peut-être pas trop bousculée non plus.

Il y a de quoi se parler, et j'ai toute confiance que de ces partages naîtrait une norme entre le pas assez, le trop et le beaucoup trop. Les déferlements successifs de modes m'y ont préparé depuis déjà un bon bout de temps.

Ulrich Scheidegger

*responsable d'unité à la DGEO, enseignant
et psychologue de formation*

NOUS PUBLIONS CI-DESSOUS UN ARTICLE SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, QUI «LANCE» LE 4^e NUMÉRO DE *PRISMES* DONT LE THÈME SERA JUSTEMENT LES PISTES ACTUELLES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE. SON AUTEURE, MIREILLE CHERIX, EST ENSEIGNANTE EN MATHÉMATIQUES DANS UN GYMNASSE ET, SELON SES MOTS, POUR APPROFONDIR SES CONNAISSANCES DU MÉTIER, ELLE SUIT UNE FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION À GENÈVE. ELLE NOUS PROPOSE ICI LE RÉSUMÉ D'UNE ÉTUDE RÉALISÉE DANS CE CADRE, QUE L'ON TROUVERA SUR NOTRE SITE. RÉFLEXION THÉORIQUE EN LIEN CONSTANT AVEC LA PRATIQUE EN CLASSE, CET ARTICLE NE VISE D'AUCUNE MANIÈRE «À DIRE LE VRAI», NE PRÉTEND PAS NON PLUS PROPOSER UNE QUELCONQUE PANACÉE PÉDAGOGIQUE. IL RÉPOND BIEN PLUTÔT AU SOUCI DE L'AUTEURE DE MULTIPLIER LES APPROCHES DIFFÉRENTES AFIN DE POUVOIR AU MIEUX AIDER *TOUS* LES ÉLÈVES, AUSSI BIEN CEUX QUI SONT SENSIBLES À CE TYPE D'APPRENTISSAGE QUE LES AUTRES.

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET TOLÉRANCE À L'INCERTITUDE

Apprentissage coopératif

Selon les spécialistes en sciences de l'éducation qui s'appuient sur de multiples études, le travail en petits groupes a de nombreux atouts. La collaboration permet un apprentissage fondé sur des processus plutôt que sur des modes d'emploi et sur une utilisation active des fonctions cognitives, car elle encourage le partage des idées, le choix des stratégies et le questionnement. En outre, il est motivant pour les élèves de découvrir la matière par eux-mêmes et de se confronter à l'inconnu.

Malgré tous ces avantages, pourquoi les enseignants préfèrent-ils souvent aux travaux de groupes les modèles plus classiques de «transmission du savoir»? Souvent en raison d'inconvénients pratiques, tels que les pertes de temps, le manque de réussite ou les abandons. C'est pourquoi les recherches abondent, qui donnent quantité de conseils sur la préparation de la tâche, la composition des groupes, la gestion des conflits ou les relances.

Pourtant, même en supposant ces questions maîtrisées, on s'aperçoit que, suivant les apprenants, mais aussi suivant les enseignants, la résolution de problèmes peut être un outil formateur et stimulant ou, à l'inverse, un handicap. Pour tenter de comprendre pourquoi l'apprentissage coopératif n'est pas efficace pour tous les apprenants, des recherches récentes font appel à une caractéristique de la personnalité qui concerne la *tolérance à l'incertitude* (Huber, 2003; Huber et al., 1992; Sorrentino & Roney, 2000). D'après les auteurs de ces travaux, l'apprentissage coopératif ne serait adapté que pour les personnes tolérantes à l'incertitude (*uncertainty-oriented persons*), que j'appellerai les *aventuriers*. En revanche, il devrait être évité pour les intolérants à l'incertitude (*certainty-oriented persons*), que je nommerai les *méthodiques*.

La tolérance à l'incertitude

Le livre très intéressant de Sorrentino et

Roney (2000), malheureusement pas disponible en français, fait le point sur la notion de tolérance à l'incertitude et ses combinaisons avec d'autres aspects de la personnalité.

En général, les *aventuriers* ont eu un développement harmonieux. Ils ont confiance dans le monde et sont autonomes. Ils recherchent les situations incertaines. Ils aiment tout ce qui leur permet d'apprendre sur eux-mêmes, sur leur environnement et sur les liens entre les deux: autoévaluation, recherche, confrontation, attribution des causes... Ils sont équitables, attachés à la justice sociale et tolérants à l'égard des autres.

Leur curiosité naturelle est encore aiguisée par la nouveauté, la controverse, la différence et la prise de décision. De même, leurs désirs, mais aussi leurs peurs augmentent dans les situations floues: par conséquent, un succès ou un échec dans une tâche ouverte aura une très grande incidence sur leur motivation ultérieure. On trouve les *aventuriers* particulièrement chez les «bons élèves», les chercheurs, les inventeurs, les créateurs...

