



## Le débat au service de la laïcité

Maxime Gonzalez

► **To cite this version:**

| Maxime Gonzalez. Le débat au service de la laïcité. Education. 2016. <dumas-01437118>

**HAL Id: dumas-01437118**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01437118>**

Submitted on 17 Jan 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ  
**Grenoble**  
Alpes



UNIVERSITÉ  
SAVOIE  
MONT BLANC

## **Année universitaire 2015-2016**

**Diplôme Universitaire**

***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours Histoire-Géographie***

# **Le débat au service de la laïcité**

**Présenté par Maxime Gonzalez**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Michel Paquier**



# Sommaire

## **I) Partie théorique (1)**

### **1.1) Introduction (1)**

### **1.2) Plan état de l'art (2)**

1.2.1) Historique de l'instruction morale et civique, entre bonne volonté et méthode active (2)

*1.2.1.1) La citoyenneté à l'école avant 1945 (2)*

*1.2.1.2) La mise en place de l'instruction morale et civique dans le secondaire (3)*

*1.2.1.3) De l'instruction morale à l'éducation civique, une discipline en déclin ? (4)*

*1.2.1.4) De l'entrée du droit à l'école au retour de la morale laïque (5)*

1.2.2) Tensions autour de la notion de citoyenneté (7)

*1.2.2.1) Les différentes dimensions de la citoyenneté (7)*

*1.2.2.2) Éducation à la Citoyenneté et éducation au Vivre-ensemble (9)*

*1.2.3.3) Influence de ces débats dans la pratique de l'enseignement à la citoyenneté (10)*

1.2.3) Une commande institutionnelle qui met l'accent sur la laïcité (12)

*1.2.3.1) Un contexte qui met en avant la laïcité (12)*

*1.2.3.2.) Définition de la laïcité et textes constituant la commande institutionnelle (13)*

1.2.4) Transmettre les valeurs de la laïcité à de jeunes adolescents (15)

*1.2.4.1) Quelques éléments psychologiques (15)*

*1.2.4.2) Une proposition de méthode active : l'usage du débat pour faire vivre la laïcité (16)*

### **1.3) Formulation de la problématique (17)**

## **II) Méthode (18)**

### **2.1) Participants (18)**

2.1.1) Le Collège Aimé Césaire (18)

2.1.2) Deux classes de 5e hétérogènes (19)

2.1.3) Réactions aux attentats de Janvier et de Novembre 2015 (19)

*2.1.3.1) Les caricatures de Charlie Hebdo, un point sensible (19)*

*2.1.3.2) Réactions aux attentats de Novembre 2015 (20)*

### **2.2) Matériel et Procédure (21)**

2.2.1) Description de la séquence mise en œuvre (21)

2.2.2) Évaluations diagnostiques (22)

*2.2.2.1) Perception des attentats (22)*

*2.2.2.2) Connaissances pré-acquises en matière de laïcité (23)*

2.2.3) Les débats de clôture de la séquence (23)

### **III) Résultats (25)**

#### **3.1) Résultats des évaluations diagnostiques (25)**

##### 3.1.1) Première évaluation diagnostique (25)

3.1.1.1) *Qu'as-tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ? (25)*

3.1.1.2) *A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ?(26)*

3.1.1.3) *Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ? (27)*

##### 3.1.2) Connaissances pré-acquises en matière de laïcité (27)

#### **3.2) Analyse des débats (29)**

##### 3.2.1) Déroulés des débats (29)

##### 3.2.2) Analyse des fiches d'observation (30)

### **IV) Discussion des résultats et conclusion (32)**

#### **4.1) Rappel du contexte de l'étude (32)**

#### **4.2) Discussion des résultats (33)**

##### 4.2.1) Perception des attentats (33)

##### 4.2.2) Représentations sur la laïcité (33)

##### 4.2.3) De l'usage du débat (34)

#### **4.3) Conclusions à destination de la pratique professionnelle (35)**

### **Bibliographie (36)**

## **I) Partie théorique**

### **1.1) Introduction**

La réflexion qui a donné naissance à cet écrit est née en réaction aux attentats du 13 Novembre 2015. Le lundi 16 Novembre, j'accueillais les paroles des élèves, qui éprouvaient fortement le besoin de s'exprimer après un week-end traumatisant. Les questions sur l'actualité et sur le sens de événements étaient nombreuses et pertinentes, et j'y ai consacré une heure avec chacune de mes classes. Pour de nombreux élèves de confession ou de culture musulmane, la crainte de la stigmatisation de l'Islam et la peur des amalgames étaient particulièrement fortes. La séance du lundi suivant les attentats visait à donner la parole aux enfants (j'ai en charge un public jeune, de 11 ou 12 ans) afin qu'ils puissent décharger leurs émotions, et distinguer le vrai du faux dans ce qu'ils avaient pu voir ou entendre dans divers médias, avec l'objectif de rassurer sans jamais mentir.

Mais, après cette séance de gestion d'un événement collectif violent, il fallait également pouvoir tourner la page pour que la vie reprenne son cours. Je ressentais toutefois la nécessité de travailler, avec du recul, « à froid », sur une séquence d'enseignement moral et civique (EMC) qui serait en mesure d'armer intellectuellement mes élèves face au risque de la reproduction de tels attentats, risque décrit comme très élevé par le Premier ministre. J'avais la conviction que face à des terroristes qui cherchent, entre autres, à diviser la société française entre musulmans et non-musulmans, il s'agissait d'être capable d'apporter des réponses de plus long terme, autour de séquences pédagogiques construites.

Si les ressources institutionnelles de l'éducation nationale en réponse directe aux attentats sont désormais solides et nombreuses, les solutions de long terme ne sont pas encore aussi abouties. Plusieurs réponses ont été avancées par le gouvernement. L'une d'elle, l'éducation aux médias et la lutte contre le complotisme n'est pas explorée dans cet écrit, car il a fallu faire des choix pédagogiques dans ce qui me semblait le plus prioritaire à traiter en EMC cette année. On a également beaucoup insisté sur l'éducation à la citoyenneté comme outil de renforcement à l'adhésion aux valeurs de la République ; avec, en particulier une mise en avant de la laïcité à la fois comme principe de vivre-ensemble et comme valeur à défendre. C'est la proposition qui sera explorée ici. Elle s'inscrit dans un contexte où l'EMC, élément s'inscrivant dans la réforme du collège, vise à mettre en avant l'usage de méthodes actives.

Comment traduire, dans la pratique pédagogique, ces objectifs ? Où en sont les besoins des élèves à ce sujet ? Ce sera l'enjeu de cette réflexion. Cette partie théorique vise à établir un panorama non exhaustif des réflexions sur l'éducation à la citoyenneté utiles à ce propos.

## 1.2) État de l'art

### 1.2.1) Historique de l'instruction morale et civique

#### 1.2.1.1) La citoyenneté à l'école avant 1945

Dès 1789, les députés révolutionnaires, dans l'esprit des Lumières, souhaitent généraliser l'école afin d'y former de futurs citoyens. Un premier plan pour un enseignement laïque et gratuit, s'adressant aux garçons comme aux filles, est ainsi présenté par Condorcet sous la première République. Bien que jamais mis en œuvre, ce plan constituera une référence constante pour les républicains des siècles suivants. De fait, associants très explicitement instruction publique et citoyenneté, ses écrits n'ont toujours rien perdu de leur actualité : « *Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, à saisir les vérités qu'on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre* <sup>1</sup> ».

La loi Guizot de 1833 organisant la généralisation de l'enseignement élémentaire et l'instruction publique effectue également des progrès importants avec Duruy sous le Second Empire, mais ce sont surtout les lois Ferry qui s'imposent aujourd'hui en héritage. Celles-ci fixent, en 1882, une école républicaine, laïque et obligatoire. Avec les lois de 1882 et 1886 instituant la laïcité des enseignements et la neutralité des personnels, l'école publique a porté la laïcité avant même la loi de 1905, comme principe qui permet la cohabitation de ceux qui ont des convictions religieuses différentes et également de ceux qui n'en n'ont pas<sup>2</sup>. Est alors enseignée à l'école une « *morale laïque et commune* » qui se base sur « *l'altruisme, l'amour de l'humanité et les valeurs acceptées par tous* ». Un enseignement qui doit alors également promouvoir « *l'amour de la République, de la France, de la patrie et de l'État* <sup>3</sup> ». L'instruction civique et morale est donc explicitement placée au service de la République. L'instruction civique est séparée de la morale et rattachée à l'histoire et à la géographie en 1887. La morale civique, qui est alors souvent confondue avec la laïcité, fait à ce moment l'objet de fortes critiques par les courants politiques hostiles à la République (cléricaux ou anarchistes notamment).

La morale revient en force dans l'entre-deux-guerres alors que l'instruction civique est plutôt en recul, et tandis que la montée en puissance des idéologies de masse dans la société engendre au contraire des tentatives pour faire de l'école un sanctuaire face au prosélytisme puissants et opposés qui sont à l'œuvre. C'est pour répondre à ce contexte qu'est publiée la circulaire Jean Zay<sup>4</sup>.

---

1 Condorcet, 1791, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*

2 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2015, *Livre laïcité*

3 Référence fournie par Colette Crémieux, en 1998, dans *La citoyenneté à l'école*, Paris : La Découverte

4 Circulaire Jean Zay du 31 Décembre 1936 sur l'absence d'agitation politique dans les établissements scolaires

### 1.2.1.2) La mise en place de l'instruction morale et civique dans le secondaire

Dans le contexte de l'immédiat après-guerre, il est indispensable de tirer la leçon des exactions engendrées par le fascisme et le nazisme. D'après Colette Crémieux<sup>5</sup>, la morale est toujours enseignée dans les écoles communales avec des méthodes proches de celles qui prévalaient dans les années 1880 tandis que la laïcité est vue comme un outil garantissant objectivité et apolitisme à l'enseignement civique dans les collèges. Mais un cours d'instruction civique est désormais mise en place dans les lycées. L'instruction civique est alors promue comme discipline nouvelle par Louis François, résistant de la première heure et inspecteur général d'histoire et de géographie. La morale est supprimée comme discipline ayant un programme en 1948.

D'après François Audigier<sup>6</sup>, le projet de Louis François est de « *former la conscience civique, le sentiment d'appartenance à une collectivité nationale, la conviction que les institutions républicaines étaient les seules vraies garantes des libertés et des droits* » en renforçant la dimension civique et politique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, mais aussi en ajoutant une heure hebdomadaire « d'instruction morale et civique » proprement dite. Cette heure hebdomadaire se transforme toutefois rapidement en une heure par quinzaine. C'est le début de la guerre froide ; marxistes comme non-marxistes redoutent encore le prosélytisme.

La citoyenneté n'est, déjà à ce moment, pas conçue comme quelque chose de scolaire, et concerne autant la vie de l'établissement que l'intérieur de la classe. Les méthodes dites « actives », (c'est-à-dire privilégiant les échanges entre professeur et élèves, l'étude de l'actualité, les sorties et les enquêtes) sont déjà promues par Louis François. Mais il doit lui-même faire le constat que « *Nous avons déversé un superbe programme sur un personnel qui a l'habitude d'enseigner avec des manuels, en dictant des résumés, qui n'a aucune pratique des méthodes actives.* » Lors de ses inspections, il doit ainsi constater que lorsque l'enseignement moral est pratiqué, c'est généralement sous forme de cours<sup>7</sup>.

Ainsi, l'instruction morale est civique ne parvient pas à s'établir sous forme scolaire stable. Se caractérisant par une absence de formation spécifique des enseignants en la matière, elle ne parvient à s'installer durablement comme une discipline scolaire. Ainsi, de nombreux professeurs préfèrent consacrer leurs heures d'instruction civique à l'enseignement de l'histoire. Le rapide abandon de son essai d'introduction en classe de seconde est à cet égard caractéristique.

---

5 Colette Crémieux (1998), *La citoyenneté à l'école*, Paris : La Découverte

6 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

7 Entretien avec Louis François (1997), revue *Historiens Géographes*, n°359



### 1.2.1.3) De l'instruction morale à l'éducation civique, une discipline en déclin ?

Jusque dans les années 1980, l'instruction civique, rebaptisée éducation civique, est donc cantonnée aux années de scolarité obligatoire, dans lesquelles elle connaît un long et tranquille déclin. Il est interrompu par Mai 1968, dont le mouvement va entraîner la création des foyers socio-éducatifs, qui doivent initialement permettre aux collégiens et aux lycéens de prendre des responsabilités et de s'exprimer, et qui peuvent s'ouvrir, sous le contrôle des chefs d'établissement, « à une information philosophique et religieuse, économique et sociale, politique et civique ». L'introduction de l'éducation civique au lycée est alors envisagée. Mais ce ne sera pas le cas, et les foyers socio-éducatifs vont d'une part rester en marge de l'enseignement, d'autre part se centrer petit à petit sur des activités essentiellement récréatives tandis que leur dynamisme s'étiolé.

