

Association ÉVEIL

# **Du savoir à la citoyenneté quelles passerelles ?**

*Actes des Rencontres citoyennes*

*du 23 novembre 2005*

*Palais du Luxembourg, Paris*

## REMERCIEMENTS

À **Christian Poncelet**, président du Sénat, qui a placé ces Rencontres sous son haut patronage.

À **Bernard Murat**, sénateur de la Corrèze, pour son allocution.

À **Pierre-Henri Gergonne**, journaliste à Public Sénat, qui a modéré les débats.

### **Aux intervenants :**

**François Bouvier**, président d'honneur des Petits débrouillards.

**Marie-Claude Derouet-Besson**, sociologue, Unité mixte de recherche Éducation et Politiques (université de Lyon II-INRP), chercheur dans le domaine architecture et pédagogie.

**Agneta Derrien**, administrateur principal dans le domaine de l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme au Conseil de l'Europe.

**Philippe Herpin**, chargé de mission à la direction générale de France 3.

**Pierre Léna**, professeur d'astrophysique, université Denis-Diderot – Paris VII, chercheur associé à l'Observatoire de Paris, membre de l'Académie des sciences depuis 1991, cofondateur de « La main à la pâte ».

**Dominique Raulin**, ancien secrétaire général du Conseil national des programmes au ministère de l'Éducation nationale.

**Jacques Toffoletti**, Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Vie scolaire de l'académie de Créteil.

**Heinz Wismann**, philosophe, directeur d'études à l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales), chargé de mission pour l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au ministère de l'Éducation nationale et président de l'Observatoire des études classiques en Europe.

*Et aux membres de l'assistance pour leurs questions.*

## **« On ne naît pas citoyen, on le devient »**

Fondée le 15 septembre 1993, ÉVEIL est une association loi 1901, à but non lucratif. Son objet est « d'éveiller les jeunes à leur rôle de citoyen en les informant notamment sur leur environnement institutionnel, économique, technologique, écologique et sur les grands enjeux du monde contemporain. »

Les valeurs de l'association ÉVEIL sont celles de la République, Liberté, Égalité, Fraternité.

Plus largement, sa mission s'inscrit dans le cadre des principes posés par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, par la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par l'assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et par les lois d'orientation et de programme relatives à l'éducation.

L'association ÉVEIL est membre et administrateur du COFRADE, Conseil français des associations pour les droits de l'enfant. Le COFRADE veille au respect et à la diffusion en France de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) ratifiée par la France en 1990.

L'association ÉVEIL est avant tout une association de terrain, présente sur tout le territoire. Elle propose des programmes d'information concrets destinés à aider les jeunes à se responsabiliser dans la Cité mais aussi dans leur orientation, dans leur environnement, dans leur santé. Ces programmes, complémentaires des programmes scolaires, sont proposés gratuitement aux établissements et aux enseignants qui souhaitent en disposer.

Par ailleurs, l'association ÉVEIL met à disposition de la communauté éducative toute son expertise et contribue à nourrir la réflexion de notre société sur la construction de la citoyenneté de l'individu au travers de temps forts, colloques, rencontres, et publications :

- colloque « Construire sa citoyenneté » à la Maison de la Mutualité le 12 novembre 2003, organisé avec le parrainage de Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire,

- Rencontres citoyennes « La construction de la citoyenneté de l'adolescent » au conseil régional d'Ile-de-France, le 24 novembre 2004,

- publication d'une enquête « La citoyenneté c'est quoi ? Paroles d'ados » aux éditions Sépia en 2003,

- publication des actes du colloque « Construire sa citoyenneté » aux éditions l'Harmattan en 2004,

- publication des actes des Rencontres « La construction de la citoyenneté de l'adolescent » en 2005.

Le 23 novembre 2005, les Rencontres « Du savoir à la citoyenneté, quelles passerelles ? » constituent la 3<sup>ème</sup> édition des Rencontres citoyennes de l'association ÉVEIL, elles s'inscrivent dans la semaine du 15<sup>ème</sup> anniversaire de la ratification par la France de la Convention internationale des droits de l'enfant.