Les *méthodiques*, quant à eux, ont souvent rencontré des difficultés dans les premiers stades de leur développement psychomoteur. Ils manquent de confiance dans le monde et d'autonomie. Ils désirent appartenir à un environnement prédictible et familier. Ils évitent les situations incertaines et gardent à distance les aspects menaçants de la réalité.

Ils ont besoin de clarté. Ils aiment être guidés plutôt que comprendre par eux-mêmes. Ils préfèrent le produit de la connaissance au processus qui y conduit. Ils se sentent peu concernés par l'autoévaluation, la confrontation, etc. Leurs désirs et leurs peurs augmentent dans les situations sûres: un succès ou un échec dans un exercice connu aura donc beaucoup d'influence sur leur motivation, alors qu'ils s'impliquent moins dans une recherche.

Naturellement, l'humanité n'est pas coupée en deux, avec les *aventuriers* d'un côté et les *méthodiques* de l'autre. Il s'agit de tendances, qui se combinent de plus avec d'autres traits de la personnalité, les styles d'apprentissage ou les

expériences de vie. Au moyen de tests combinés, on classe la population examinée selon la tolérance à l'incertitude. En général, on prend en compte le tiers des sujets les plus *aventuriers* et le tiers des plus *méthodiques*.

Liens entre apprentissage coopératif et tolérance à l'incertitude

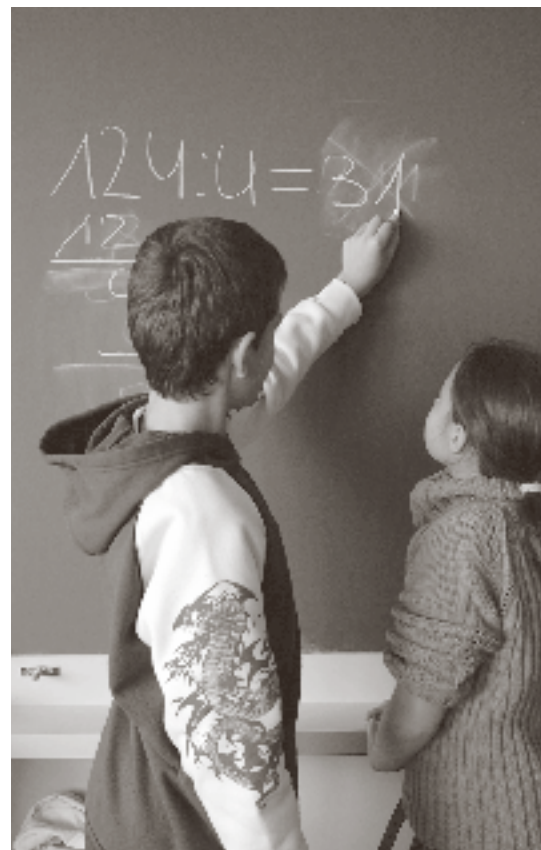
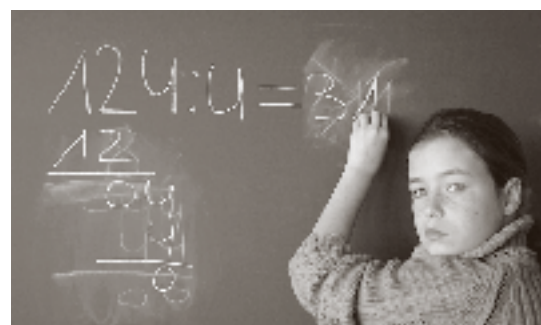
L'hypothèse des auteurs est que l'apprentissage coopératif devrait mieux convenir aux *aventuriers* qu'aux *méthodiques*. Leurs études portent sur des élèves secondaires de niveaux obligatoire et post-obligatoire, des étudiants en psychologie et de futurs enseignants.

La majorité des personnes interrogées au début de l'étude déclarent préférer les travaux de groupes aux travaux individuels, avec une majorité plus forte chez les *aventuriers* que chez les *méthodiques*. Pourtant, lorsqu'on interroge les sujets en situation d'apprentissage coopératif, les *méthodiques* trouvent que le climat se détériore, que leur influence sur le groupe est faible et qu'ils se sentent peu impliqués par des décisions et une production communes, alors que les *aventuriers* font des déclarations opposées.

D'autre part, les performances des *aventuriers*, qui sont généralement plus élevées que la moyenne, sont encore significativement améliorées par la collaboration et face aux tâches peu structurées, alors que celles des *méthodiques* peuvent baisser dans ces mêmes circonstances. Ces résultats ont été obtenus dans le cadre d'évaluations de groupes comme d'évaluations individuelles.