D'après François Audigier<sup>8</sup>, la priorité donnée à la culture politique dans l'éducation civique va progressivement diminuer durant les années 1970 pour accorder en revanche une part croissante à la culture économique et sociale. A l'heure du développement de la société de consommation, être un bon producteur et un bon consommateur devint un enjeu prioritaire, en terme de présence civique, sur la participation politique. Ainsi, en 1974, la réforme Haby promet de nouveaux programmes d'histoire, de géographie, et d'initiation à la vie économique, sociale et politique. En 1975, dans le collège unique, histoire, géographie, éducation civique et économie se retrouvaient à parité. Pour F. Audigier, le circuit économique prend alors en partie la place des institutions politiques. Les références à la France et à la nation s'affaiblissent. En revanche, les références aux droits de l'homme se renforcent afin de cadrer des approches interculturelles. Mais on souligne moins le sentiment d'appartenance commune.

En 1985, c'est le retour du républicanisme : l'éducation civique redevient une discipline à part entière, à laquelle doit être consacrée une heure hebdomadaire. Le nouveau programme voit un retour de l'étude des institutions, tout en maintenant une ouverture à la vie économique et sociale et une prise en compte de la vie scolaire. Mais d'après F. Audigier, ces dernières orientations ne se traduisent que rarement en pratiques effectives, ce qui illustre selon lui les difficultés de mise en œuvre des méthodes dites actives. Pour C. Crémieux<sup>9</sup>, on ne peut tirer de conclusions fiables sur ce qui a été réellement mise en œuvre dans les classes à cette époque dans la mesure où « aucune recherche n'a permis l'observation et l'analyse d'un nombre significatif de cours » mais elle souligne que « des quelques recherches entreprises, il semble bien que le cours magistral domine ». Néanmoins, une grande diversité de situations coexistent selon les établissements et les classes.

---

8 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

9 Colette Crémieux (1998), *La citoyenneté à l'école*, Paris : La Découverte p.42

#### 1.2.1.4) De l'entrée du droit à l'école au retour de la morale laïque

Les années 1990 et 2000 marquent l'entrée en force du droit à l'école, dans un contexte de vifs débats sur celle-ci et alors que l'intégration par le travail et le statut de producteur et consommateur n'ait plus aussi évidente depuis le développement du chômage. C'est ce qui va permettre au droit de devenir une référence privilégiée de l'éducation à la citoyenneté<sup>10</sup>, en se plaçant au cœur des droits et devoirs, mais aussi comme une modalité privilégiée de résolution des conflits. A tel point que la discipline « éducation civique » va laisser la place à l'« éducation civique, juridique et sociale » (ECJS). Une évolution qui n'est évidemment pas sans lien avec la judiciarisation croissante des rapports sociaux.

Enfin, la loi sur la refondation de l'école de 2013<sup>11</sup> va porter une nouvelle ambition en matière d'éducation à la citoyenneté. Une mission sur l'enseignement laïque de la morale à l'école est constituée par le ministre Vincent Peillon. Elle est composée d'Alain Bergounioux, inspecteur générale de l'éducation nationale, de Laurence Loeffel, alors professeure des Universités (aujourd'hui inspectrice générale de l'éducation nationale), de Rémy Schwartz, conseiller d'État et d'Anne Rebeyrol, Pierre Laporte et Véornique Fouquat, membres de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Cette mission, qui débouchera sur la mise en place de l'enseignement moral et civique (EMC), a pour commande de réfléchir « *aux contours de l'enseignement d'une morale commune, de l'école primaire au lycée, susceptible de contribuer « à la construction du respect, du vivre ensemble et de la liberté* »<sup>12</sup>. Par rapport à l'éducation civique, l'enseignement moral vise donc dès le départ à s'inscrire plus explicitement dans le champ, plus large, du vivre-ensemble.

Cette évolution se reflète dans les instructions officielles présentées en Novembre 2015<sup>13</sup>, qui mentionnent que « *l'éducation morale porte [...] sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique* » et que « *l'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale* ». Toutefois, ces instructions ne rompent pas non plus avec la conception précédente de l'éducation civique comme construction du citoyen attachés aux valeurs de la

---

10 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

11 Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 Juillet 2013

12 Laurence Loeffel, Juin 2013, Présentation du rapport sur l'enseignement laïque de la morale à l'école, In *Point d'étape sur les travaux de l'Observation de la laïcité*, Premier Ministre.

13 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015*

République, puisqu'elles mentionnent également que « *Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises.* ». Par ailleurs, ce nouvel enseignement, construit sur trois cycles de 3 ans, se fonde, du CP jusqu'en 3e, sur le développement de quatre principes :

- le principe d'autonomie (penser par soi-même, être capable d'argumenter)
- le principe de discipline (comprendre le bien-fondé des normes et règles)
- le principe de la coexistence des libertés (reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie)
- le principe de la communauté des citoyens (construire du lien social et politique)

Or ces deux derniers principes, qui doivent être transmis de manière complémentaire, peuvent parfois entrer en tension. C'est particulièrement le cas lorsque l'on traite de la laïcité. C'est pourquoi nous allons poursuivre cette revue de littérature par un travail sur les différentes conceptions de la citoyenneté, et sur les implications de ce débat en termes d'éducation à la citoyenneté.

## 1.2.2) Tensions autour de la conception de la citoyenneté

### 1.2.2.1) Les différentes dimensions de la citoyenneté

Benjamin Constant distinguait la liberté des Anciens et la liberté des Modernes. F. Audigier<sup>14</sup> en résume ainsi le contenu :

« – la liberté des Anciens appelle « une participation active et constante au pouvoir politique »,  
– la liberté des Modernes tient à distance le politique et appelle à « la jouissance paisible de l'indépendance privée ». »

La liberté des Anciens consiste dans la participation de chacun dans le débat pour la recherche du bien commun et dans l'exercice des responsabilités collectives. Cette liberté-ci s'incarne encore aujourd'hui profondément dans la conception républicaine de la citoyenneté. La liberté des Modernes, elle, consiste à fournir des droits fondamentaux aux individus, leur permettant d'agir librement dans leur sphère privée, à distance du politique. A la limite, on peut même voir cette liberté comme une libération de l'individu du politique. Cette conception de la citoyenneté, parfois qualifiée d'anglo-saxonne, est en tout cas d'inspiration libérale, et c'est ainsi que nous la qualifierons par la suite.

Ces deux conceptions idéalisées peuvent être catégorisées comme donnant accès à des catégories de droits différents. Constantin Xypas<sup>15</sup>, reprenant une analyse plus ancienne de Thomas Humphrey Marshall,<sup>16</sup> propose ainsi de « découper » la citoyenneté selon trois dimensions : une citoyenneté civile, une citoyenneté politique et une citoyenneté sociale, chacune d'entre elles s'accompagnant de droits différents (et complémentaires). La citoyenneté civile peut être associée au développement de l'État de droit et aux conquêtes pour les libertés opérées par les libéraux au cours du XIXe siècle. La citoyenneté correspond, elle, à un État démocratique et aux grandes conquêtes républicaines. La citoyenneté sociale renvoie enfin au développement de l'État-providence et aux conquêtes du mouvement ouvrier.

---

14 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

15 Xypas C. (2006), La nation en Europe serait-elle en crise ? In *École et citoyenneté, un défi multiculturel* (ouvrage collectif), Paris : Armand Colin, p.167

16 Marshall TH (1949), Citizenship and social class In *Class, citizenship and social Development*, 1965

Tableau 1 : Les trois dimensions de la citoyenneté

Citoyenneté civile	Citoyenneté politique	Citoyenneté sociale
Libertés de la personne, Liberté d'expression, Droit de propriété	Droit de voter et d'être élu, Droit d'être informé Liberté de réunion et d'association	Droit à l'éducation, Droit à la santé, Droit au logement
Libertés fondamentales	Droits politiques	Droits sociaux
État de droit	État démocratique	État providence

Selon ces critères, on peut affirmer que lors des dernières décennies écoulées, la citoyenneté civile s'est amplement développée, tandis que la citoyenneté politique connaît aujourd'hui une importante phase de crise. Ces deux évolutions sont évidemment largement liées aux évolutions de la société, qui ont vu l'affirmation des droits individuels (avec le renforcement des prérogatives du Conseil de l'Europe par exemple) mais l'affaiblissement de la souveraineté politique des États, et donc du poids relatif du bulletin de vote par rapport au porte-monnaie, du fait de du processus de mondialisation.

L'érosion des pouvoirs de l'État-nation, l'affirmation d'une citoyenneté « particulariste », c'est-à-dire centrée sur les droits individuels et suscitant la primauté du « Je » sur le « Nous », la judiciarisation de plus en plus généralisée des rapports sociaux, la promotion de l'individualisme, l'affaiblissement des corps intermédiaires et de la représentativité syndicale, l'atomisation du travail, la financiarisation de l'économie, la crise de confiance à l'égard du personnel politique, l'abstention chronique lors des élections intermédiaires constituent ainsi autant d'illustrations, non exhaustives, de ce double mouvement. Sur les éléments d'inquiétude en ce qui concerne les reculs de la citoyenneté politique, on pourra se référer en particulier aux travaux de Myriam Revault d'Allones.<sup>17</sup>

Sur le fond, la critique philosophique adressée à cette citoyenneté plus « individualiste » est bien explicitée par D'Iribarne<sup>18</sup> lorsqu'il affirme qu'« *il se pourrait que l'individu moderne, sommé de se déterminer librement, d'être en permanence capable de faire la preuve de ses compétences, de choisir ses propres valeurs, d'affirmer son autonomie, ait de plus en plus de difficultés à ne pas se soumettre, de fait, aux pouvoirs qui délimitent les espaces et les objets de sa liberté.* » De fait, cette remarque est d'autant plus pertinente en ce qui concerne les élèves du secondaire, qui ont d'autant plus besoin qu'on leur propose des valeurs repères, et un projet de société qui fasse sens. D'où les inquiétudes quand à l'affaiblissement du projet politique républicain lié au recul de l'État-nation, d'autant plus à l'heure où le projet européen apparaît de moins en moins comme un nouvel idéal de substitution.

17 Revault d'Allones M. (1999), *Le dépérissement de la politique, Généalogie d'un lieu commun*, Aubier

18 D'Iribarne P. (1996), *Vous serez tous des maîtres. La grande illusion des temps modernes*. Paris : Le Seuil

### 1.2.2.2) Éducation à la Citoyenneté et éducation au Vivre-ensemble

La citoyenneté républicaine se fonde sur un sentiment partagé d'appartenance à une communauté politique (définie, en tout cas du point de vue de l'historiographie officielle, en grande partie par un passé commun), l'appartenance à cette communauté conférant un ensemble de droits et d'obligations. Ainsi, F. Audigier affirme que « *Lorsque, autour de la fin du XIXe siècle, la plupart des systèmes éducatifs européens introduisent de l'instruction civique, l'apprentissage organisé des institutions politiques aux différentes échelles avait pour but premier de développer un sentiment d'appartenance à la communauté politique dans laquelle vit l'enfant; ce sentiment accompagne l'importance accordée à l'obéissance aux lois, au respect de ses devoirs par le citoyen. La priorité est de développer un sentiment d'adhésion à l'égard des communautés politiques modernes qui s'affirment alors. L'affaire est connue et a donné lieu à de nombreuses études. Depuis quelques dizaines d'années, l'appartenance n'est plus vécue ou pensée de façon aussi privilégiée comme appartenance à une communauté politique.* »<sup>19</sup> Dans une autre publication, F. Audigier explique également que cette citoyenneté d'appartenance qui justifie les droits liés à la souveraineté politique, se construit sur une dimension affective difficile à appréhender.<sup>20</sup> Il ajoute que « *de nombreux auteurs insistent aujourd'hui sur la multiplicité des appartenances, mais aussi sur leur mobilité ; cela va dans le sens d'une citoyenneté instrumentale qui laisse chacun libre de choisir ses appartenances lorsque la figure de l'État-nation portait en elle une priorité d'appartenance.* » Pour lui, cette citoyenneté instrumentale s'est amplement développée lors des dernières décennies, sans mettre fin au rôle de l'appartenance à une communauté politique, mais en lui conférant peu à peu une place seconde, ce qui s'en ressent nécessairement sur l'école.

Cette évolution peut dès lors entraîner une vision « aseptisée » de la citoyenneté, au risque de la voir confondue avec le vivre-ensemble, ou même avec la pacification des rapports sociaux à l'intérieur des établissements scolaires. F. Audigier<sup>21</sup> relève ainsi cette tendance dans une publication du Conseil de l'Europe consacrée à l'éducation à la citoyenneté,<sup>22</sup> et où le citoyen y est défini comme « *une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée* » puis déclarant qu'« *on ne peut plus limiter la citoyenneté au vote* », ce qui n'a jamais été le cas, mais a pour conséquence d'écarter de l'éducation civique ce qui relève du politique pour se concentrer sur le vivre-ensemble. Or, F. Audigier, souligne que « *les quelques études disponibles montrent que ce*

19 François Audigier, 2002, L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives, *In Revue suisse des sciences de l'éducation* 24 (3) 2002, p.451-466

20 François Audigier, avril 2007, L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, *In Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°44, *L'élève, futur citoyen*, Centre international d'études pédagogiques

21 *Ibid.*

22 Document DGIV/EDU/CIT/2003 : Karen O'Shea, 2003, *A glossary of terms for education for democratic citizenship – Developing a shared understanding*

« vivre-ensemble » se décline avant tout sur la base d'une sorte de consensus, d'accord sur quelques évidences : « ne pas parler tous en même temps, ne pas exercer de violences sur ses camarades, arriver à l'heure, faire son travail, etc. » ».