## SOMMAIRE

L'École, passerelle essentielle du savoir à la citoyenneté	13
<b>Introduction</b> <i>Andrée Sfeir</i>	13
<b>Enfant, science et citoyenneté</b> <i>Pierre Léna</i>	15
<b>Programmes scolaires et Citoyenneté</b> <i>Dominique Raulin</i>	23
<b>Vie scolaire et pratique citoyenne</b> <i>Jacques Toffoletti</i>	36
<b>Langues anciennes et distanciation</b> <i>Heinz Wismann</i>	48
Les autres passerelles	69
<b>Rôle des élus</b> <i>Bernard Murat</i>	69
<b>Programmes de la télévision publique</b> <i>Philippe Herpin</i>	76
<b>Éducation à la citoyenneté démocratique</b> <i>Agneta Derrien</i>	89
<b>Association les Petits Débrouillards</b> <i>François Bouvier</i>	98
<b>Architecture et pédagogie</b> <i>Marie-Claude Derouet-Besson</i>	103
<b>Conclusion et remerciements</b> <i>Anne-Marie Burelle</i>	111

## **L'École, passerelle essentielle du savoir à la citoyenneté**

**Andrée Sfeir, déléguée générale de l'association ÉVEIL :**

Je suis heureuse de vous accueillir pour cette troisième édition de nos Rencontres citoyennes sur le thème de la construction de la citoyenneté de l'adolescent.

Cette année, la crise des banlieues percute violemment le thème de nos Rencontres : « Du savoir à la citoyenneté, quelles passerelles ? » Ne serait-on pas tentés de faire des raccourcis ou de tirer des conclusions hâtives ? L'État des droits de l'Homme et des Lumières ne serait-il plus ? Les passerelles du savoir à la citoyenneté, si elles existent, ne fonctionneraient-elles plus ? De fait, dans les banlieues, le désespoir s'est mué en violence. Cela illustre le manque de liens dans notre société. L'État français a longtemps minimisé le rôle des parents et valorisé celui de l'école, chargée de construire les citoyens de la République. Mais aujourd'hui, l'école est en question. Elle n'est plus la seule détentrice des savoirs, et les acquis de l'école ne suffisent plus à tous les jeunes pour prendre leur place dans la société. Alors, quelles passerelles ? Les associations ne voient pas leur rôle reconnu. La télévision et Internet sont les nouveaux pôles d'attraction mais jouent-ils un rôle dans la prise de conscience citoyenne ?

Autour de deux tables rondes, « École » d'abord, « Culture et Société » ensuite, nos intervenants vont poser les termes du débat et apporter leur témoignage.

Pierre-Henri Gergonne, journaliste à Public Sénat, animera ces deux tables rondes entre lesquelles nous ferons une courte pause. J'accueille maintenant nos premiers intervenants et je leur cède la parole. Merci.

**Pierre-Henri Gergonne, journaliste à Public Sénat :** Merci beaucoup, Andrée. Merci beaucoup à vous, public, d'être là. Nous allons passer un après-midi ensemble dans un lieu clos, avec des micros. Autant vous dire que ces micros passeront dans la salle pour ne pas faire de ce colloque un énième colloque sur la citoyenneté ou sur l'éducation. En effet, comme Andrée Sfeir vient de le dire, ce colloque ne peut pas mieux tomber, j'allais dire qu'il tombe à pic : la France se remet à peine des violences urbaines. Ce matin, par exemple, j'étais au congrès des maires de France. Il y en avait 6 000 et tous se posaient des questions face à ce qui est arrivé, il y a quinze jours. Autant vous dire que ce problème a essaimé un débat dans la société. Ce sont des débats de toute nature sur l'école et sur la télévision en particulier. Nous en reparlerons tout à l'heure.

L'idéal serait que, dans cette petite salle où nous sommes, nous parlions le plus possible les uns avec les autres et, bien entendu, avec nos invités qui, comme vous l'avez dit Andrée, poseront les termes de ce débat.

Cette première table ronde, c'est l'école et ses limites telles que vous les avez énoncées à l'instant. Je voudrais tout d'abord vous présenter Pierre Léna mais est-il besoin de présenter monsieur Pierre Léna ? Depuis des dizaines d'années, il a la tête dans les étoiles sinon devant ses écrans d'ordinateur puisqu'aujourd'hui, c'est comme cela que l'on regarde les étoiles. En tout cas, Pierre Léna a cette capacité, avec son vieil ami Georges Charpak, d'aller à la source de l'éducation avec cette magnifique association La main à la pâte dont il va tout

de suite nous parler, cette association qui a su mettre le savoir à la base de la connaissance.

Pierre Léna, où en sommes-nous aujourd'hui avec La main à la pâte ? Cela fait des années que l'on en parle, des années que nous vous voyons sur les plateaux de télévision pour nous montrer cette méthode qui, visiblement, est aujourd'hui un succès, aujourd'hui peut-être plus que jamais.

**Pierre Léna, professeur émérite d'astrophysique à l'université Denis Diderot - Paris VII, chercheur associé à l'observatoire de Paris, membre de l'Académie des sciences depuis 1991, co-fondateur de La main à la pâte :** La main à la pâte n'est pas une association, c'est une entreprise, une dynamique, un souffle, un esprit qui a voulu se situer à l'intérieur de l'école. Vous avez employé le mot de « limite » que l'école primaire aurait. Je n'y crois pas. Je crois au contraire que l'école a des possibilités fantastiques, en particulier en France – et je peux argumenter ce point – mais que ces possibilités ne sont pas toujours exploitées.