Par ailleurs, les comportements des élèves sont liés aux habitudes de travail transmises par leurs enseignants. En particulier, les élèves accoutumés à travailler séparément ne se mettent pas spontanément à collaborer et leurs résultats sont comparables à ceux obtenus dans le cadre d'un apprentissage individuel.

Les *méthodiques* ne sont manifestement pas à l'aise dans l'apprentissage coopératif, bien qu'ils déclarent souvent l'apprécier (par souci de leur image ou par manque de connaissance de soi?). Ils n'aiment pas la controverse et ont



Mesure de la tolérance à l'incertitude

Selon Sorrentino et ses collègues, le désir de résolution de l'incertitude et le désir de maintenir la clarté de son environnement sont indépendants. En d'autres termes, ils peuvent être simultanément très forts ou au contraire très faibles chez une même personne. C'est pourquoi la mesure de la tolérance à l'incertitude est formée de deux composantes:

- La *n-incertitude* indique à quel point les individus sont intéressés à surmonter l'incertitude. Pour mesurer cette première composante, on demande au sujet d'écrire dans un temps limité quatre petites histoires à partir de phrases du genre: «Une personne est assise et se demande ce qui pourrait arriver». L'histoire doit répondre à quelques questions simples. Une analyse des situations où la personne fait surgir des incertitudes et de sa manière de les traiter donne le premier résultat.
- L'*autoritarisme* indique l'intensité de la préférence pour ce qui est familier et le manque de confiance à l'égard de l'inconnu. Le sujet est invité à s'autoévaluer au travers d'une vingtaine d'items sur une échelle en 7 points. Le total constitue le second résultat.

Le score de tolérance à l'incertitude est la différence des deux résultats. Les personnes aux scores les plus élevés sont très *aventurières*, celles dont les scores sont les plus faibles très *méthodiques*. Les résultats moyens n'ont en revanche que peu de signification.

Mireille Cherix

peur du conflit. Ils sont vraisemblablement déstabilisés par la multiplicité des interactions. Ils n'osent alors pas quitter le confort de leurs anciennes connaissances pour explorer une nouvelle matière, ce qu'ils accepteraient sans doute mieux s'ils étaient guidés. Par contre, les travaux de groupes favorisent la compréhension des processus et améliorent la progression des *aventuriers*.

Pour une diversification des pratiques

Un enseignement basé uniquement sur des travaux de groupes risque d'augmenter encore les différences entre les meilleurs élèves et les autres, puisque les *aventuriers* se recrutent plutôt parmi les premiers. A l'opposé, un enseignement seulement frontal favorise l'apprentissage par coeur au détriment d'une compréhension en profondeur et peut freiner certains élèves.

On voit que l'apprentissage coopératif ne produit pas forcément les effets escomptés. Mais surtout, on constate qu'aucune méthode ne convient à tous les élèves. Dès lors, quelle attitude adopter?

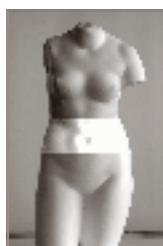
Chaque enseignant a son style d'apprentissage et tend à utiliser avec ses élèves les méthodes qui lui sont naturelles et lui donnent le sentiment de mieux enseigner. Pourtant, nous sommes confrontés à la nécessité de diversifier nos pratiques. En découvrant des manières d'apprendre qui nous paraissent étrangères, en utilisant un grand nombre de méthodes différentes, nous nous adresserions à tous nos élèves et nous permettrions au plus grand nombre de progresser.

N'est-ce pas un défi passionnant?

Mireille Cherix

enseignante de mathématiques
au gymnase du Bugnon

DÉBATTRE D'UN CODE DE VIE EN SOCIÉTÉ



Joli exemple, en ce sens qu'il est exemplaire d'un choc de valeurs implicites tant pour l'enseignant que pour Philomène et sa mère: la décence pour l'un, la sphère privée pour les autres.

Ce qui est décent ou non à l'école a fortement varié dans le temps; les filles n'osaient porter des pantalons qu'en hiver lorsque j'étais enfant. Et varie encore selon les cultures: l'absence de foulard est indécente pour certains, alors que le même foulard est intolérable et signe de prosélytisme religieux pour d'autres. Ceci pour démontrer la relativité des valeurs liées à la décence dans l'habillement, débat dont je ne peux m'empêcher de relever qu'il se focalise pratiquement toujours sur les jeunes filles...

Ceci dit, et en toute conscience de la relativité des choses, je trouve légitime pour l'école de fixer un cadre clair de ce qui est admis ou non.