La pacification des rapports scolaires est évidemment une nécessité, d'autant plus urgente dans les établissements dont le contexte social est difficile, typiquement les établissements classés dans le Réseau d'éducation prioritaire (REP). Ces établissements sont donc les premiers touchés par le phénomène qui consiste à faire de l'éducation civique avant tout une éducation au vivre-ensemble<sup>23</sup>.

Pourtant, l'éducation à la citoyenneté, doit, non seulement aux yeux des universitaires spécialisés, mais également du point de vue de l'Inspection générale, inclure une éducation à la politique. Dominique Borne indique ainsi que « *les enseignants doivent apprendre aux élèves ce que sont les idéologies, quelles visions du monde elles véhiculent. A chacun ensuite de se déterminer. Ainsi s'enseigne la pratique de la démocratie.* »<sup>24</sup>. Cet aspect essentiel place la barre haute pour les enseignants ; elle nécessite qu'ils soient convaincus des valeurs qu'ils transmettent. F. Audigier souligne ainsi qu'« *il s'agit bien de convaincre, pas seulement par la raison ou par la théorie, les habitants de nos États que le mode d'organisation démocratique du vivre ensemble est « mieux » que d'autres, que les autres, que la tyrannie, les mafias ou les diverses formes de totalitarisme.* »<sup>25</sup> En effet, la démocratie et les droits de l'homme qui sont au centre de nos valeurs et qui constituent le cœur de notre conception de la citoyenneté n'ont rien de naturel. Il s'agit d'une culture, vivante et en évolution, que la société a confié à l'École la responsabilité de transmettre.

### 1.2.3.3) Influence de ces débats dans la pratique de l'enseignement à la citoyenneté

Depuis plusieurs décennies, on traduit de nouvelles demandes sociales vis-à-vis de l'école dans l'introduction « d'éducatifs à » comportant clairement une orientation pratique. Ont ainsi été introduites des éducations aux médias, à la santé, à l'environnement, à la prévention des risques, etc... Par exemple, l'éducation à la santé a pour objectif de limiter la pénétration des addictions aux drogues et au tabac dans la jeunesse, à promouvoir l'usage de préservatifs afin de prémunir des maladies sexuellement transmissibles ou même plus simplement d'inciter à l'adoption d'une alimentation saine.

---

23 Fontani C. (2006), Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne, *In L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives* (ouvrage collectif). Paris : ESF éditeur

24 Dominique Borne (septembre 2004), La laïcité au cœur des enseignements, *In laïcité et enseignement des fait religieux*, Inspection générale de l'éducation nationale

25 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? *In Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

Ces nouvelles « *éducations* » viennent également pallier à une critique récurrente faite à l'éducation à la citoyenneté ; à savoir la manque de relation entre ce qui était enseigné à l'intérieur de la salle de classe et les expériences concrètes que pouvaient faire les élèves dans leur vie scolaire et sociale, ce manque de relations entraînant une perte de sens de l'heure dédiée d'éducation civique. Il s'agit d'un moment où de nombreuses situations entraînent une mise en question du postulat selon lequel plus de connaissances induiraient naturellement des comportements plus rationnels. Par ailleurs, lorsqu'il existe un trop grand écart entre les principes et valeurs enseignés et ceux qui inspirent effectivement la société dans la vie quotidienne, les élèves s'en aperçoivent rapidement, ce qui rendrait illusoire la possibilité d'un discours à lui seul performatif.

Ces difficultés posent un dilemme fort à l'école, entre d'un côté le risque évoqué ici que des savoirs enfermés dans des logiques disciplinaires n'arrivent pas à prendre de sens par rapport aux pratiques des élèves, et le risque, pointé par ailleurs, qu'en poussant à l'extrême ces « *éducations à* », on empêche les élèves d'entrer dans les constructions raisonnées apportées par les disciplines scolaires et par là qu'on leur interdise, en pratique, l'accès à des savoirs rigoureux.

Il s'agit de la critique classiquement adressée à l'usage des méthodes actives. Tout l'enjeu consiste à allier ces dernières à une conception rigoureuse et exigeante de la citoyenneté, qui n'oublie pas la citoyenneté politique.



### **1.2.3) Une commande institutionnelle qui met l'accent sur la laïcité**

#### *1.2.3.1) Un contexte qui met en avant la laïcité*

Le renforcement de l'enseignement de la laïcité était déjà prévu, dès 2012-2013, lors des travaux préparatoires à la loi sur la refondation de l'école, comme en témoigne la présence du rapport sur le futur enseignement moral et civique dans les travaux de l'observatoire de la laïcité, dirigé par Jean-Louis Bianco. Ainsi, la charte de la laïcité à l'école est déjà en phase de préparation avancée lors de ce rapport. Cette charte de quinze articles qui rappelle les principes de la laïcité et qui en décline ses implications à l'école va devenir une référence majeure pour l'institution scolaire, dans la mesure où elle est obligatoirement affichée dans les établissements scolaires, et figure dans la grande majorité des carnets de correspondance. Sur le fond, les quinze articles qui constituent actuellement la charte étaient déjà établis en Juin 2013 lors d'un point d'étape des travaux de l'observatoire de la laïcité<sup>26</sup>. La charte est présentée par le ministre le 9 Septembre 2013.

Les attentats de Janvier 2015 ont accéléré et renforcé les exigences de la société envers l'école en matière de laïcité. Le fait que les attentats aient été perpétrés au nom d'une religion et par des citoyens français, qui avaient réalisé leur scolarité en France, ont pu conduire certains commentateurs à questionner l'efficacité de l'école à transmettre les valeurs républicaines, parmi lesquelles la laïcité. La réponse institutionnelle anticipe ces critiques ; de nombreux colloques sont organisés sur la question, et des circulaires ministérielles, puis des ressources spécifiques sur l'enseignement de la laïcité, sont proposées aux enseignants. L'éducation nationale commence à anticiper ce type de situations. Ainsi, après les attentats du 13 Novembre 2015, la réaction est immédiate ; dès le week-end des 14 et 15 Novembre, des ressources ministérielles sont proposées et relayées par le corps des inspecteurs aux enseignants afin qu'ils soient le mieux à même de prendre en charge les élèves, de recueillir leurs émotions, de leur expliquer les événements, selon les niveaux des classes prises en charge.

Sur un plus long terme, ce contexte débouche sur un enrichissement des ressources à la disposition des enseignants pour dialoguer avec les élèves autour d'événements violents d'une part, mais aussi, ce qui nous concerne plus directement ici, pour transmettre les valeurs républicaines. Les attentes, désormais particulièrement forte en matière de laïcité, sont précisées dans des textes. On pense ici notamment aux outils pédagogiques constitués pour le 110e anniversaire de la loi de 1905<sup>27</sup> mais surtout à la publication par le ministère du *Livret laïcité* en Octobre 2015.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Premier Ministre, 25 Juin 2013, *Point d'étape sur les travaux de l'Observatoire de la laïcité*

<sup>27</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Novembre 2015, *outils pédagogiques pour le 9 Décembre 2015*

<sup>28</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2015, *Livret laïcité*

Ce dernier résumé bien le contexte de « demande de laïcité » envers l'institution scolaire par son entête, « *La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » ou encore lorsqu'il précise que « *La pédagogie de la laïcité est ainsi un élément central de la refondation de l'École. Elle s'appuie sur le nouvel enseignement moral et civique, mais aussi sur la Charte de la laïcité à l'École portée par toute la communauté éducative.* »

#### 1.2.3.2.) Définition de la laïcité et textes constituant la commande institutionnelle

Avant d'envisager des aspects pratiques de la transmission de la laïcité, nous allons aborder ici quelques éléments de définition de la laïcité qui ont reçu une validation institutionnelle et peuvent ainsi servir de corpus de référence pour l'enseignement moral et civique

Tout d'abord, en ce qui concerne les fondements juridiques de la laïcité, on peut s'appuyer à l'fois sur l'article 1er de la constitution de la Ve République « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.* » et sur la loi du 9 décembre de 1905 de séparation des églises et de l'État, à travers ses articles 1 (« *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes [...]* ») et 2 (« *La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* »). A titre subsidiaire, car cette loi est celle qui a, dans un passé récent, reçu le plus de publicité dans le débat public alors que son caractère est moins fondateur, on peut également mentionner la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux à l'école (« *Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.* »)

En plus de ces textes de loi à portée générale, les enseignants doivent s'appuyer sur la réglementation spécifique à l'école. On a déjà fait mention de la charte de la laïcité à l'école du 9 septembre 2013, qui a un caractère central. Il ajouter que l'enseignement de la laïcité est explicitement prévu dans le cadre du programme d'enseignement moral et civique en cycle 4<sup>29</sup>. Au sein de la thématique « le jugement : penser par soi-même et avec les autres », il est clairement mentionné au sein des connaissances, capacités et attitudes visées « *Comprendre les enjeux de la laïcité (liberté de conscience et égalité des citoyens)* », avec en exemple de pratiques le travail sur la charte de la laïcité ou encore l'exercice du débat contradictoire.

---

29 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 26 Novembre 2015, *Bulletin officiel spécial n°11 de l'éducation nationale*

Enfin, quelques réflexions qui peuvent aider les enseignants. Henri Pena Ruiz est l'un des philosophes contemporains les plus convoqués par l'institution.<sup>30</sup> Il définit la laïcité comme « *un idéal dont l'originalité est qu'il permet à tous, croyants ou athées, de vivre ensemble sans que les uns ou les autres soient stigmatisés en raison de leurs convictions particulières. Sa raison consiste à promouvoir ce qui est commun à tous les hommes, non à certains d'entre eux.* »

A l'inverse des textes issus par exemple du Conseil de l'Europe (voir citations infra), Dominique Borne propose une lecture plus « offensive », en tout cas qui revendique clairement son caractère universaliste, de la laïcité. Il écrit ainsi<sup>31</sup> : « *La laïcité ne se conçoit que dans le respect des principes fondamentaux des droits de l'Homme, tout particulièrement la liberté et l'égalité de tous les citoyens et donc la démocratie. La laïcité, étymologiquement, c'est l'unité du peuple (le laos) autour de valeurs partagées. Il faut donc aider nos établissements à ne pas se laisser entraîner dans un compromis ou dans une indifférence à l'égard de ces valeurs fondamentales. Notamment quand cette tolérance aurait pour conséquence de valider toutes les dérives du " droit à la différence " comme celle qui consiste à remettre en cause la stricte égalité entre les femmes et les hommes. La laïcité, c'est la neutralité religieuse, ce n'est pas la neutralité des valeurs.* » Précisant que la séparation des Églises et de l'État « *n'est pas une expérience universelle* », il insiste sur la restitution du sens historique du conflit français entre la République et le catholicisme, de même que l'importance des guerres de religion. En ce sens il demande (déjà, en 2004 !) qu'il soit pris du recul par rapport à l'actualité lorsqu'il s'agit de donner du sens à la laïcité.

Pour conclure cette réflexion, une remarque de Régis Debray utile à l'enseignement de la liberté de conscience : « *L'école républicaine ne délivre pas de message. Elle délivre tout court.* »

---

30 Notamment dans les documents proposés par les différentes académies et dans les ESPE

31 Dominique Borne, Septembre 2004, La laïcité au cœur des enseignements, *In laïcité et enseignement des faits religieux*, Inspection générale de l'éducation nationale

## 1.2.4) Transmettre les valeurs de la laïcité à de jeunes adolescents

Se pose maintenant la question de la transmission de la laïcité en tant que valeur à des collégiens sur le plan didactique. Cette question est posée dans un contexte où les méthodes actives, telles que le débat, qui a été choisi dans l'expérimentation qui suit, ont été mises à l'honneur. Cette transformation des méthodes d'enseignement part de l'idée que la capacité à assumer son point de vue, à l'argumenter, à participer au débat public devient le cœur des compétences citoyennes. Ainsi, lorsqu'il s'agit de permettre la formation du jugement et l'exercice d'une responsabilité critique, l'adhésion aux savoirs établis ne suffit plus. A cela il faut ajouter que la laïcité est aujourd'hui entrée parmi les questions socialement vives dans le débat public, ce qui généralement accroît l'intérêt des élèves, mais complexifie la tâche de l'enseignant.

### 1.2.4.1) Quelques éléments psychologiques

A cet égard, si l'on veut être efficace la laïcité ne peut être enseignée comme une Vérité qui s'imposerait aux élèves, ne serait-ce que par cette approche prend le risque de faire l'objet d'un rejet frontal. Pour François Bertron, docteur en psychologie à l'Université Paris VII, spécialiste des enfants et des adolescents,<sup>32</sup> si l'on souhaite que les enfants ou les jeunes adolescents acceptent, comprennent et s'approprient la laïcité, « *il faut qu'ils ne ressentent dans aucun discours sur la laïcité que c'est peut-être ce qu'ils sont ou ce que leurs parents sont qui est rejeté, voire interdit* ». Il recommande notamment de ne jamais humilier un adolescent, et que leur parole doit toujours être entendue sans être immédiatement stigmatisée, dans la mesure où ils cherchent à construire leurs repères. Il souligne le risque de l'usage de paroles ressenties comme blessantes pour leur identité ne est qu'il les amène à une contestation radicale de l'objet de leur humiliation. Et donc que cette réaction les amène à se construire des repères ailleurs, loin de la laïcité.