Nous avons voulu développer ces possibilités au profit de l'enseignement des sciences de la nature. Ce ne sont donc pas les mathématiques mais l'ensemble de ce que recouvre la terminologie physique, chimie, biologie, astronomie, géologie, etc. Nous avons voulu développer ces possibilités en faisant en sorte que ce qui figurait au programme de l'école de façon tout à fait normale mais qui n'était pas mis en œuvre par les maîtres, pour des raisons qu'il fallait comprendre et donc sur lesquelles il fallait agir, le soit.

Nous avons commencé ce travail à l'Académie des sciences, dans la continuité que cette institution a l'avantage de fournir, bien entendu avec le ministère de l'Éducation nationale et aussi avec un certain nombre d'établissements privés, il y a

dix ans. Et nous sommes passés de 3 % des classes françaises faisant des sciences à pas loin de 30 % aujourd'hui, avec un spectre de qualité qui, en moyenne, s'est amélioré et qui peut surtout encore s'améliorer. Il reste plus de 60 % des classes à toucher aujourd'hui. En tout cas, c'est une transformation assez profonde qui s'est faite avec de très nombreux partenaires.

Je ne veux pas faire de la publicité pour un ouvrage que nous venons de publier mais comme tous les droits d'auteurs de ce livre retournent aux écoles, je peux quand même le citer : il s'appelle *L'enfant et la Science, l'aventure de La main à la pâte*, aux éditions Odile Jacob. Vous y trouverez, si cela vous intéresse, beaucoup de choses sur l'enfant et la science – puisque c'est le titre du livre – et, en passant, sur la citoyenneté.

**Pierre-Henri Gergonne :** Quel est le truc, et nous en terminerons là avec *La main à la pâte*, quel est votre truc pour intéresser les enfants à la science et tout cela dans le cadre de l'école ?

**Pierre Léna :** Il n'y a pas de truc parce que la science, c'est intéressant par soi-même. Les enfants sont gourmands de sciences, gourmands de réponses aux questions qu'ils se posent devant le monde, surtout entre cinq et dix ans. Il n'y a pas de truc. Il suffit de vouloir répondre à leurs questions et de s'y préparer, bien sûr, ce qui suppose de la part des enseignants un certain chemin à parcourir.

**Pierre-Henri Gergonne :** Justement, vous parliez de méthodes qui n'étaient pas utilisées par les enseignants. Alors, quels sont les manques de méthodes des enseignants aujourd'hui pour enseigner les sciences ?

**Pierre Léna :** En deux mots, si vous voulez, nous étions sur une tradition pédagogique qui n'a pas toujours été celle présente en France, en particulier il y a un siècle. La leçon de choses que les plus anciens présents dans cette salle ont peut-être connue était tristement devenue une transmission verticale du savoir, quand elle existait encore. La science était vue comme une collection de choses à apprendre, éventuellement de résumés. Elle était vue comme un savoir qui vient verticalement de l'enseignant vers la tête de l'enfant supposée vide et que l'on remplit comme unealebasse que l'on remplit d'eau.

Bien sûr, la science ne fonctionne pas comme cela. La science, ce ne sont pas d'abord des réponses, ce sont des questions. Être scientifique, avoir une activité scientifique, à quelque niveau que ce soit, y compris pour un enfant de six ans, c'est d'abord se poser des questions et cheminer avec ces questions.

Nous avons donc voulu substituer à une méthode verticale une méthode qui est plus difficile mais qui est plus authentique, mieux en rapport avec la réalité de l'attitude scientifique : une méthode horizontale dans laquelle le savoir se construit guidé par le maître mais horizontalement, dans un rapport à trois et non pas à deux, les trois étant le maître et l'élève, vous vous en doutez, mais aussi un troisième partenaire, la nature. En effet, c'est à la nature que nous posons les questions et quand nous posons les bonnes questions, elle donne des réponses. Nous interprétons ses réponses et nous progressons ainsi vers la construction d'un regard organisé sur la nature que l'on appelle la science.

C'est une pédagogie qui n'est pas nouvelle. Elle a des racines anciennes – il y a une page de Bergson qui explique cela magnifiquement – mais il restait à la mettre en œuvre et donc à y préparer les maîtres.

**Pierre-Henri Gergonne :** Est-ce que ce type de pédagogie particulière que vous venez de décrire est aujourd'hui enseigné, par exemple dans les IUFM<sup>1</sup> ?