Et de différencier le temps et le lieu de l'école: un temps et un lieu pour apprendre, un temps et un lieu communs (hommes, femmes, adolescents, adultes, de cultures diverses).

Mais ce cadre et ces valeurs doivent être clairement débattus et posés.

Dans l'exemple de Philomène, l'enseignant me paraît fort isolé et son geste est perçu comme arbitraire, peut-être parce qu'un autre aura laissé passer... peut-être aussi parce que Philomène (sa maman surtout...) ne fait pas la différence entre l'école et la vie des magazines...

Ce genre de situations me paraît idéal pour que l'établissement entier en débatte, entre professeurs, et pourquoi pas entre professeurs, élèves et parents. Peu importe au fond si les règles sont fixées par le corps enseignant seul ou par l'ensemble des partenaires, parents et élèves inclus: l'essentiel me paraît être la discussion autour de ces règles, de ces valeurs.

Image de la femme, rôle et place de la publicité, image de soi transmise par son attitude

et ses vêtements, relativité de ces codes vestimentaires à travers le temps et les cultures, rôle de l'école, respect dans le cadre scolaire des différentes cultures: on voit qu'un tel débat est passionnant et le champ vaste.

Si cette discussion a eu lieu, les valeurs qui ont amené à une décision (par exemple à celle d'interdire dans le cadre scolaire les strings et les nombrils à l'air) peuvent être transmises clairement à l'ensemble des personnes concernées, et défendues ensuite non comme une lubie d'un enseignant isolé, mais comme valeurs de tout un établissement.

Marianne Huguenin

médecin et conseillère nationale



atelier k graphisme et communication visuelle www.atelierk.org

NOUS OUVRONS DANS CE NUMÉRO UNE NOUVELLE RUBRIQUE *DES RESSOURCES...* ON Y PRÉSENTERA DES RESSOURCES UTILES POUR LES ENSEIGNANTS, QU'ELLES SOIENT PÉDAGOGIQUES OU LIÉES À UNE MATIÈRE PRÉCISE: SITES DU WEB, MUSÉES, RÉSEAUX D'ÉCHANGES, ETC. NOUS L'OUVRONS PAR UN ARTICLE GÉNÉRAL QUI PRÉSENTE LA NOTION MÊME DE RESSOURCES, ET UN RÉSEAU DÉJÀ ACTIF DANS LE CANTON.

À CONSOMMER SANS MODÉRATION

Je revois cette pièce de bronze hantant les livres d'histoire: Romulus et Remus tétant la louve. Nourrice d'une histoire ou étape de l'histoire, cette louve illustre et symbolise la source. Les textes poétiques parlent de la source claire, les mythes, contes et légendes placent souvent une fontaine sur les lieux où l'humain (se) redécouvre, (se) réfléchit, (se) comprend.

Métaphore remarquable que cette source intarissable.

Mais parlons de la res...source, la bien nommée: elle propose de revenir à la source, de s'en abreuver, de s'y baigner, mais aussi de s'y (a)donner. En termes plus actuels, nous disons développement professionnel, formation continue, formation mutuelle, création de synergies ou plus simplement: se remettre au courant... La source n'est jamais très loin.

La HEP a repris la notion de ressources pédagogiques dans ce but: que chacun puisse élargir son champ professionnel par un accès facilité à la source, celle qui anime les enseignantes et les enseignants. Pour cette raison, le terme *système à ressource* est plus approprié que *ressources*. Un tel système appartient aux usagers, qui en constituent l'âme. Et plus ils sont nombreux, plus la source est abondante.

On s'y abreuve, on s'y baigne, et surtout on y participe, on y donne ce qu'on est. On y vient régulièrement, intégrant cet espace à son espace professionnel. Les ressources pédagogiques sont donc à comprendre comme un lieu naturel de l'enseignante et de l'enseignant, lieu de rencontre, de réciprocité conviviale, d'échanges, de tuyaux et de pratiques, d'actions communes. La *fontaine* favorise les développements professionnels et personnels parce qu'on y rencontre des collègues. On se nourrit de ce que chacun

amène. C'est un lieu d'idées, de réflexion, de résolution de problèmes, de formation.

Pour qu'il y ait flux d'idées, réseaux de contacts, le lieu est ouvert. On y trouve en permanence des personnes-ressources, des formatrices et formateurs-ressources – étonnant de proposer une permanence dans un lieu voué au changement. Ces *enthousiasmeurs* et *inspireurs* travaillent avec chacun, selon les projets, les besoins, les attentes, les questionnements. Ils soutiennent le développement d'actions régénératrices, trouvent les moyens des idées, favorisent les liens de réciprocité, la formation mutuelle et stimulent les rencontres. Le cas échéant, bricoleurs pédagogiques, ils transforment les ressources pour qu'elles répondent aux besoins. Cette présence soutenue permet un *service après vente* (souci de soutien, de conseil, animation de rencontres de réseaux), une stimulation des flux sous forme de liens fonctionnels (proches, formels, non-formels, pas-de-porte, séances) et au final l'intensité des contacts (plus on se voit, plus on a de choses à se dire).