Cela montre l'importance de la prescription émise par le livret laïcité selon laquelle « *toute réponse à une contestation du principe de laïcité par un élève doit comporter une phase de dialogue* » étant entendu « *qu'il ne faut pas attendre la crise pour engager un dialogue* », celui-ci étant dans cette situation plus difficile et moins progressif. On peut donc en conclure qu'en cas de difficultés potentielles liées à l'application de la laïcité, il vaut mieux insister sur celle-ci en éducation morale et civique en prévention, avant qu'une crise n'advienne, plutôt que de ne l'évoquer que comme moyen de sortie de crise.

---

<sup>32</sup> Entretien avec François Bertron, docteur en psychologie (université Paris-7) et psychanalyste, spécialiste des enfants et des adolescents, In Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2015, *Livret laïcité*

#### 1.2.4.2) Une proposition de méthode active : l'usage du débat pour faire vivre la laïcité

Parmi les méthodes actives, le débat m'a semblé être particulièrement bien indiqué comme moyen de travailler la notion de laïcité. En effet, rattacher la laïcité au débat, c'est rappeler son caractère profondément inclusif et le respect de l'autre qu'elle implique. Par ailleurs, la capacité à débattre est, rappelons-le, elle-même une des compétences attendues de l'enseignement moral et civique. Cet attendu s'appuie sur l'idée selon laquelle « *faire de la parole une occasion de débattre et de mettre en avant le bien commun, cela s'apprend* » (Philippe Meirieu)<sup>33</sup>.

L'usage du débat suppose un déplacement de la posture de l'enseignant et de celle de l'élève. Il vise à sortir l'enfant de la culture de la réponse pour privilégier la culture du questionnement, et à faire l'expérience de sa propre pensée. C'est donc une valorisation, en soi, de la liberté de conscience. Le débat a deux objectifs : apprendre à argumenter et à défendre son point de vue d'une part ; mais également apprendre à écouter et donc à respecter l'autre et sa différence<sup>34</sup>. On peut également voir l'usage du débat en classe, particulièrement dans le cadre de l'enseignement moral et civique, comme une initiation à la démocratie. En cela, le « risque » (ou perçu comme tel) de la mise en exergue de conflits d'opinions au sein de la classe peut au contraire, si la tenue du débat est bien maîtrisée et le respect de l'écoute de l'autre garanti, être une force dans la mesure où c'est une initiation à la démocratie non « aseptisée », mais bien telle qu'elle se déroule réellement<sup>35</sup>.

Précisons cependant que la transmissions des principes de la laïcité signifie à la fois la nécessité de construire une définition précise de la laïcité antérieurement au débat et une interdiction de la posture de lâcher-prise pour l'enseignant, qui doit toujours être vigilant pour recadrer le débat si nécessaire. Afin qu'un débat se déroule sereinement en classe, des règles simples doivent être mises en place. On reprend ici les principales propositions de Martine Dubois-Vogt. Pour les élèves, il s'agit d'écouter la parole des autres, de demander la parole avant de la prendre et de pas la monopoliser, de rester dans le sujet sans répéter ce qui a déjà été dit, et enfin, si possible, d'argumenter sa pensée. L'enseignant est celui qui rend matériellement possible le débat en organisant la salle, et répartissant et régulant l'usage de la parole, en veillant au respect des règles. Si il favorise l'évolution des convictions des enfants, il doit cependant toujours les respecter. Le degré d'implication de l'enseignant dans le débat dépend donc du niveau d'argumentation et de capacité de débat de la classe : plus il est élevé, plus l'enseignant peut prendre du recul et aller vers une posture de lâcher-prise.

---

33 Philippe Meirieu, Juillet 2002, *Animation et Éducation n°169/170*, Revue pédagogique de l'office central de la coopération à l'école

34 Martine Dubois-Vogt, 2005-2006, *Le débat réglé au cycle 3*

35 François Audigier (2000), Instruction civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie

### 1.3) Formulation de la problématique

L'enseignement moral et civique s'inscrit pleinement dans l'Histoire de l'éducation à la citoyenneté, qui prend ses racines dans l'école de la troisième République. On peut la voir comme une forme de retour à l'instruction morale et civique prônée en 1945 par Louis François, qui mettait déjà en avant les méthodes actives. Les finalités de cette éducation changent lentement, avec les attentes de la société. En fait, elles renvoient directement à la conception de la citoyenneté produite par la société. En ce sens, le débat sur l'éducation à la citoyenneté est inséparable du débat sur la citoyenneté elle-même. Dans une société qui vit une crise du politique, c'est la citoyenneté politique, c'est-à-dire entendue comme éducation à la participation au pouvoir politique, qui constitue un point névralgique des débats. François Audigier en particulier met en garde contre les insuffisances d'une éducation au vivre-ensemble qui délaisserait l'éducation au politique. C'est un avertissement qu'il nous semble crucial de garder en tête.

Toutefois, les débats théoriques sur la citoyenneté, pour nécessaires qu'ils soient, ne doivent pas occulter les questions pédagogiques d'ordre plus pratique, et en particulier ce qui regarde la psychologie des adolescents auxquels nous nous adressons. S'il est impératif de fixer des objectifs ambitieux à l'EMC, il faut néanmoins partir d'éléments réalistes en ce qui concerne les besoins élèves, entendus ici non principalement comme ce qu'ils *souhaitent* mais comme ce qu'ils *peuvent* se voir transmettre. Enfin, en matière de méthodes actives, le débat nous semble être une forme pertinente à expérimenter notamment en ce qu'il fait vivre directement, au sein de la classe, un embryon de citoyenneté politique.

Ainsi, dans cet écrit on se demandera si, et en quoi, la pratique du débat en classe est un bon moyen pour transmettre la laïcité à des élèves de 5e.

On propose dans cet écrit réflexif de travailler sur deux axes principaux. Le premier est celui de l'identification des besoins des élèves. Il s'appuiera à la fois sur un questionnaire ouvert sur le ressenti après les attentats et sur une évaluation diagnostique des pré-acquis des élèves en matière de laïcité. Le deuxième axe sera une analyse du débat expérimenté en classe. Cet axe reposera à la fois sur mes notes personnelles prises durant le débat et sur des fiches d'observations complétées par les élèves.

## **II) Méthode**

### **2.1) Participants**

L'étude ci-dessous a été réalisée au cours de l'année scolaire 2015-2016 au sein du collège Aimé Césaire, situé dans le sud-ouest de la ville de Grenoble, auprès des deux classes de 5e dont j'ai la charge en tant qu'enseignant stagiaire en Histoire-Géographie, la 5eC et la 5eE. La séquence décrite ci-après a été réalisée fin Mars et début Avril 2016.

#### **2.1.1) Le collège Aimé Césaire**

Le collège Aimé Césaire est de construction récente, ce qui permet à ses élèves de bénéficier d'un environnement matériel de qualité. Il est issu de la fusion de deux établissements qui le précédaient : le collège des Eaux Claires d'une part et le collège Anatole France d'autre part. Cette fusion a été décidée parce que le collège Anatole France concentrait un trop grand nombre de difficultés, qui avaient ternies sa réputation et fortement pesé sur sa mixité sociale. Le nouvel établissement a donc été réalisé avec l'objectif revendiqué de reconstruire cette mixité sociale.

Le collège a été construit à proximité de la cité Paul Mistral, qui a été classée en zone urbaine sensible (ZUS) ainsi et en zone de sécurité prioritaire (ZSP) par le ministère de l'intérieur ; il est l'établissement de secteur de ce quartier. On y trouve des taux de chômage et de pauvreté élevés, une forte concentration de population immigrée ou issue de l'immigration, dont une part très conséquente (qu'on ne peut évidemment pas chiffrer précisément) de religion ou de culture musulmane. Toutefois, cette population est mélangée au sein du collège avec des élèves issus d'autres quartiers de Grenoble, à la sociologie très différentes ; l'établissement mélange ainsi les effectifs de sept écoles primaires différentes. En particulier, les élèves issus de groupe scolaire de la Houille Blanche, également scolarisés à Aimé Césaire, ont bien souvent des parents appartenant aux catégories socio-professionnelles favorisées (CSP+).

Du fait de cette hétérogénéité sociale, le collège n'est pas classé en réseau d'éducation prioritaire (REP). Il s'agit néanmoins d'un établissement dit de catégorie C, auquel le rectorat a choisi de consacrer certains moyens supplémentaires, de façon à ce que les effectifs par division reste relativement réduits (pas plus de 26 élèves par classe).

### **2.1.2) Deux classes de 5e hétérogènes**

L'étude décrite ici a été réalisée auprès des deux classes de 5e dont j'ai la charge cette année. J'ai pour habitude d'utiliser les mêmes séquences pédagogiques avec les deux classes et de maintenir leurs programmations synchrones, et de leur proposer des évaluations identiques, ce qui facilite les comparaisons. Les deux classes bénéficient d'effectifs relativement réduits, avec, en mars 2016, 24 élèves en 5eC et 21 élèves en 5eE. La 5eC est composée de 10 filles et 14 garçons, la 5eE de 9 garçons et 12 filles. On compte 4 élèves nés en 2002, 2 élèves nés en 2004 et 18 élèves nés en 2003 en 5eC ; en 5eE, 4 élèves nés en 2002 et 17 élèves nés en 2003 (la maturité et les résultats scolaires des élèves par rapport à la moyenne de la classe étant, de manière classique, bien souvent inversement proportionnelle à leur âge).

Cet échantillon présente une double hétérogénéité, à l'intérieur des classes mais aussi entre les deux classes. Ainsi, bien que les séquences et les évaluations soient identiques, la 5eC a une moyenne de classe près de deux points au-dessus de la 5eE, notamment en raison d'une « tête de classe » beaucoup plus nombreuse et active, qui facilite l'ambiance de travail. En revanche, là où la 5eE est relativement homogène entre élèves, il y a une forte hétérogénéité en 5eC, avec un écart de niveaux conséquent entre une moitié de la classe très efficace, et quelques élèves qui rencontrent de fortes difficultés scolaires. Les milieux socio-culturels d'origine sont davantage hétérogènes en 5eC. Il faut enfin noter, qu'en 5eE il n'y a, à l'inverse de la 5eC, que peu voir très peu d'enfants provenant de milieux socio-culturels favorisés.

### **2.1.3) Réactions aux attentats de Janvier et Novembre 2015**

#### *2.1.3.1) Les caricatures de Charlie Hebdo, un point sensible*

On mentionnera ici les réactions des élèves aux deux vagues d'attentats de l'année 2015 dans la mesure où elles ont été l'élément déclencheur de cette étude. En Janvier 2015, aux dires de ma tutrice et d'autres collègues du collège, l'établissement avaient rencontré un certain nombre de difficultés lors des moments de recueillement. J'ai pu moi-même observer que les élèves étaient majoritairement très marqués par les attentats contre *Charlie Hebdo*, le meurtre de la policière et les crimes antisémites de cette séquence étant clairement au second plan dans leurs souvenirs, voir disparus. Or la majorité d'entre eux portent un jugement sévère sur les caricatures du prophète Mahomet par *Charlie Hebdo*, et si ces élèves désapprouvent évidemment les meurtres, ils n'en désapprouvent pas moins l'usage de la liberté d'expression dont fait et à fait preuve l'hebdomadaire, qui, de leur point de vue dépasse très largement les limites de l'acceptable.



Si cette réaction est particulièrement vive et sensible chez les élèves de confession ou de culture musulmane, effet de groupe ou non, la réprobation à l'égard de *Charlie Hebdo*, si elle est moindre, s'étend également aux élèves issus de milieux culturels différents, dans la mesure où les caricatures sont perçues comme ayant dépassé le seuil de tolérance de leurs camarades. Malgré l'hétérogénéité des classes, ce point n'est donc pas l'objet de controverses entre élèves ; il peut en revanche facilement le devenir entre une partie des élèves et le professeur. Cette réalité nécessite donc, de mon point de vue, l'engagement de l'école sur l'importance de la liberté d'expression, tout en étant bien conscient que si l'on souhaite être efficace, il convient d'éviter toute approche qui serait vécue comme une attaque frontale de leur identité par les élèves (voir *infra* 1.2.4.1, les recommandations de François Bertron, docteur en psychologie spécialiste des enfants et des adolescents).

### 2.1.3.2) Réactions aux attentats de Novembre 2015

Le Lundi 16 Novembre 2015, j'étais en 5eC comme en 5eE, le premier professeur à discuter des événements du Vendredi 13 Novembre avec les élèves. Leurs besoins d'expression étaient très forts, à la fois pour dire ce qu'ils avaient ressenti et pour interroger le professeur sur l'actualité. La réprobation des attentats était absolument unanime et sans équivoque ; certains élèves ont pu faire le parallèle avec les attentats contre *Charlie Hebdo*. Pour certains élèves, les dessinateurs de *Charlie Hebdo*, si il ne méritaient évidemment pas la mort, avait néanmoins fait *quelque chose* ; alors que les morts du 13 Novembre étaient *innocents*. Les élèves s'interrogeait aussi sur les liens entre ces assassins et la foi musulmane. Les gens qui avaient commis ces meurtres étaient-ils vraiment musulmans ? J'apportais pour réponse que les terroristes revendiquaient d'être musulmans, mais que chacun pouvait juger qu'ils l'étaient ou non. La peur était également très présente au lendemain des attentats ; peur de leur reproduction, peur d'actes anti-musulmans par amalgame, ou bien peur des deux. Un climat anxiogène entretenu par la télévision, mais aussi par la présence visible de militaires dans le quartier ainsi que par les opérations de police qui s'y déroulent alors. Celui-ci fut en effet l'objet de perquisitions administratives dans la nuit du 15 au 16 Novembre, qui donnèrent lieu à la saisie de quelques armes.