**Pierre Léna :** Il y a beaucoup à dire là-dessus. Nous avons fait un immense effort d'accompagnement des maîtres, d'ailleurs en étant tout à fait conscients qu'il y avait d'autres modes d'activités que proposaient des associations à l'extérieur de l'école ou parfois même dans l'école. Mais nous entendrons tout à l'heure les Petits Débrouillards, je n'ai donc pas besoin de leur tisser des louanges dans l'instant. Nous pourrons le dire tout à l'heure mais au sein de l'école, le rôle du maître est absolument central, son accompagnement est important. Il y a donc beaucoup de choses à dire pour améliorer la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Nous espérons que le nouveau cadre que les IUFM vont recevoir par un cahier des charges national va aller dans le bon sens.

Mais ce que nous avons surtout expérimenté avec, à mon sens, un certain succès, c'est l'accompagnement des maîtres, c'est-à-dire des maîtres qui, face à la science, se trouvaient un peu seuls ou parfois très seuls et très angoissés de l'enseigner. Nous avons donc essayé de développer toutes sortes d'outils d'accompagnement – je ne vais pas les énumérer, il est possible de les trouver sur notre site Internet – pour qu'ils comprennent que c'était possible, pour qu'ils comprennent qu'ils pouvaient se lancer, même sans formation scientifique et même avec les mauvais souvenirs (éventuels) de leur contact avec la science au lycée parce que c'est malheureusement souvent le cas. Le but était qu'ils se jettent à l'eau.

Il y a un livre anglais intéressant qui s'appelle : *Science is primary : Taking the plunge* et que nous avons fait traduire en

<sup>1</sup> Institut universitaire de formation des maîtres

français par : *Enseigner les sciences : comment faire ?* pour les enseignants des classes primaires. Nous l'avons fait traduire car les problèmes que nous rencontrons en France sont universels, ils ne sont pas du tout propres à la France. Dans ce mouvement d'accompagnement, nous avons mis au point toutes sortes d'aides en collaboration notamment avec des IUFM mais pas seulement. Nous avons aussi noué des partenariats avec l'Institut de recherche pédagogique – dont madame Derouet-Besson est membre – et puis bien d'autres partenaires.

**Pierre-Henri Gergonne** : Alors, quel lien, quelle passerelle faites-vous entre le savoir, plus singulièrement le savoir scientifique, et la citoyenneté ?

**Pierre Léna** : Il y a vingt-cinq siècles, à Athènes, vivait un citoyen qui s'appelait Anaxagore de Clazomènes, et monsieur Anaxagore de Clazomènes a fait l'objet à l'époque d'un arrêté de reconduite à la frontière, très loin d'Athènes, pour un comportement non civique. On l'a accusé d'inciter ses concitoyens à regarder le ciel pour comprendre le mouvement des astres et de ne pas s'occuper des affaires de la cité. Cela lui a valu l'exil. Si je cite Anaxagore, c'est pour dire que nous proposons aux maîtres et aux enfants de faire comme lui mais nous prétendons que l'initiation scientifique est un élément important de l'éducation à la citoyenneté. Et non seulement nous le prétendons, ce qui pourrait être outrepassant, mais nous le vérifions.

Je ne sais pas si nous aurons le temps d'échanger sur de multiples vérifications qui sont dans ces zones dont nous parlions à l'instant, dans des réseaux d'éducation prioritaire, mais je peux dire pourquoi il y a un rapport très profond entre science et citoyenneté. J'y vois trois raisons.

La première, c'est qu'il s'agit d'appréhender le réel, la réalité des choses. La nature, comme beaucoup d'autres phénomènes sociaux, est résistante. Nous ne lui faisons pas faire n'importe quoi. Vous ne forcerez pas une pierre à tomber vers le haut parce qu'elle tombe vers le bas selon la gravitation. La nature « est » et puis nous nous coulons dans ce qu'elle est. Vous disiez tout à l'heure que les astronomes passent aujourd'hui leur temps devant des écrans d'ordinateur mais cela, ce n'est qu'une médiation. Le véritable outil reste l'instrument qui collecte la lumière, le télescope. Justement, l'écran d'ordinateur, pour l'enfant, est souvent une illusion. La science, elle, a affaire à la réalité des choses. Que l'on dise cette réalité avec un outil qui est l'ordinateur est secondaire. La vraie résistance du réel se trouve dans les choses. Donc, premièrement, apprendre la résistance du réel, l'expérience de la réalité.