Le système à ressource, associé *aux* ressources est à disposition de tous les intervenants de l'école dans un climat de coopération où rien n'est imposé, au profit du plus grand nombre.

Liberté donc à tous les intervenants d'habiter ce lieu de développement professionnel dans la mesure où on y trouve des outils et des structures permettant de maintenir le professionnalisme de chacun, de faire enfler ses compétences au contact de celles de l'autre, selon ses choix et ses nécessités.

Dans l'idéal le système tend à devenir d'un usage courant et naturel, comme on consulte un voisin, un collègue ou la documentation en fond de classe: les ressources pédagogiques font

finalement partie du *matériel de classe*, sous la forme métaphorique d'une armoire en fond de classe que l'enseignant pense à ouvrir pour y chercher tant des solutions que des pistes de réflexion.

Denis Baeriswyl

Professeur formateur HEP, ressources pédagogiques. Conseiller, soutient et accompagne de nombreux enseignants dans leurs projets. Initie des propositions en pédagogie spécialisée.

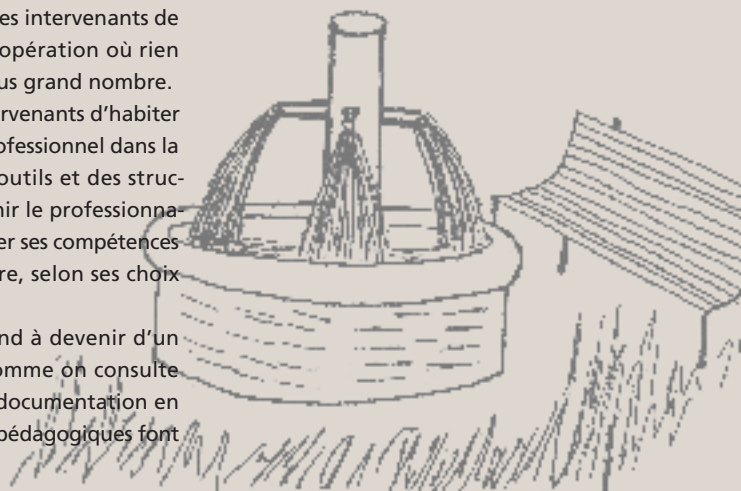
Sources

Hubermann Michael (1986). «Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants». *Revue française de pédagogie* n° 75.

Bateson Gregory (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Seuil.

Jarry Alfred (1978). *Ubu*. Paris: Gallimard 1931 et 1978.

Lévy-Strauss Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.



LE RÉSEAU «CLASSES OUVERTES»

Depuis que l'offre de formation Réseau «classes ouvertes» est arrivée dans les établissements du canton en mars 2003, de multiples expériences ont été vécues lors des visites de classes et des rencontres. Ces visites répondent à un besoin d'observations précises et vivantes dans le lieu où tout se joue: la classe! Des échos multiples montrent que nombreux sont celles et ceux qui se sont trouvés stimulés et rassurés par de telles rencontres. Mais pour quelles raisons cette modalité, que la HEP a souhaité poursuivre et élargir¹, se révèle-t-elle si tonifiante pour de nombreux enseignants?

Une formation dans l'action

Lors de chaque visite, les problèmes sont abordés d'une façon originale, propre à une situation précise, ce qui permet souvent un *lien très direct entre théorie et pratique*. Les échanges qui ont lieu avant et après la visite, voire quelques mois plus tard, facilitent la réflexion par rapport à la situation pédagogique vécue en commun. Comme le disait une enseignante lors d'une rencontre de Réseau: «Lors d'une visite, on n'apprend peut-être pas beaucoup de choses, mais on peut souvent s'en inspirer le lendemain dans sa propre classe». En effet, ce n'est pas un apprentissage sans contexte, mais issu d'une action commune en classe.

Une ouverture par des visites variées.

Cette modalité a l'avantage d'une grande diversité et d'une grande souplesse: visites entre secteurs différents (enseignement préscolaire et primaire, enseignement spécialisé, secondaire I et II et formation professionnelle). Elle permet un enrichissement au contact de pratiques variées. L'expérience a montré qu'il était *aussi formateur de recevoir que de visiter*. Le Réseau «classes ouvertes» compte à ce jour plus de 110 inscriptions² dont quatre institutions d'accord de montrer leurs pratiques spécifiques. Il est ainsi possible de nouer des contacts très divers: par exemple entre des maîtres qui enseignent à

des élèves d'âges différents, mais aussi bien sûr entre enseignantes et enseignants de mêmes cycles ou de cycles voisins. De très nombreuses ressources sont à disposition.