Ces séances eurent donc pour objectif de rassurer, d'apporter des réponses, parfois d'établir les faits tels qu'ils s'étaient effectivement déroulés. Mais j'ai senti le besoin d'apporter, par l'enseignement moral et civique, des réponses de plus long terme, qui puissent rassurer les élèves tout en donnant un sens à ces événements, et qui affirment les valeurs de la République comme une réponse. D'où l'idée d'une séquence particulière dédiée à la laïcité, et qui aborderait également la liberté d'expression.

## **2.2) Procédure et Matériel**

Cette étude s'appuiera sur trois mesures. Deux évaluations diagnostiques ; l'une portant sur la perceptions *a posteriori* des attentats par les élèves, réalisée début Mars 2016 ; l'autre sur leurs connaissances en matière de laïcité réalisée juste avant la début de la séquence d'EMC. La troisième mesure s'appuie sur les débats réalisés à la fin de la séquence et qui ont constitué une évaluation formative. Ces mesures apportent donc plusieurs éclairages à cet écrit réflexif, sans pouvoir prétendre à la scientificité, d'abord de par la faiblesse numérique de l'échantillon étudié : bien qu'on ait choisi d'étudier deux classes, ces mesures ne portent que sur 40 à 45 élèves, ce qui ne peut être considéré comme représentatif d'un point de vue quantitatif. Ensuite parce qu'elles ne se sont pas concentrées sur un unique paramètre mesuré avant et après la séquence. Elles doivent être vues avant tout comme apportant des informations qualitatives sur les représentations des élèves avant la séquence et sur l'efficacité du débat comme méthode d'éducation à la citoyenneté dans le contexte décrit précédemment.

### **2.2.1) Description de la séquence mise en œuvre**

La séquence étudiée dans cet écrit s'est déroulée en quatre temps. Le premier et le troisième temps consistait en la présentation de la laïcité pour le premier temps et de la liberté d'expression pour le troisième, à travers de courtes vidéos pédagogiques (trois à cinq minutes) qui faisaient ensuite l'objet de discussions collectives en classe ; cette discussion aboutissait à la construction d'une trace écrite au tableau par le professeur, sous la forme d'un schéma heuristique définissant la notion étudiée. Il s'agissait donc d'une posture assez classique pour l'élève comme pour le professeur, proche du cours dialogué ; à la nuance près qu'il s'agissait de laisser un maximum d'élèves exprimer leurs représentations avant la mise au point par le professeur.

Le second temps, qui a été le plus important en durée (deux séances de 55 minutes) était consacré à l'appropriation de la charte de la laïcité à l'école par les élèves. Bien que présente dans leurs carnets de correspondance, les élèves n'avaient jamais lu la charte ; pour cause, autant destinée aux parents et au personnel qu'à eux-même, la charte est complexe à la lecture pour un élève de 5e. La ligue de l'enseignement a construit un exemplaire simplifié de la charte, donc moins précis mais à portée des élèves. Par exemple, à son article 2 « *La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État* » correspond l'article simplifié « *La France n'impose pas de religion et n'en interdit aucune.* ». J'ai fourni à chaque élève une version A4 de la charte, et une version de la charte simplifiée dont j'avais supprimé les numéros d'articles et placés ceux-ci de manière aléatoire.

Organisés par îlots de quatre à cinq personnes, les élèves devaient retrouver à quel article de la charte correspondait chacun des articles de la charte simplifiée. Après validation par le professeur, ils devaient coller dans leurs cahiers respectifs les articles de la charte avec en face, les articles simplifiés correspondant. Le fait de travailler en équipe était essentiel lors de cette démarche, car il conduisait les élèves à échanger entre eux autour des notions présentes dans la charte. La discussion entre pairs étaient donc au cœur de la démarche. Après avoir terminé ce travail, les équipes qui avaient terminé le plus tôt devaient proposer, pour chaque article, de lui faire correspondre un ou plusieurs des mots de la devise de la République française. Après que chaque groupe ait trouvé le sens de l'ensemble des articles de la charte, les groupes qui avaient été les plus rapides sont passés au tableau pour expliquer les correspondances qu'ils avaient faites avec la Liberté, l'Égalité ou la Fraternité.

Dans le quatrième et dernier temps, qui a servi d'évaluation formative à la séquence, les élèves devaient débattre d'un sujet imposé. Tandis que la moitié de la classe débattait, l'autre moitié devait observer le débat, chacun des observateurs ayant nommé un camarade à observer et à évaluer. Le premier débat avait pour objet « *A quoi sert la laïcité ?* » tandis que le second débat avait pour thème « *Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?* ». La note de chaque élève a été la résultante à la fois de la tenue du débat collectif auquel il a participé, de sa participation à ce débat mais aussi du sérieux avec lequel il a tenu son rôle d'observateur ; les élèves étaient prévenus du fait que leur tenue de la fiche observateur serait prise en compte dans la notation.

## **2.2.2) Évaluations diagnostiques**

### *2.2.2.1) Perception des attentats*

La première évaluation diagnostique portait sur le ressenti, à froid, par rapport aux attentats de Novembre 2015. Au-delà de son intérêt dans le cadre de cet écrit, il avait surtout pour objectif de me permettre d'ajuster ma séquence d'enseignement moral et civique en fonction des résultats obtenus. Très simple, il s'agissait quatre questions ouvertes auxquelles les élèves ont répondu en classe en quelques minutes :

- 1. Qu'as-tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ?*
- 2. A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ?*
- 3. Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ?*
- 4. Vois-tu un lien entre la dernière question et les deux précédentes ? Si oui, lequel ?*

Les deux premières questions avaient pour but de mesurer le souvenir laissé aux élèves par les attentats et le sens qu'ils avaient donné à l'événement. La troisième mesurait leur connaissance

de la laïcité ; ce sont leurs lacunes en la matière qui m'ont poussé à largement axer ma séquence sur ce sujet. La quatrième visait à confronter le sens donné par le pouvoir (et globalement, également par l'opposition et par la société civile) aux attentats, à savoir que les valeurs de la République étaient attaquées, à la représentation qu'en avaient les élèves.

#### 2.2.2.2) *Connaissances pré-acquises en matière de laïcité*

La seconde évaluation diagnostique a porté sur les connaissances pré-acquises en matière de laïcité, à travers un questionnaire à choix multiples (QCM) de six questions (voir Annexe 1, *Évaluation sur la laïcité*). Le QCM a pour désavantage de limiter l'expression des élèves et de laisser une place à la chance ; en revanche il permet l'établissement de statistiques. Il y avait soit un choix parmi trois de juste, soit deux parmi quatre ; cette caractéristique était mentionnée dans les consignes, ce qui n'a pas empêché certains élèves de cocher deux réponses sur trois ou une seule parmi quatre. Les questions portaient sur l'attitude de l'État vis-à-vis des religions (1) ; l'égalité des citoyens en fonction de leur religion ou de leur lieu d'habitation (2) ; les libertés accordées par la laïcité (liberté d'expression, liberté de croire, de ne pas croire ou de ne plus croire) (3) ; les droits conférés ou non aux élèves par la laïcité à l'école (4) ; l'attitude attendue des professeurs (5) et enfin les objectifs de la laïcité à l'école (6). Les élèves avaient le temps qu'ils souhaitaient pour répondre à ce questionnaire (mais n'avais accès à aucun document) ; généralement cinq minutes leurs suffisaient.

#### **2.2.3) Les débats de clôture de la séquence**

Pour les débats, j'avais disposé la salle de manière inhabituelle (*cf* Annexe 2, *Disposition de la salle de classe lors des débats*), de façon à ce que les 10 à 12 élèves « débatteurs » se trouvent au centre de la pièce, sous forme d'agora, tandis que les élèves observateurs se trouvaient de part et d'autre, à l'extérieur de ce champ symbolique, sans droit d'intervention (avant que les rôles ne soient bien sûr, inversés). Je me chargeais de réguler le débat en distribuant la prise de parole : tout élève débattre devait lever la main pour demander la parole. Lorsque je la lui accordais il gardait le bâton de parole (matérialisé par un feutre véléda), qu'il reposait lorsque son intervention était terminée, moment à partir duquel je pouvais donner la parole à un autre élève. Je respectais le tour de parole en fonction de l'ordre dans lequel il avait été demandé, à la nuance près que je la donnais en priorité aux élèves qui n'étant pas encore intervenu. En cas de temps mort lors du débat, je le relançais par une question en proposant aux élèves qui n'était pas intervenu de donner leur avis ; la prise de parole n'était toutefois jamais forcée.

Dans le même temps, je prenais des notes sur le débat, que j'ai ensuite recoupées avec les fiches d'observations réalisées par les élèves observateurs. Ces fiches d'observation (voir Annexe 3, *Fiche observateur*) étaient composées d'un tableau avec des critères précis à remplir, en positif ou en négatif, et une partie « Observation » libre, ouverte, leur permettant à la fois de synthétiser un commentaire sur la personne observée, mais aussi de donner leur opinion sur l'ensemble du débat observé.

### III) Résultats

#### 3.1) Résultats des évaluations diagnostiques

Pour les évaluations diagnostiques, on a regroupé ensemble les résultats des deux classes..

##### 3.1.1) Première évaluation diagnostique

Au vu du choc que peuvent représenter les attentats, les réponses au premier questionnaire étaient anonymes, ce qui a entraîné des questionnaires non-rendus, et des questions laissées sans réponse dans les questionnaires. Le nombre de réponses exploitables a donc varié selon les questions. Ce premier questionnaire étant qualitatif, on a tenté de regrouper les données selon des « catégories » de réponses. La retranscription des réponses et leur classement selon ces catégories est disponible en annexe (voir Annexes 4, *classification des réponses qualitatives*). On présentera ici les résultats question par question. La quatrième question proposée, celle d'un lien entre la laïcité et le motif des attentats, a atteint un taux de réponse (ou de « je ne sais pas ») extrêmement élevé ; à quelques exceptions près, aucun élève n'a été en mesure de répondre. Les quelques réponses à cette question, qui venaient toutes des élèves traditionnellement les plus à l'aise en classe, allaient dans le sens le plus communément admis par la société (« ce sont les valeurs de la République qui ont été attaquées »).

##### 3.1.1.1) *Qu'as-tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ?*

Tableau 2 : Réponses à la question « *Qu'as-tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ?* »

Type de réponse	Il y a eu beaucoup de morts, c'est un acte choquant	Sentiment de peur	On a attaqué des lieux de divertissement	On a attaqué la France	Ces attaques ont été perpétrées au nom de l'Islam	Cela n'a servi à rien car le monde n'a pas changé	On a attaqué des valeurs
Nombre	18	2	5	3	2	2	1
%	75%	8%	21%	13%	8%	8%	1%

Précisons pour la lecture de ce tableau, que seules 25 réponses d'élèves étaient exploitables sur cette question ; elles permettent toutefois d'obtenir des résultats intéressants. Le total du tableau est supérieur à 100% dans la mesure où certaines réponses des élèves entraient dans plusieurs des catégories de lecture proposées ici.

Sur ces 25 réponses exploitables, ce qui est le plus en évidence c'est que les élèves ont d'abord été choqués par le nombre de victimes et la violence de ces actes ; c'est ce qui ressort des 75% des réponses exprimées. 5 élèves ont été particulièrement marqués par le fait qu'on ait attaqué des lieux de divertissement. En revanche, le fait que les attentats aient été perpétrés au nom de l'Islam, pour s'attaquer à la France ou pour s'attaquer aux valeurs de la République n'ont été mis en avant que par très peu d'élèves.

### 3.1.1.2) A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ?

Tableau 3 : Réponses à la question : « A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ? »

Type de réponse	Motif religieux	Ils visaient la France	Pour faire peur	Attaque contre le mode de vie	Riposte dans le cadre de la situation internationale	Démonstration de force	Lien avec Charlie Hebdo	Je ne sais pas
Nombre	8	5	8	3	6	3	4	11
%	22%	14%	22%	8%	16%	8%	11%	30%

Pour cette question, on dispose de 37 réponses exploitables. Là encore, le total est supérieur à 100% dans la mesure où certaines réponses s'insèrent dans plusieurs catégories. Il faut également noter que beaucoup d'élèves ont spontanément fait une confusion entre les attentats de novembre et ceux de janvier 2015 (on rappelle qu'ils ont répondu à ce questionnaire en mars 2016). On peut supposer que ces élèves ont été très fortement marqués par la polémique autour des caricatures de Mahomet (qui ressort parfois explicitement dans leurs réponses). Ce qui se dégage de ces réponses, c'est avant tout qu'il n'y a pas une grille de lecture uniforme des attentats, mais une multiplicité de causes évoquées par les élèves.