Deuxièmement, l'expérience de la parole. La science n'a jamais pu exister sans s'exprimer dans un langage. Elle s'est construite avec le langage, un langage de nomination dans sa très vieille histoire – la Genèse nous en donne un bel exemple – et puis un langage progressivement plus élaboré, de classement, d'organisation, d'énoncés, de lois et de propriétés et puis, finalement, un langage très élaboré, le langage mathématique qui est arrivé très tard. Souvenons-nous par exemple qu'Isaac Newton a écrit pratiquement sans une seule formule sa loi de la gravitation universelle. Il l'a dite en langage commun si l'on peut dire. Le deuxième propos d'une éducation scientifique est donc de mettre des mots sur les expériences que nous avons des choses. Évidemment, ceci est un long apprentissage mais nous pouvons le commencer dès la classe de maternelle et c'est ce que nous essayons de faire. Cette mise en mots est un moment très important parce qu'il doit y avoir une adéquation construite entre la réalité, ce que l'on en voit, ce que l'on en vit, ce que l'on veut en faire, l'expérience

que l'on veut construire, etc. Je ne vais pas développer cela trop longuement mais nous voyons aussi que nous touchons là à un élément essentiel de la capacité de communiquer.

Et puis il y a un troisième élément : l'objectivité qui est construite sur l'argumentation et la tolérance. Nous n'avons pas raison en sciences parce que nous sommes le plus fort, le meilleur ou le plus beau parleur. Nous n'avons pas non plus raison parce que nous avons la majorité avec nous, l'histoire le montre abondamment. Nous avons raison parce que nous avons construit une proposition, un discours, des expériences qui font « parler » la nature et que nous interprétons correctement ses réponses. Ces expériences ou observations peuvent être très simples. Cela peut être autour d'un verre d'eau, de l'eau qui bout ou autour d'une plante qui germe. La science est ce discours élaboré qui se trouve en profonde adéquation avec la nature des choses. La construction de cette adéquation, nous ne la faisons jamais tout seul. Même les plus grands scientifiques ne l'ont pas fait seuls. Ils l'ont fait, pour reprendre le mot de Bernard de Chartres, « juchés sur des épaules de géants », ceux qui les avaient précédés. Ils l'ont toujours fait en interaction avec d'autres.

Dans une classe, dans une leçon de science, les enfants qui construisent ce petit bout très modeste de vérité sur le monde le font en argumentant leur point de vue et leur vision des choses avec leurs camarades et les maîtres qui ont, eux aussi, leur point de vue et leur vision des choses. Finalement, nous construisons un consensus qui est provisoire parce que l'année suivante, au collège ou au lycée, ce consensus verra se déployer des éléments nouveaux : nous regarderons les phénomènes de façon plus fine, avec des outils de mesure plus fins – des microscopes, des voltmètres, etc. – qui permettront de mieux les cerner. Mais ce consensus modeste et provisoire, construit à l'école primaire, est un élément important de l'ap-

prentissage d'une tolérance. Et il ne s'agit pas d'une tolérance indifférente qui serait sur le mode « il pense cela, moi je pense ceci », « il a peut-être raison, moi aussi » mais bien d'une tolérance qui est une recherche commune de vérité, ce qui va évidemment bien au-delà de la tolérance « édredon ».

Ces trois facteurs – rapport à la réalité, usage pertinent de la parole, de la langue et de l'organisation du discours, épreuve de la tolérance, de l'argumentation et du consensus construit – sont trois éléments que nous pouvons considérer comme essentiels dans l'exercice de la citoyenneté.

**Pierre-Henri Gergonne :** Monsieur Léna, sur cet exercice de la citoyenneté, vous venez de citer ce triptyque – l'appréhension du réel, le langage, l'argumentation – qui forge cette citoyenneté. Quel est l'élément qui, selon vous, manque le plus aujourd'hui ? Est-ce le langage ou est-ce cette capacité de réfléchir ?

**Pierre Léna :** Je crois que si j'ai choisi de mettre en avant ces trois éléments qui sont d'ailleurs les trois principaux éléments de l'activité scientifique, même chez un enfant de maternelle, c'est parce que je crois qu'ils manquent tous les trois. Je crois que nous manquons de « mots pour le dire », quoi que nous ayons à dire, et les enfants et les adolescents beaucoup plus encore. Je crois que nous manquons du sens de la vérité, c'est-à-dire qu'il y a des choses qui nous sont communes, qui sont universelles et qui, par là même, construisent non seulement la citoyenneté d'un État ou d'une nation mais aussi la citoyenneté de l'humanité. Cela me semble tout à fait essentiel. Et puis la place envahissante des écrans masque la réalité et son caractère incontournable. On raconte beaucoup d'histoires là-dessus. C'est le signe du fait que, chez des enfants un peu abandonnés, la frontière entre perception de la réalité et per-

ception de ce que raconte l'écran s'efface souvent. Je crois que ces trois points, je les mettrais à égalité.

**Pierre-Henri Gergonne** : Merci, Pierre Léna. Je sais qu'il y a des enseignants et des étudiants dans cette salle, des personnes qui travaillent dans les IUFM, si vous avez des questions à poser à Monsieur Léna, si vous avez des réflexions à faire, n'hésitez pas.