Des rencontres

Pour accompagner l'organisation ou le déroulement des visites, nous proposons des rencontres où l'on essaie par la discussion de mieux répondre aux demandes des uns et des autres. Chacun évoque ses expériences récentes, les problèmes rencontrés, les satisfactions dans l'application de telle ou telle méthode, de tel ou tel outil pédagogique. Sur cette base, des idées parfois imprévues de visites surgissent. Lors de ces rencontres, il est possible aussi de consulter le fichier, de faire un bilan de visites réalisées ou d'approfondir une thématique souvent abordée lors de visites de classes.

Une formation mutuelle sans formateur

Ce que l'on a pu déjà constater dans cette modalité très souple, c'est qu'il était possible de sortir d'une relation «hiérarchique». La formation mutuelle repose sur l'affirmation que chaque enseignant a des compétences dont il peut faire profiter un visiteur ou un collègue qui le reçoit dans sa classe. Dans ce cas, il offre son regard extérieur, qui souvent stimule une prise de distance favorable à une pratique réflexive. Ainsi apparaissent plus clairement de nouvelles pistes à explorer. Comme le disait un enseignant: «A chaque fois que je fais une visite ou que je reçois quelqu'un, cela stimule mon enseignement de telle sorte que j'entreprends de nouvelles choses auxquelles je n'avais pas pensé». L'expérience a montré que la discussion préalable sur les questions de l'enseignement perdait tout caractère abstrait ou trop général, par le fait même qu'on se préparait à aller voir concrètement la classe de l'autre. Mais *accepter le regard extérieur* n'est pas chose facile, car souvent la crainte du jugement de l'autre nous paralyse. Parfois aussi, aller visiter n'est

pas perçu comme utile, car on n'imagine pas ce que cela peut apporter après de nombreuses années d'enseignement. Et pourtant, des enseignants ont été surpris de constater à quel point ils avaient été *ressourcés* en allant eux-mêmes faire une visite. Le Réseau souhaite contribuer à ces pratiques d'échanges fondées sur la *réciprocité*. Mais précisons encore que celles et ceux qui désirent seulement visiter tel collègue pour observer telle pratique peuvent sans autre le faire. Nul n'est «obligé» d'ouvrir sa classe, ni de participer à des rencontres de Réseau.

Une formation reconnue

Afin que ce dispositif de formation mutuelle soit complet, il est nécessaire qu'il aboutisse à une attestation. En termes de formation continue, tout n'est pas mesurable ni rationnel. Qui en effet peut avoir le moyen d'attester de la formation pourtant bien réelle effectuée lors de visites de classes? Les responsables du Réseau ont réfléchi à cette question et proposent un entretien lors duquel on tentera de préciser les compétences travaillées lors des visites, ainsi que le temps qui aura été consacré. Ces renseignements aboutiront à une attestation personnalisée et validée, *rédigée en commun*, qui pourra prendre place dans un portfolio de compétences. Chaque enseignant engagé dans des visites de classe peut demander à obtenir une telle attestation. Par ailleurs, le temps de formation Réseau «classes ouvertes» fait partir des quatre jours de formation annuelle de l'enseignant.

Régine Clottu

¹ Dans le cadre du bureau de la formation continue, un premier réseau avait été constitué, concernant surtout le cycle initial et les deux premiers cycles primaires.

² Comment s'inscrire? Un bulletin se trouve à la fin du programme de formation continue ainsi que sur le site HEP. Site HEP: www.hep.vd.ch/se_perfectionner/augmenter_ses_compétences/Réseau_«classes_ouvertes»
Pour contacts: Alain Chabert: alain.chabert@edu-vd.ch
Tél: 021 316 95 70

COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION DE LIVRES



ACCUEILLIR LES ÉLÈVES. UNE RENTRÉE RÉUSSIE ET POSITIVE

- *Accueillir les élèves. Une rentrée réussie et positive.* Staquet Christian, Chronique sociale: Lyon 2002 191 pages, 22 fiches d'activités

Ce numéro de *Prismes* traite d'éthique, de vie commune en société et à l'école. Les auteurs soulignent l'importance de la concertation, du dialogue, de l'élaboration commune de codes de vie. Mais la référence à l'éthique apparaît le plus souvent en situation de crise peu favorable à un débat ouvert et tolérant.