### 3.1.1.3) Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ?

Tableau 4 : Réponses à la question : « Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ? »

Type de réponse	Ne sait pas	Contresens et vision très négative	Laïcité identifiée comme antiracisme	C'est le respect des religions	Règles imposées à l'école	Définition intéressante, acceptable en l'état
Nombre	15	2	6	10	3	8
%	<b>39%</b>	5%	16%	<b>26%</b>	8%	21,00%

De nouveau, on a obtenu 37 réponses exploitables pour cette question, et un pourcentage total supérieur à 100%, cette fois en particulier parce que la dernière catégorie (définition acceptable) recoupe souvent la troisième ou la quatrième (antiracisme ou respect des religions). Au total, près de la moitié des élèves (44%) n'ont aucune idée, ou une vision complètement erronée, de ce qu'est la laïcité, contre un cinquième (21%) qui en ont une vision juste. Pour les élèves dans une situation intermédiaire, elle est vue comme un synonyme du respect des religions ou parfois même simplement de l'antiracisme. Ces résultats m'ont poussé à adapter axer une séquence d'EMC sur la laïcité.

### 3.1.2) Connaissances pré-acquises en matière de laïcité

Cette seconde évaluation diagnostique, sous forme de QCM, n'était pas anonyme. En revanche quelques élèves étaient absents lors de la séance où il a été réalisé en classe ; ce qui porte le total de questionnaires rendus à 40. La consigne mentionnait qu'il fallait donner une seule réponse aux questions 1, 3 et 4 et deux aux questions 2, 5 et 6. Mais celle-ci n'ayant pas été systématiquement respectée, les pourcentages totaux sont supérieures à 100% pour les questions à réponse unique et inférieurs à 200% pour les autres.

Dans le tableau 5, on observe que près d'un quart des élèves (22,5%) pensent que la France a pour religion officielle la religion chrétienne. Ce qui pointe l'importance de revenir avec les élèves sur la séparation des Églises et de l'État. Mais la statistique la plus interpellante, ce sont les 30% d'élèves qui pensent les élèves n'ont pas tous les mêmes droits selon leur religion. On peut raisonnablement interpréter ce résultat comme un révélateur du sentiment de stigmatisation de la religion musulmane.

En revanche, la liberté d'expression est clairement identifiée comme étant une valeur portée par la République, avec 85% des élèves qui pensent qu'en France « on peut librement exprimer ses idées, mais dans le respect de celles des autres et de la loi ».



Tableau 5 : Réponses à l'évaluation diagnostique sur la laïcité (pré-acquis)

*En gras, les chiffres mentionnés dans les commentaires*

<b>1. La République française</b>	A pour religion officielle la religion chrétienne	Est neutre à l'égard des religions	Permet de croire à certaines religions, mais pas à toutes.	
<i>Nombre de réponses</i>	9	31	4	
<i>%</i>	<b>22,5%</b>	77,5%	10,0%	
<b>2. La France</b>	Considère que tous les citoyens sont libres de choisir leur religion, mais ne donne pas les mêmes droits à tous les citoyens selon les religions		Fait des différences entre ses citoyens selon les lieux où ils habitent sur le territoire	Considère tous ses citoyens comme égaux devant la loi
<i>Nombre de réponses</i>	12		5	26
<i>%</i>	<b>30,0%</b>		12,5%	65,0%
<b>3. La laïcité</b>	Permet d'exprimer librement ses idées, mais dans le respect de celles des autres et de la loi	Interdit à tout le monde d'exprimer ses idées religieuses	Autorise chacun à croire ou à ne pas croire en	Permet aux gens de choisir la religion qu'ils veulent, mais pas d'en changer
<i>Nombre de réponses</i>	34	5	28	9
<i>%</i>	<b>85,0%</b>	12,5%	70,0%	22,5%
<b>4. A l'école, grâce à la laïcité, tu peux, en tant qu'élève</b>	Ne pas suivre certains cours si tu les estimes contraire à ta religion	Dire ce que tu penses à condition de respecter les autres, mais pas porter de signes religieux pour te faire remarquer	Dire ce que tu penses sur d'autres sujets, mais ne jamais parler de sujets qui concernent la religion	
<i>Nombre de réponses</i>	3	33	8	
<i>%</i>	7,5%	<b>82,5%</b>	20,0%	
<b>5. A l'école, les professeurs</b>	Ont un devoir de stricte neutralité : contrairement aux élèves, ils n'ont pas le droit d'exprimer leurs opinions politiques en classe	Ont le devoir de transmettre et de faire respecter le principe de laïcité	Ont le devoir de transmettre et de faire respecter le principe de laïcité	Ont, contrairement aux élèves, le droit d'exprimer librement leurs opinions politiques et religieuses en classe
<i>Nombre de réponses</i>	21	14	30	5
<i>%</i>	52,5%	35,0%	75,0%	12,5%
<b>6. Les buts de la laïcité à l'école sont</b>	De faire en sorte que tu puisses construire ta propre opinion sur le monde	De faire en sorte que les élèves choisissent de suivre une religion quand ils seront adultes	De faire en sorte que les élèves choisissent de ne pas avoir de religion quand ils seront adultes	De garantir l'égalité entre tous les élèves, fille ou garçon, et quelque soit sa religion
<i>Nombre de réponses</i>	28	8	4	30
<i>%</i>	70,0%	<b>20,0%</b>	<b>10,0%</b>	75,0%

De même, l'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires est largement intégrée dans les représentations des élèves avant même que le sujet de la laïcité ne soit abordé en classe, avec plus de 80% d'entre eux qui savent qu'à l'école, « on peut dire ce que l'on pense à condition de respecter les autres, mais pas porter de signes religieux pour de se faire remarquer ».

Enfin, les objectifs de la laïcité à l'école, les résultats sont contrastés, avec 75% des élèves qui pensent que la laïcité a pour but de garantir l'égalité entre tous les élèves et 70% qui pensent qu'elle a pour objectif de faire en sorte qu'il puisse construire sa propre opinion sur le monde d'une part ; mais tout de même 20% qui pensent que la laïcité a pour but de faire en sorte qu'ils choisissent une religion étant adultes, et 10% de faire en sorte que les élèves choisissent de ne pas avoir de religion étant adultes.

On remarque tout de même qu'avec seulement 4 élèves sur 40 qui pensent que la laïcité a pour but d'éloigner les élèves de la religion, la thèse d'une laïcité perçue comme trop « laïcarde », et trop hostile à la religion, est ici peu corroborée ; c'est davantage le sentiment d'inéquité entre religions évoqué à la question de qui ressort, lui, pour 12 élèves sur 40.

### 3.2) Analyse des débats

#### 3.2.1) Déroulés des débats

Les quatre débats se sont déroulés lors de la même matinée. Pour chaque classe, la séance de 55 minutes comprenait l'installation en classe, la mise en place des consignes, le premier débat, le temps de reconfiguration de la classe, et le second débat. Ce qui a porté la durée effective de chacun des débats autour de 20 minutes. Leur longueur a toutefois varié selon l'intensité des échanges entre les élèves. Précisons que le débat auquel les élèves participaient était imposé, de même que la personne qu'ils avaient à observer. Quelques élèves étaient absents ce jour-là, ce qui portait à 22 les élèves de la 5eC et 19 les élèves de la 5eE.

Tableau 6 : Déroulé des débats

	<b>5eC</b>		<b>5eE</b>	
	<i>Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?</i>	<i>A quoi sert la laïcité ?</i>	<i>Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?</i>	<i>A quoi sert la laïcité ?</i>
Nombre d'élèves participants au débat	11	11	9	10
Nombre total d'interventions	35	24	22	32
Moyenne d'interventions par élève	3,2	2,2	2,4	3,2
Nombre d'élèves n'étant pas intervenus	1	0	2	0
Plus grand nombre d'interventions d'un seul élève	9	6	5	5
Durée du débat	25 minutes	15 minutes	18 minutes	22 minutes

En 5eE, les deux débats ont eu une tenue relativement similaires, bien que le premier, « *Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?* », ait bénéficié d'interventions un peu plus structurés. Le second débat étant plus large, il a permis de développer davantage d'idées et de donner lieu à plus d'interventions, mais à donné moins d'échanges directs.

En 5eC en revanche les deux débats ont donné des résultats très différents. Le débat *A quoi sert la laïcité ?* a trouvé peu de rebonds, et manquait beaucoup de souffle ; j'ai du intervenir à plusieurs reprises pour relancer le sujet afin qu'il tienne 15 minutes, et une élève observatrice à même mentionné qu'elle s'ennuyait. En revanche, le débat *Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?* a été extrêmement riche. Il a donné lieu à une véritable controverse argumentée sur ce qui était ou non acceptable (avec un centre de gravité des débats plutôt plus conservateur que ce que permet le droit aujourd'hui), avec en particulier trois élèves qui sont intervenus entre 6 et 9 fois chacun en apportant de nouveaux éléments au débat ou en cherchant à répondre aux arguments d'un autre élève, ce qui est remarquable dans une classe de 5e.

Globalement, si beaucoup d'élèves ne sont intervenus que une ou deux, seuls trois sur les deux classes n'ont pas du tout participé au débat, ce que nous pouvons plutôt interpréter comme un succès pour une première expérience. Ensuite, ce changement de format a permis à certains élèves qui ont des difficultés à l'écrit d'être davantage épanouis lors de cet exercice. A l'inverse, certains bons élèves plutôt discrets sont très peu intervenus. On peut toutefois nuancer ce constat dans la mesure où les records d'intervention, dans les quatre débats, ont établis par des élèves traditionnellement à l'aise en Histoire-Géographie, à l'écrit comme à l'oral.

Enfin, succès notable de ces débats, la qualité de l'écoute et le respect de la parole des autres, qui ont été supérieures à mes attentes pour un premier débat, et dont on retrouve trace dans l'analyse des fiches d'observation des élèves.

### **3.2.2) Analyse des fiches d'observation**

Le rendu de la fiche d'observation étant obligatoire et noté (sur 3 points), on dispose d'autant de fiches que le nombre de présents, soit 41. En revanche, des élèves n'ont pas remplis tous les critères de la fiche en ce qui concernait les élèves qu'ils observaient, en particulier pour les critères négatifs.. Ainsi, pour chacun des critères, en plus des possibilités « Oui », « Non » ou « Un peu », on a ajouté une colonne pour l'absence de réponse ; le total par critère est donc de 100% (aux arrondis près).

Tableau 7 : Bilan des fiches d'observation des débats

<b>Les +</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Un Peu</b>		<b>Non réponses</b>	
Demande la parole	24	59%	12	29%	5	12%	0	0%
Prend la parole	24	59%	9	22%	5	12%	3	7%
Parle clairement	23	56%	6	15%	11	27%	1	2%
Apporte de nouveaux arguments	19	<b>46%</b>	11	27%	7	17%	4	10%
Utilise des exemples	15	37%	15	37%	6	15%	5	12%
Essaie de répondre à un argument contraire	7	<b>17%</b>	22	54%	4	10%	8	19%
Essaie de compléter un argument	13	32%	14	34%	7	17%	7	17%
Écoute les autres	35	<b>85%</b>	0	0%	6	15%	0	0%
Regarde celui qui parle	32	78%	3	7%	6	15%	0	0%
<b>Les -</b>								
N'arrive pas à pas dire ce qu'il pense	10	<b>24%</b>	15	37%	7	17%	9	21%
Veut imposer son idée	4	10%	23	56%	4	10%	10	24%
Propose des arguments hors-sujets	4	10%	24	59%	3	7%	10	24%
Coupe la parole	1	2%	28	68%	1	2%	11	26%
Élève la voix pour dominer les autres	2	5%	26	63%	2	5%	11	26%
Utilise des attaques personnelles	3	7%	27	66%	1	2%	10	24%
Bavarde et n'écoute pas	3	7%	24	59%	3	7%	11	26%
Utilise un langage familier	2	5%	23	56%	4	10%	12	29%
N'ose pas prendre la parole	15	37%	14	34%	4	10%	8	19%

Ce tableau nous montre que d'après les élèves, l'écoute de leurs camarades a été attentive (85% de Oui, 15% de « un peu »), et qu'ils regardaient l'orateur. De même, on note très peu d'élèves qui coupent la parole (1 Oui, 1 « un peu »), et peu d'élèves qui élèvent la voix ou utilisent des attaques personnelles (égal ou inférieur à 10%). Ces éléments montrent le climat serein du débat, y compris pour ceux qui ont donné lieu à des échanges argumentés appuyés.

On voit en revanche que la prise de parole en public est une compétence qui mériterait d'être davantage travaillée, avec 24% des élèves évalués par leurs camarades comme ayant des difficultés d'expression, et 37% qui n'osent pas assez prendre la parole (correspondant généralement à des élèves ayant fait une seule intervention, ou pas du tout).

En ce qui concerne l'argumentation, il faut prendre en compte qu'il s'agit d'une classe de 5e, qui n'a donc pas encore travaillé cette compétence en français, et qu'il convient donc de juger avec indulgence. Une majorité (46% + 17%) des élèves sont parvenus à apporter de nouveaux arguments au débat. En revanche, seuls 11 élèves (7 + 4 ; 27%) ont essayé de répondre à un argument contraire, ce qui représente un niveau de difficulté supplémentaire. Or cette compétence est essentielle au dynamisme du débat ; en effet, c'est la mise en tension de valeurs entre elles (liberté d'expression contre respect d'autrui par exemple) qui permet de les rendre concrètes. Au final, ce sont justement les élèves qui ont répondu à des arguments contraires qui ont su construire les interventions les plus riches.

## **IV) Discussion des résultats et Conclusion**

### **4.1) Rappel du contexte de l'étude**

Cette écrit réflexif avait pour point de départ un questionnement sur comment renforcer l'adhésion aux valeurs de la République des élèves grâce à l'enseignement moral et civique (EMC), dans un contexte où l'attente de la société à l'égard de l'école est très forte en la matière.