Je vous présente, à gauche de monsieur Léna, Dominique Raulin, professeur de mathématiques à l'origine mais également ancien secrétaire général du Conseil national des programmes au ministère de l'Éducation nationale. C'est une immense et lourde mission que de concevoir, d'inventer et de mettre en œuvre des programmes pour des générations d'élèves. Avez-vous conscience de cette charge, monsieur Raulin ?

**Dominique Raulin, ancien secrétaire général du Conseil national des programmes au ministère de l'Éducation nationale** : Oui et je crois que quelques chiffres vous le montreront. Je voudrais attirer votre attention sur ce sujet dès le début de mon intervention. Les programmes qui sont actuellement en cours au collège, par exemple ceux de français et d'histoire-géographie – c'est moins vrai pour certains programmes scientifiques mais pour les deux que je viens de citer, c'est vrai – ont été mis en place en classe de sixième en 1996. Nous sommes en 2005. Cela fait la dixième année. Nous sommes actuellement en moyenne avec des générations de 750 000 élèves. Dix fois 750 000 font 7,5 millions. Dix ans de programmes, cela fait plus de 10 % de la population. Effectivement, oui, c'est une lourde charge et c'est une charge qui, de plus, a des conséquences incommensurables. À cet égard, je crois que, collectivement, nous n'avons pas toujours mesuré les conséquences et les implications des choix que l'on

a pu faire dans un programme d'enseignement, le « nous » étant ici un « nous » très collectif.

**Pierre-Henri Gergonne** : Comment conçoit-on un programme pour une génération ? Comment fait-on ? Sur quelles bases s'appuie-t-on ?

**Dominique Raulin** : Nous nous appuyons sur le passé. Nous nous appuyons sur les enseignants. Et nous nous appuyons sur la discipline qui est souvent issue de l'université mais pas toujours. C'est bien cela, la difficulté à laquelle nous nous heurtons. Je vais prendre un exemple précis, là encore, parce que je sais qu'il y a des enseignants dans la salle. Regardons ce que l'on dit à propos des programmes de langues vivantes et des capacités des jeunes Français en langues vivantes : on dit qu'ils ne savent pas demander leur chemin quand ils arrivent à Londres ou indiquer une station de taxi quand ils sont à Bonn ou à Berlin. Ce n'est pas tellement étonnant car ce n'est pas le seul objectif qui est fixé dans ces programmes. Qui est habilité à choisir l'objectif majoritaire et central de l'enseignement ? Sont-ce les experts ou sont-ce d'autres personnes ? La référence est-elle ce que l'on appelle la « pratique sociale » ou est-ce le « savoir savant » ?

C'est très clair dans des disciplines comme les disciplines scientifiques. Vous avez eu l'amabilité de rappeler que j'ai enseigné les mathématiques il y a quelques années. Il est vrai que les concepts mathématiques sont issus du savoir savant. En revanche, la grammaire enseignée au collège n'est pas issue d'un savoir savant. C'est une grammaire qui a été construite pour l'école avec un but très précis. Actuellement, la géographie est complètement sortie de son image transférée de l'université et nous avons construit une géographie scolaire. Sans compter des disciplines encore beaucoup plus usuelles comme la technologie. Et bien, la technologie ensei-

gnée au collège est une combinaison de différentes composantes issues d'un certain nombre de disciplines de l'enseignement supérieur.

Un dernier exemple pour bien me faire comprendre : les sciences économiques et sociales, enseignées à beaucoup d'élèves de la classe de seconde générale et technologique et pilier d'une des séries du baccalauréat qui regroupe tout de même quelque chose comme 80 000 bacheliers tous les ans. Là encore, ce n'est pas négligeable. Les sciences économiques et sociales consistent en une espèce de fusion pour l'enseignement secondaire de deux disciplines de l'enseignement supérieur : la sociologie d'une part et l'économie d'autre part.

D'où viennent les savoirs ? Ils viennent d'un peu n'importe où. D'où une question que nous ne réussissons pas à résoudre et que nous ne savons pas traiter, nous, Français, mais nos voisins européens non plus, nos voisins nord-américains non plus, les Chinois non plus, c'est-à-dire qu'aucun des pays qui réfléchissent à cette question ne sait réellement la traiter. Cette question est : quelles sont les références que nous devons prendre quand nous essayons de définir un contenu d'enseignement avec – pour bien complexifier l'équation et pour vous montrer le caractère infaisable de la tâche à laquelle je me suis attelé pendant quelques années – une diminution constante du temps d'enseignement depuis de nombreuses années et, d'autre part, une augmentation sans précédent de la somme de connaissances ? J'ajoute que la diminution du temps d'enseignement n'est pas un phénomène français : c'est un phénomène que l'on observe dans tous les pays.