Christian Staquet propose des mesures préventives afin de construire une *culture positive de l'accueil* dans la classe et dans l'établissement scolaire. Particulièrement à la rentrée des classes, lors d'importants moments de transition marquant la vie scolaire, l'accueil peut atténuer les peurs liées à tout changement, établir des lieux de communication, développer une attitude de reconnaissance des similitudes et des différences.

Dans une société de plus en plus hétérogène (différences sociales, origines nationales, culturelles, religieuse très diverses), une réponse peut ainsi être apportée à un besoin social primordial: «Le besoin d'appartenance à un groupe et le besoin d'être accepté par les autres membres de ce groupe.»

Christian Staquet a élaboré un programme précis de formation à l'accueil par les équipes éducatives. La structure des exercices proposés est construite autour d'une connaissance progressive de chacun dans le respect de son niveau de risque, d'implication, de confiance. Il vise le branchement des élèves «sur un canal de communication positive de soi et d'écoute active des autres».

Marguerite Schlechten Rauber



COMMENT AIMER UN ENFANT

- *Comment aimer un enfant.* Janusz Korczak, avec une préface de Bruno Bettelheim, Robert Laffont, Paris, 1978 (première édition: 1915)

Ce livre a été écrit au front en 1915, puis réédité en 1929 avec de nouveaux commentaires de l'auteur qui ne cessait de se poser de nouvelles questions. Ce livre porte en lui-même les accents de la sincérité et de l'expérience vécue par cet homme exceptionnel dont la vie a été entièrement vouée aux enfants.

Janusz Korczak, né en 1879, était polonais. Il deviendra pédiatre, pédagogue, auteur de théâtre, journaliste, poète et philosophe très célèbre en son temps, à Varsovie comme en Europe. Il a posé les bases d'un respect pour l'enfant. Il sera tout entier engagé pour la cause des enfants, devenant éducateur, notamment en fondant *La maison des orphelins*. Korczak s'efforcera de donner la parole et la possibilité de choisir aux enfants. Ils pouvaient ainsi discuter, refuser, proposer, adapter, créer, modifier, suggérer, comparer... Janusz Korczak est mort à Treblinka en 1942, refusant d'abandonner ses deux cents orphelins en route pour la mort.

Ses apports ont posé les bases de ce qui est devenu plus tard *La Déclaration des Droits de l'enfant*. L'année 1979, centenaire de sa naissance, et *Année internationale de l'Enfance* lui a été dédiée.

Autre référence intéressante et accessible à des enfants dès neuf ans:

Marjie Wawrzyniak (1994). *Korczak un enfant comme toi*. Editions du Tricorne: Genève

Régine Clottu



ETHIQUES. DIT ET NON-DIT, CONTREDIT, INTERDIT

- *Ethiques. Dit et non-dit, contredit, interdit.* Guy Bourgeault, Presses de l'Université du Québec, 2004.

Qui a eu un jour cette idée folle d'inventer les éthiciens? A quels besoins profonds correspond cette tentation d'ériger quelques personnes en spécialistes du «bien agir»?

Que cachent les injonctions contemporaines d'un questionnement éthique parfois tout puissant, témoins ces hommes politiques canadiens qui, alors qu'ils avaient accepté une invitation au camp de pêche d'un riche industriel, ne regrettaient pas leur geste, mais leur absence de recours à un expert en éthique?

Guy Bourgeault, professeur à l'Université de Montréal nous propose dans son dernier ouvrage une réflexion vivifiante et critique sur les champs largement pris en charge par les éthiques contemporaines, mais aussi sur les champs éludés. Qu'il s'agisse d'éthique médicale ou sociale, certaines questions, comme dans le procès Zola, «ne seront pas posées». Dans le domaine éducatif, pour ne prendre que ces exemples, la question du financement public au Québec des écoles privées et/ou religieuses dans le contexte d'un état laïc n'apparaît jamais. De même, l'envoi des enseignants les moins expérimentés face aux classes les plus difficiles ne semble pas poser de questions éthiques...

Guy Bourgeault plaide davantage pour une éthique à visage humain visant à donner à chaque humain la responsabilité de ses actes. Paradoxalement, le recours à des éthiques (et à leurs experts) déconnectées des flux et reflux des actions concrètes retire leur liberté aux professionnels. L'éthique ne doit-elle pas se vivre quotidiennement au cœur de sa pratique?

José Ticon



NOTRE ETHIQUE, DOSSIER DE L'EDUCATEUR

- Revue *L'Éducateur*. N°5 / 2005: Martigny, 2005

En mai de cette année, la revue des enseignants romands a réservé à l'éthique un dossier d'une quinzaine de pages. Après des définitions toujours utiles, voire nécessaires, pour parler le même langage, Eric Walther, professeur formateur à la HEP Lausanne, s'appuie sur un concept développé par son collègue canadien Jean-François Malherbe pour décrire la résolution d'un cas concret. Se situer dans les nouveaux cadres de l'évaluation fait l'objet d'un entretien avec Guy Bourgeault, lucide auteur notamment de *Eloge de l'incertitude*.