L'identification des besoins des élèves, établie en partie grâce à la première évaluation diagnostique présentée dans cette étude, a mené cette réflexion sur la question de la laïcité en particulier. Les lectures qui ont précédé la mise en œuvre de cette séquence pédagogique d'EMC ont conduit à utiliser le débat comme méthode active pour faire vivre ses valeurs. Elles ont amené à nous demander si, et en quoi la pratique du débat en classe est un bon moyen pour transmettre la laïcité à des élèves de 5e.

Mesurer l'adhésion de jeunes adolescents à des valeurs à la suite d'une séquence est une tâche difficile, et cet écrit est très loin de prétendre à l'exhaustivité par rapport à la problématique proposée. D'abord, elle ne vaut que pour le contexte précis dans le cadre duquel cette étude a été menée, celui d'un collège avec une forte mixité sociale, dont une partie importante (mais non écrasante) de la population est issue d'une zone urbaine sensible. Mais aussi car on pourra reprocher à cette étude une carence : celle du manque de mesure des connaissances transmises. Toutefois, de notre point de vue, une telle mesure n'aurait elle non plus pas répondu avec exhaustivité à la problématique. D'une part, parce qu'une connaissance acquise n'est pas une valeur transmise. D'autre part, parce que l'objectif visé ici, peut-être encore davantage que pour les séquences classiques d'Histoire ou de Géographie, est le temps long, pour lequel les compétences font plus de sens que les connaissances – même si, on l'a vu tout au long de cette étude, ces dernières sont absolument cruciales pour transmettre le sens des valeurs républicaines, et en particulier de la laïcité.

Ainsi, ce travail, qui reste modeste, n'a mesuré que certains aspects de cette problématique : les besoins des élèves à travers le ressenti des attentats et les représentations de la laïcité avant la séquence, et le déroulé des débats, sans même que ceux-ci n'aient fait l'objet d'un enregistrement sonore permettant de juger de la qualité des arguments échanger. Ce sont les résultats de ces deux axes de travail qui seront explorés dans cette conclusion.

## **4.2) Discussion des résultats**

### **4.2.1) Perception des attentats**

L'image qui ressort de la perception des attentats par les élèves est avant tout un choc émotionnel, traumatique, le souvenir de nombreux morts, parfois un sentiment de peur. En termes de symbole, on retient le fait qu'il s'agissait de lieux de loisir, de détente ; cette attaque ne fait aucun sens pour les élèves. Là où les élèves ont pu, sans les soutenir, comprendre la logique des meurtres des journalistes de *Charlie Hebdo*, en ce qu'il s'agissait d'une réaction aux caricatures du Prophète Mahomet, ils ne trouvent aucune logique à l'attaque de loisirs tels qu'écouter de la musique, aller voir un match de football ou boire un verre en terrasse de café. L'idée qu'on puisse prôner l'interdiction de l'écoute de la musique provoque des réactions effarées sans commune mesure avec les attaques envers la liberté d'expression, parce que ce sont des réalités de leur quotidien que l'on attaque. En cela, si, comme on peut le supposer, ces attentats ont parmi leurs objectifs celui de diviser musulmans et non-musulmans au sein de la société française, ceux de Novembre sont clairement passés à côté de cet objectif par rapport à ceux de Janvier de ce point de vue.

L'autre enseignement de ce premier questionnaire est que les élèves n'ont pas une lecture univoque des événements. Ils se font bien sûr les échos des différentes lectures qu'ils perçoivent dans la société. Le discours institutionnel d'une France « en guerre », « attaquée dans ses valeurs » est très loin de représenter la réaction dominante pour ces élèves de 5e, même si ces attentats ont pu engendrer des réactions de peur (durant l'hiver, certains élèves exprimaient la peur de rentrer chez eux après les cours une fois la nuit tombée).

Le troisième souligné par le questionnaire, c'est bien sûr le manque de repères des élèves sur la laïcité en classe de 5e.

### **4.2.2) Représentations sur la laïcité**

Ce qui frappe dans l'analyse des résultats de l'évaluation diagnostique sur la laïcité, c'est que des éléments essentiels tels que la séparation des Églises et de l'État sont étrangers à une proportion non négligeable d'élèves, là où l'interdiction du port de signes religieux ostentatoires dans les établissements publics est connue de tous. Cette règle, dans les représentations des élèves sur la laïcité, a donc parfois plus de poids que le principe lui-même. Face à cela, il est évident qu'il y a besoin de fournir un historique de la laïcité, de construire des repères et de donner du sens à cette notion.

Si l'on peut trouver des représentations extrêmement négatives et erronées de la laïcité (le pire cas d'espèce étant « c'est lorsqu'on n'aime pas les noirs »), celles-ci restent très minoritaires. Y compris avant la séquence, la laïcité est vue positivement par les élèves. En revanche, l'impression

que tous les citoyens ne sont pas égaux selon leur religion est très forte et doit nous interpeller. Elle dénote d'un sentiment de stigmatisation de la religion musulmane qu'il convient de prendre en compte lorsqu'il s'agit de déconstruire les représentations erronées des élèves.

#### 4.2.3) De l'usage du débat

Les débats ont très bien fonctionné du point de vue de l'écoute entre élèves. En ce qui concerne la prise de parole, il s'agit d'une compétence qui peut justement être développée par la pratique du débat. Ils n'ont donné lieu à aucun débordement, et de point de vue, le débat s'affirme pour moi comme un format qui ne doit pas susciter d'appréhension en terme de gestion de classe, bien au contraire.

La véritable difficulté tient plutôt dans la capacité à faire vivre le débat ; à cet égard, le choix de placer le débat comme évaluation formative en fin de séquence paraît plutôt judicieux. On peut en revanche être plus critique sur le choix des sujets de débat. Si ils ont tous fonctionné, les débats ont été inégaux dans leur intérêt, du point de vue des élèves comme de celui du professeur. A posteriori, l'intitulé « *Jusqu'où la liberté d'expression peut-elle aller ?* » paraît plus fécond que « *A quoi sert la laïcité ?* ». On peut faire l'hypothèse que cela tient à la mise en tension du sujet.

En effet, c'est de la controverse que sont apparues les arguments les plus intéressants. « *A quoi sert la laïcité ?* » avait l'avantage d'être un sujet large, permettant ainsi de faciliter l'expression des élèves, mais le fait qu'il ne prête pas suffisamment à controverse a pu constituer un handicap, particulièrement en 5eC. La mise en tension est cruciale parce que c'est grâce à elle que les valeurs s'incarnent et prennent véritablement chair pour les élèves. Ainsi, la liberté d'expression est-elle un concept auquel tout le monde est favorable... tant qu'elle ne dérange personne. Mais c'est lorsque l'on s'en sert pour déranger qu'elle prend véritablement sens et qu'on la voit s'incarner.

Cependant, le professeur se doit toujours de ne pas blesser, de ne pas humilier les élèves, et doit donc éviter autant que possible tout affrontement « frontal » sur des valeurs. Idéalement, le débat doit permettre de faire émerger le professeur en position d'arbitre, de pacificateur ; s'il parvient à atteindre ce type de posture, alors les jugements qu'il portera seront d'autant mieux acceptés par les élèves. La possibilité pour l'enseignant de lâcher-prise dépend néanmoins fortement de la capacité des élèves à rappeler certaines valeurs fondamentales entre pairs ; cette capacité, précieuse, ne doit cependant pas être sous-estimée. On peut imaginer d'autres moyens d'éviter de blesser les élèves dans leur identité, par exemple en décalant le débat vers une situation qu'ils ne vivent pas directement afin dépassionner les débats. Cette formule, qui a l'avantage de la prudence, n'est cependant pas celle qui met le plus en lien l'EMC avec le quotidien des élèves, alors qu'il s'agit de l'une des clefs de son efficacité.

Le débat apparaît en tout cas, surtout lorsqu'il fait émerger des controverses, à même de remettre la citoyenneté politique et l'éducation aux pouvoirs au cœur de l'enseignement moral et civique. Et c'est justement par le confrontation, maîtrisée, des arguments, que l'on fait le mieux vivre les valeurs démocratiques. A cet égard, on pourrait envisager une piste pour aller plus loin que le débat, en poussant les élèves à *délibérer*, ce qui présenterait plusieurs avantages. D'abord celui d'avoir un sujet forçant la controverse entre élèves ; ensuite celui de susciter de l'intérêt au débat par un aspect plus ludique ; enfin celui de poser le problème de la délibération en démocratie. Comment trancher le problème ? Par un consensus tous les participants acceptent ? Par un vote ? Par exemple, sur la liberté d'expression, on peut imaginer placer les élèves dans le cadre d'une conférence de rédaction se demandant si elle doit publier ou tel dessin suscitant la polémique – ou tel article révélant la vie privée d'une personnalité publique.

### **4.3) Conclusions à destination de la pratique professionnelle**

La première conclusion forte de cet écrit réflexif est celle de l'utilité des évaluations diagnostiques en EMC. Plus encore qu'en Histoire ou en Géographie, les pré-acquis des élèves peuvent être hétérogènes, et leurs représentations peuvent être différentes de ce que nous attendons. Ces évaluations peuvent donc se révéler très utiles à la construction de séquences adaptées. Des évaluations diagnostiques réalisées ici, on retiendra également qu'il ne faut pas surestimer la compréhension par les élèves des éléments d'actualité ayant trait aux débats sur la citoyenneté. Si les élèves peuvent être imprégnés par émotions et des représentations, ils ont relativement peu accès, en classe de 5e du moins, au fond argumentaire des débats.

Sur l'usage du débat en EMC, c'est une expérience que j'ai trouvée convaincante. A l'avenir, je pense essayer de l'envisager en configuration de situation-problème, afin de susciter le plus possible des débats contradictoires, qui peuvent être d'une grande richesse pédagogique d'une part, et qui constituent également une éducation au pouvoir, qui demeure aujourd'hui un des points faibles de l'éducation à la citoyenneté.



## **Bibliographie**

### Bibliographie scientifique

- Audigier F. (2000), Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon : CRDP de l'académie
- Audigier F. (2002), L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives, In *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24 (3) 2002
- Audigier F. (2007), L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°44, *L'élève, futur citoyen*, Centre international d'études pédagogiques
- Bertron F. (2015), Enfance, adolescence et laïcité In *Livret laïcité*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Borne D. (2004), La laïcité au cœur des enseignements, In *laïcité et enseignement des fait religieux*, Inspection générale de l'éducation nationale
- Condorcet N. (1791), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* Paris : Flammarion
- Crémieux C. (1998), *La citoyenneté à l'école* Paris : La Découverte
- D'Iribarne P. (1996), *Vous serez tous des maîtres, La grande illusion des temps modernes*. Paris : Le Seuil
- Dubois-Vogt M. (2006), *Le débat réglé au cycle 3*
- Fontani C. (2006), Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne, In *L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives* (ouvrage collectif). Paris : ESF éditeur
- Entretien avec Louis François (1997), revue *Historiens Géographes*, n°359
- O'Shea K. (2003), *A glossary of terms for education for democratic citizenship – Developing a shared understanding*, DGIV/EDU/CIT/2003
- Marshall TH (1949), Citizenship and social class In *Class, citizenship and social Development*
- Meirieu P. *Animation et Éducation* n°169/170, Revue pédagogique de l'office central de la coopération à l'école
- Revault d'Allones M. (1999), *Le dépérissement de la politique, Généalogie d'un lieu commun*, Aubier
- Xypas C. (2006), La nation en Europe serait-elle en crise ? In *École et citoyenneté, un défi multiculturel* (ouvrage collectif), Paris : Armand Colin

Ressources institutionnelles mobilisées

- Circulaire Jean Zay du 31 Décembre 1936 sur l'absence d'agitation politique dans les établissements scolaires
- Constitution de la Ve République du 4 Octobre 1958
- Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 Juillet 2013
- Loi du 9 Décembre 1905 concernant la Séparation des Églises et de l'État
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015*
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2015, *Livre laïcité*
- Premier Ministre, 25 Juin 2013, *Point d'étape sur les travaux de l'Observatoire de la laïcité*

## Annexe 1

### Évaluation sur la laïcité

*Pour chacune des 6 propositions, coches la ou les réponses exactes. Une seule réponse est possible pour les questions 1, 2 et 4. Deux réponses sont justes pour les questions 3, 5 et 6.*

1) La République française :

- A pour religion officielle la religion chrétienne
- Est neutre à l'égard des religions : elle n'en impose pas et n'en interdit aucune
- Permet de croire à certaines religions, mais pas à toutes

2) La France :

- Considère que tous les citoyens sont libres de choisir leur religion, mais ne donne pas les mêmes droits à tous les citoyens selon leur religion
- Fait des différences entre ses citoyens selon les lieux où ils habitent sur son territoire.
- Considère tous les citoyens comme égaux devant la loi

3) La laïcité (2 réponses sur 4) :

- Permet d'exprimer librement ses idées, mais dans le respect de celles des autres et de la loi
- Interdit à tout le monde d'exprimer ses idées religieuses
- Autorise chacun à croire ou à ne pas croire en Dieu
- Permet aux gens de choisir la religion qu'ils veulent, mais pas d'en changer

4) A l'école, grâce à la laïcité, tu peux, en tant qu'élève :