Vous avez vu dans la presse et dans des débats plus ou moins publics que des gens commencent à dire : « Ah, on est en train de renoncer à transmettre notre patrimoine ! » Peut-être, mais on me demande aussi à moi, en tant que responsable et prési-

dent par intérim du Conseil national des programmes, de régler le problème de la sécurité routière, du SIDA, des sciences, du nucléaire. Moi, j'ai un temps limité et je dois enseigner de plus en plus de choses. Je suis face à une équation impossible. Ainsi, j'ai envie de dire que les réponses à la question de cette table ronde sont d'autres questions et que ces questions sont de trois ordres.

La première question est : comment et qui est habilité à choisir quel savoir il faut transmettre aux générations futures ? Madame Sfeir a rappelé tout à l'heure avec beaucoup de justesse ce qui vient de se passer dans les banlieues. Je trouve que la question de savoir comment et qui choisit ce qu'il faut transmettre aux générations futures est particulièrement criante face à ce qui vient d'advenir. Que devons-nous transmettre à ces générations ? Devons-nous leur transmettre les pièces classiques du XVII<sup>ème</sup> siècle ou la culture du rap ? Si quelqu'un est capable de choisir et de tenir sa décision, de l'assumer avec ses conséquences, pas la conséquence immédiate mais la conséquence sur la formation des générations futures, tant mieux. Pour ma part, je ne sais pas faire. Et quand je dis « je », je représente bien sûr toutes les personnes qui ont travaillé autour de moi.

J'en viens à la deuxième question pour vous montrer, là encore, la difficulté à laquelle nous nous heurtons. La crise des banlieues que nous venons de traverser ou que nous traversons encore de façon larvée – même si la presse en parle un peu moins, elle est encore là – soulève un problème. Ce problème, c'est celui de l'écart incommensurable qui s'est creusé entre la culture de l'école et la culture de la société – pas simplement la société des banlieues mais la société de nos enfants ou de nos petits-enfants – qui n'est pas la culture que l'école veut transmettre. L'école a encore, heureusement, un certain idéal. Il n'est pas évident du tout – et c'est un euphémisme de le dire

ainsi – que la société veuille encore défendre le même idéal quant à sa propre progéniture et quant à la progéniture d'autres quartiers, par exemple les quartiers défavorisés.

La troisième question, Pierre Léna l'a évoquée il y a un instant. C'est le problème des écrans. Il y a plus de quarante ans, j'étais collégien – même si les collègues n'existaient pas à cette époque-là – j'étais en sixième. À l'époque, il y avait deux sources de savoir, ce n'était pas compliqué : il y avait ma famille – je suis né dans un milieu favorisé, c'est vrai – et il y avait l'école. Maintenant, ce n'est plus vrai. Désormais, n'importe quel collégien, qu'il soit d'un milieu favorisé ou défavorisé, qu'il ait de l'argent ou qu'il n'en ait pas, qu'il mange ou ne mange pas, n'importe quel collégien a accès à des multitudes de sources d'informations. Il est même assailli partout et de toutes parts par des informations. De quelle façon va-t-on prendre ce problème en face, de quelle façon va-t-on le traiter ? L'école va-t-elle, comme elle l'a fait pour la télévision, poser cette espèce de voile pudique en disant : « Non, c'est quelque chose qui regarde la sphère privée » ? Ou bien l'école va-t-elle prendre la question à bras le corps en disant : « Il y a une réalité que nous ne maîtrisons pas et que personne ne maîtrise, ce n'est pas une espèce de Satan qui est en train de manipuler des manettes je ne sais où » mais il faut simplement prendre en compte cette situation et se demander comment l'exploiter et la gérer ?

Tant que nous n'aurons pas répondu à ces trois questions, je crois que tout le reste sur le détail des programmes, pour répondre à la question initiale que vous avez posée, demeurera vain.

**Pierre-Henri Gergonne** : Des questions sur l'intervention de monsieur Raulin ?

**De la salle, Gérard Links, enseignant, responsable à la DRIC B1<sup>1</sup> au ministère de l'Éducation nationale :** Je voudrais quand même formuler une petite réaction personnelle par rapport aux deux interventions précédentes. J'oublie mon cadre institutionnel. J'ai l'impression que le réel, vous le voyez toujours en termes de savoir à partir de l'école. Nous savons bien, et vous l'avez souligné à l'instant, que la société évolue très vite et que le monde change. Je dirai qu'un savoir, aujourd'hui, n'est pas inscrit simplement à l'école. Vous l'avez dit mais il y a quand même une donnée importante : depuis Lisbonne en 2000, les systèmes éducatifs se sont fixés pour 2010 un objectif important qui est l'éducation et la formation tout au long de la vie.