Enfin, José Ticon, responsable du dossier, s'interroge sur la justice, donc aussi l'injustice, en classe. Puis il tente d'appliquer l'éthique aux dilemmes des enseignants, en concluant par un tableau synthétique très concret.

Jean-Louis Paley

Lien: <http://www.le-ser.ch/educateur/index.html>

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs-chercheurs, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes.

Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue bi-annuelle, abonnez-vous par courrier, téléphone, fax ou mail !



Prismes no 1
Transitions

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



Prismes no 2
L'art à l'école

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer



Prismes no 3
Jalons pour une éthique

Individu
Respect ouverture
Société
Valeurs citoyenneté
Ecole
Cadre liberté

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À PRISMES

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR

NO 1

NO 2

NO 3

DATE

SIGNATURE

Courrier :

Prismes, HEP-Institut
de formation continue,
av. de Cour 33, CP,
1014 Lausanne

Téléphone :

021 316 95 70

Fax :

021 316 24 21

Mail :

denis.girardet@edu.vd.ch

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Jalons pour une éthique

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat. Ce café pédagogique aura lieu le **1^{er} février 2006 de 19h30 à 21h30 à la HEP, av. de Cour 33, 1014 Lausanne**

Afin de faciliter l'organisation, nous vous remercions d'annoncer votre présence jusqu'au mercredi 11 janvier 2006 : mais les non-inscrits sont toutefois les bienvenus!

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue, av. de Cour 33, CP, 1014 Lausanne

Tél: 021 316 09 31

Fax: 021 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: denis.girardet@edu.vd.ch

COMITÉ DE LECTURE

Avis de recherche

Prismes, dont la caractéristique est de rechercher des regards croisés sur les questions pédagogiques, souhaite elle aussi se refléter dans le miroir du regard extérieur. Pour ce faire, elle constitue un comité de lecture. Les personnes intéressées auront pour tâche de lire attentivement, dans un souci de critique constructive, chaque nouveau numéro de *Prismes* (qui paraît deux fois par année) et d'en parler autour d'elles. Puis elles seront invitées à participer à une rencontre du comité de lecture quelques semaines après chaque parution.

Merci de vous annoncer au comité de rédaction de *Prismes* aux coordonnées suivantes:
HEP-Institut de formation continue, av. de Cour 33, CP, 1014 Lausanne
Mail: denis.girardet@edu.vd.ch

Prochains numéros

Le quatrième numéro de *Prismes* aura pour thème *Les apprentissages: pistes actuelles*
Le cinquième numéro traitera des *Partenariats à l'école*. Toute contribution sur ces thèmes ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée.

Contact

Pour contact de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, etc.), on peut écrire à l'adresse suivante: Rédaction de *Prismes*, HEP - Institut de formation continue, av. de Cour 33, CP, CH-1014 Lausanne ou envoyer un mail au Comité de rédaction (pour adresse: denis.girardet@edu.vd.ch)

Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page titre, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. www.hep.vd.ch rubrique *Publications*.



IMPRESSUM

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet, Jean-Louis Paley, Marguerite Schlichten Rauber

Responsable éditorial

Conseil de direction de la HEP-Vaud

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue, Av. de Cour 33, CP, CH - 1014 Lausanne

Adresse électronique du comité de rédaction

denis.girardet@edu.vd.ch

Site Web

www.hep.vd.ch, rubrique *Publications*

Maquette et réalisation

Atelier k, Lausanne

Photographies

Nicolas Christin

Illustrations extraites du livre *Histoire imagée de l'école vaudoise*, Micha Grin, Ed. Cabédita, Yens/Morges (pages 16 à 22)
Site web www.chez.com/achalay (p. 30 à 32)

Extraits affichette: Année de la citoyenneté. Conseil de l'Europe (p.33 et 34)

Czapski. Gravure. Collection privée (p.39)

Travaux d'élèves 9^e, arts visuels. Collège de la Planta, Chavannes-Renens (p.51 et 52)

Dessins

Centre pour l'action non-violente. (p.26)

Régine Clottu (p. 58)

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

[1 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE](#)

[2 | QUELLES VALEURS POUR UNE
CULTURE D'ÉTABLISSEMENT ?](#)

[3 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE](#)

[4 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE](#)

[ENCORE...](#)

[DES RESSOURCES...](#)

[COUP DE CŒUR: PRÉSENTATION
DE LIVRES](#)

[ABONNEMENT](#)