- Ne pas suivre certains cours si tu les estimes contraire à ta religion
- Dire ce que tu penses à condition de respecter les autres, mais pas porter de signes religieux pour te faire remarquer
- Dire ce que tu penses sur d'autres sujets, mais ne jamais parler de sujets qui concernent la religion

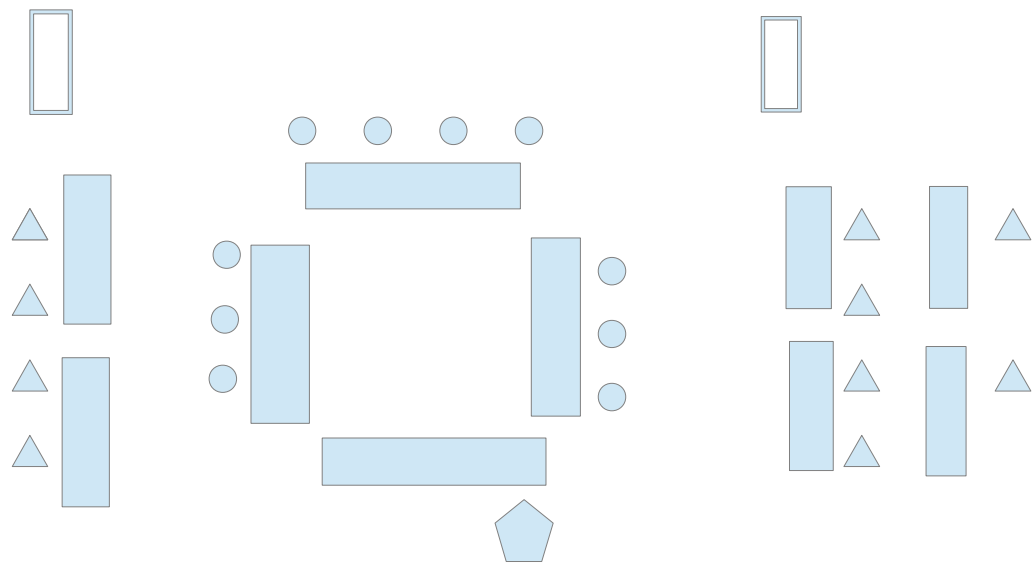
5) A l'école, les professeurs (2 réponses sur 4) :

- Ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les élèves
- Ont un devoir de stricte neutralité : contrairement aux élèves, ils n'ont pas le droit d'exprimer leurs opinions politiques en classe
- Ont le devoir de transmettre et de faire respecter le principe de laïcité
- Ont, contrairement aux élèves, le droit d'exprimer librement leurs opinions politiques et religieuses en classe

6) Les buts de la laïcité à l'école sont (2 réponses sur 4) :

- De faire en sorte que tu puisses te construire ta propre opinion sur le monde
- De faire en sorte que les élèves choisissent de suivre une religion quand ils seront adultes
- De faire en sorte que les élèves choisissent de ne pas avoir de religion quand ils seront adultes
- De garantir l'égalité entre tous les élèves, fille ou garçon, et quelque soit sa religion

## Annexe 2 : Disposition de la salle de classe lors des débats



### Légende du schéma

Élève participant au débat ●

Élève observateur ▲

Professeur ⬠

Table ▭

Entrée de la salle ◻

### Annexe 3

Débat d'enseignement moral et civique du 8/04/2016

#### *Fiche observateur*

Thème du débat :

Observateur :

Personne observée :

<b>Les +</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Un Peu</b>
Demande la parole			
Prend la parole			
Parle clairement			
Apporte de nouveaux arguments			
Utilise des exemples			
Essaie de répondre à un argument contraire			
Essaie de compléter un argument			
Écoute les autres			
Regarde celui qui parle			
<b>Les -</b>			
N'arrive pas à pas dire ce qu'il ou elle pense			
Veut imposer son idée			
Propose des arguments hors-sujets			
Coupe la parole			
Élève la voix pour dominer les autres			
Utilise des attaques personnelles			
Bavarde et n'écoute pas			
Utilise un langage familier			
N'ose pas prendre la parole			

Observations :

## Annexe 4a : Classification des réponses qualitatives :

*Qu'as tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ?*

<b>A) Qu'as-tu retenu des attentats qui ont eu lieu à Paris en Novembre dernier ?</b>	Il y a eu des morts, acte choquant	Peur	On a attaqué des lieux de divertissement	On a attaqué la France	Commis au nom de l'islam	Cela n'a servi à rien car le monde n'a pas changé	On a attaqué des valeurs républicaines
Des terroristes ont attaqué le Bataclan	1						
Ils ont fait beaucoup de morts	1						
Des terroristes ont attaqué un lieu où on s'amuse	1		1				
Il y avait des gens morts	1						
Beaucoup de mort, la France était touchée	1			1			
Les gens avaient peur, mais des fous, il y en a partout et ce qu'on doit retenir c'est les gens qui ont aidé ces personnes en danger (commerçant, pompiers, police...)		1					
Ca s'est passé dans des lieux publics avec des gens	1						
Ils ont tué des personnes au nom du « Coran » et de l'islam	1				1		
Beaucoup de blessés et de morts	1						
Des gens se prennent pour des dieux et on essaye de tuer tout le monde même le Président				1			
Beaucoup de mort dans trois endroits différents	1						
Un policier mort et surtout plein d'otages	1						
Ca ne sert à rien de faire des attentats car aujourd'hui rien n'a changé et il y a des victimes pour rien	1					1	
Beaucoup de morts pour rien car le monde n'a pas changé	1					1	
Beaucoup de violences et de morts	1						
Beaucoup de morts, les terroriste ont voulu qu'il y ait des morts par rapport à la laïcité	1						1
Des familles innocentes tuées alors qu'il ne faisait que boire un café	1		1				
Il ne faut pas sortir le soir tout seul		1					
Les terroristes voulaient tuer François Hollande				1			
Ils voulaient attaquer le stade de football mais n'ont pas réussi			1				
Des gens sont morts alors qu'ils étaient en train de s'amuser	1		1				
Ce sont de faux musulmans car le Coran dit qu'il ne faut pas tuer					1		
Beaucoup de morts et de blessés	1						
Ils ont attaqué le Bataclan et je trouve vraiment ça dégueulasse	1		1				
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Total (%)	75%	8%	21%	13%	8%	8%	4%

## Annexe 4b : Classification des réponses qualitatives :

*A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ?*

<b>B) A ton avis, pourquoi les terroristes ont-ils commis ces attentats ?</b>	Rapport avec l'Islam	Ils visaient la France	Pour faire peur	S'attaquent au mode de vie	Riposte à une attaque sur leur territoire, lien avec la situation internationale	Démonstration de force	Caricatures de Charlie Hebdo	Je ne sais pas
Ils voulaient nous faire peur et pour eux on n'a pas le droit de regarder un match de foot			1	1				
Pour leur religion	1							
Pour montrer ce qu'ils vivent dans leur pays (car c'est la guerre)					1			
Pour qu'on ait peur, que l'on s'arrête de vivre normalement, qu'on ait peur de sortir pour s'amuser			1	1				
Pour dire que c'est eux les plus forts						1		
Parce que nous leur avons envoyé des missiles ; pour le Président ils méritent d'être bombardés et tués ?		1			1			1
Car Charlie Hebdo a publié des caricatures du prophète mohamed	1						1	
Je ne sais pas								1
Pour créer une guerre entre la France et les terroristes		1			1			
Pour eux il faut tuer tout le monde à part les musulmans	1							
Ils veulent faire peur au monde			1					
Ils veulent faire peur à des gens et à des pays			1		1			
Car Charlie Hebdo s'est moqué du prophète	1						1	
Pour venger les terroristes de Charlie Hebdo qui s'était moqué du prophète	1						1	
Car Charlie Hebdo s'est moqué du prophète	1						1	
Je ne sais pas								1
Je ne sais pas								1
Car ils en veulent à la France								
?		1						1
?								1
Parce qu'apparemment on s'est moqué de Mohamed et de Allah	1							1
Je ne sais pas								1
Je sais pas								1
A cause de François Hollande		1			1			
Ils veulent que l'on ressente ce qu'ils ressentent dans leur pays en pleine guerre					1			
Je sais pas c'est des malades								1
Car ce sont des cons. Je ne sais pas								1
Je ne sais pas je ne suis pas à leur place								1
Pour se faire remarquer						1		
Par bêtise, car ils se sont fait une idée fausse du monde et que pour un « oui » ou pour un « non » ils sont allés tuer des gens qui n'ont rien fait				1				
Pour faire peur aux gens et provoquer la justice			1			1		
Parce qu'ils pensent qu'en tuant des personnes innocentes ils vont aller au paradis	1							
Pour faire le plus de dégâts ou de morts			1					
Pour nous faire peur			1					
Car ils veulent faire peur à la France		1	1					
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
<b>Total (%)</b>	22%	14%	22%	8%	16%	8%	11%	30%

## Annexe 4c : Classification des réponses qualitatives :

*Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ?*

	Ne sait pas	Contresens, vision très négative	Laïcité = Antiracisme	Respect des religions	Vue à travers les règles imposées à l'école	Définition intéressante
<b>C) Pour toi, qu'est-ce que la laïcité ?</b>						
Ne pas être raciste			1			
Nous sommes tous égaux, ne pas être raciste			1			
« Ceux qui n'aiment pas les noirs »		1				
« La religion »				1		
Règles et respect des religions				1		
Ne sait pas	1					
Ne sait pas	1					
Le droit de penser librement						1
Lorsque dans un lieu on a pas le droit de porter des objets faisant place à la religion, par exemple le voile pour l'Islam					1	
Interdiction des objets religieux					1	
Vue à travers l'interdiction du prosélytisme à l'école					1	1
Communauté d'être humains différents mais du même monde			1			1
Que le monde accepte tout le monde comme les musulmans, les chrétiens et les juifs				1		
Que l'école laïque accepte tout le monde : musulman, juif, chrétien				1		
Ne sait pas	1					
On s'écoute, on se protège les uns les autres et on se respecte			1			1
C'est les religions				1		
Ne sait pas	1					
Ne sait pas	1					
Accepter toutes les religions et toutes les croyances				1		1
Ne sait pas	1					
C'est un endroit public	1					
Pour moi, c'est avoir le choix de sa religion						1
Je ne vois pas trop, mais je pense que c'est être libre (la France est laïque)						1
Découvert en ouvrant le carnet de correspondance lors du cours (charte de la laïcité)	1					
Ne sait pas	1					
Ne sait pas	1					
Un endroit public est un endroit laïc	1					
Le collège est laïc car il accepte toutes les religions				1		
« La laïcité est du racisme »		1				
Un endroit public est aussi endroit laïc	1					
Une école laïque accepte tout le monde : les chinois, les musulmans, les juifs...			1			
Ne sait pas	1					
Musulmans, chrétiens, juifs peuvent tous aller dans des écoles			1	1		
Toutes les religions sont autorisées				1		1
Ne sait pas	1					
Etre respectueux envers les autres religions				1		
Ne sait pas	1					
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
Total (%)	39%	5%	16%	26%	8%	21%





## Année universitaire 2015-2016

**DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Second degré**

**Parcours Histoire-Géographie**

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le débat au service de la laïcité**

**Auteur : Maxime Gonzalez**

**Résumé :** Cet écrit réflexif est né en réaction aux attentats terroristes de janvier et novembre 2015. Il a pour point de départ la demande de mise en avant des valeurs républicaines par l'école à la suite de ces événements. Il s'intéresse en particulier à la transmission de la laïcité auprès de deux classes de 5e du collège Aimé Césaire de Grenoble dans le cadre du nouvel enseignement moral et civique (EMC). Après avoir replacée cette réflexion dans une perspective historique et avoir interrogé la notion de citoyenneté aujourd'hui, cet écrit examine une des nouvelles modalités d'enseignement encouragée par l'EMC, l'usage du débat en classe. Cette réflexion est construite à partir de la mise en œuvre d'une séquence d'EMC consacrée à la laïcité et à la liberté d'expression débouchant sur des débats entre élèves. Cet écrit examine à la fois les besoins d'élèves de 5e à travers des évaluations diagnostiques, et l'efficacité du débat en classe. Il participe ainsi à améliorer notre connaissance des représentations des élèves d'une part, et confirme d'autre part l'utilité du débat entre élève afin de promouvoir une éducation au politique, qui représente aujourd'hui un point faible de l'éducation à la citoyenneté.

**Mots clés :** Attentats terroristes, Enseignement Moral et Civique, Laïcité, Besoins élèves, Débat, collège, classe de 5e.

**Summary :** This project is born in response of the terrorist fo January and November 2015. Its starting point is the social demand for Republican values teaching at school. It focuses on the transmission of secularism towards two fifth grade classes as part of the teaching in civics and ethics newly implemented. This paper gives a historical perspective of education in citizenship. Then it focuses on the use of classroom debate, which is encouraged in civics and ethics teaching. This paper is based on the implementation of a sequence dedicated to secularism and freedom of expression which end with a classroom debate. The project works on students needs toward diagnostic assessment and on the efficiency of classroom debate. It increases our knowledge of student's social representations and confirms the usefulness of classroom debate to promote education on politics which is nowadays a weak point of our education in citizenship.

**Key words :** Terrorist attack, teaching in civics and ethics, secularism, students needs, debate, college, fifth grade