**Pierre-Henri Gergonne :** Pardonnez-moi, Monsieur, que s'est-il passé à Lisbonne en 2000 ?

**Gérard Links :** Les chefs d'État et les ministres de l'Éducation ont décidé qu'en 2010, l'Europe aurait construit une économie de la connaissance parmi les plus performantes du monde. Pour cela, ils ont choisi un cadre extrêmement clair : l'éducation et la formation tout au long de la vie. C'est-à-dire qu'effectivement, si la première étape n'est pas facile, les choses ne s'arrêtent pas là. Dans les objectifs européens, il y a également la mobilité européenne. Nous sommes aujourd'hui dans un cadre éducatif différent, comme vous l'avez souligné : les sources de savoir ont changé, la durée aussi a changé. Nous ne pouvons pas nous limiter aujourd'hui au problème de la formation initiale alors que la formation et les savoirs sont ouverts tout au long de la vie. L'évolution de l'apprentissage devrait s'inscrire dans ce cadre.

<sup>1</sup> Direction des relations internationales et de la coopération

**Dominique Raulin :** Je ne peux que souscrire à ce que vous venez de dire. C'est évident mais il y a quand même, là aussi, une difficulté. Je ne voudrais pas noircir le tableau, parce que vous allez croire que c'est vraiment apocalyptique. Il l'est peut-être mais ce n'est pas la peine de le présenter de façon aussi noire que cela. Il y a une dizaine d'années, un ministre, François Bayrou, avait utilisé cette formule extraordinaire : « apprendre à apprendre ». C'est effectivement cela qui est suggéré par les travaux de Lisbonne et les travaux de la Commission européenne.

Actuellement, nous ne savons pas ce que cela veut dire. Bien que je travaille depuis de longues années sur ce sujet, je ne sais pas vous dire que, pour apprendre telle chose, nous avons besoin de telle brique. Nous ne sommes pas du tout dans la même situation que le médecin qui, actuellement, dispose de données scientifiques pour faire son analyse et faire son diagnostic. Il est vrai en plus que l'élève n'est pas un malade – transcrivons avec beaucoup de prudence ce que je viens de dire, je préfère le dire, sinon on va me le reprocher – mais toujours est-il que l'enseignant dans sa classe, au jour le jour, est quand même un peu dans la situation du médecin du XVII<sup>ème</sup> siècle, c'est-à-dire qu'il travaille par habitude : il sait que tel type de comportement doit entraîner normalement tel type de réaction et tel type de progrès. Mais sorti de cette situation, il se retrouve un peu dépourvu.

Actuellement, on ne sait pas ce que cela signifie ni ce qu'il faut donner à un jeune – nous allons dire le jeune de quatre à vingt-cinq ans, ce qui fait quand même un bel éventail – pour qu'il puisse effectivement profiter de cette directive européenne qui prône la formation tout au long de la vie.

Et ne croyez pas que ce soit un problème parce que le système français est centralisé. Ce n'est pas vrai : les autres pays se

posent exactement la même question et ils ne la résolvent pas mieux, alors qu'ils sont parfois totalement décentralisés au niveau des contenus d'enseignement. Alors, je crois vraiment qu'il faut balayer toute l'idée qui consiste à dire : « C'est un problème de structure administrative qui empêche le système éducatif français de progresser sur ces questions. » Oubliez cela. S'il y a besoin, je vous le prouverai un petit peu plus tard dans l'après-midi ou même hors séance. La vraie question est que, sur le plan épistémologique et sur le plan philosophique, nous n'avons pas, à l'heure actuelle, répondu aux questions fondamentales.

Le gros avantage de ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle – et je trouve que c'est une chance extraordinaire – c'est que nous sommes en mesure de poser la question. Et là, je rejoins avec beaucoup de joie, si j'ose dire, ce que disait Pierre Léna : « Nous devenons véritablement scientifiques parce que nous avons réussi à poser une question. » Si vous regardez le système éducatif depuis de nombreuses années, vous pouvez constater qu'il ne posait pas de questions : il donnait des réponses qui étaient en fait des réponses immédiates à des pseudo problèmes immédiats. À cet égard, je crois que nous sommes en train de faire un saut qui peut être extraordinaire pour les vingt, trente, quarante ou cinquante années à venir. Ce qui est en train de se produire est fantastique.

**Pierre-Henri Gergonne** : Monsieur Raulin, l'école doit également éduquer à la citoyenneté, alors comment fait-elle avec toutes ces questions souvent sans réponses aujourd'hui ?

**Dominique Raulin** : Avec beaucoup de cynisme, je vous dirai, parce que c'est ce que vous voulez entendre, qu'elle ne le fait pas bien. Si elle le faisait, il n'y aurait pas le problème des banlieues. Si elle le faisait bien, il n'y aurait pas le problème des banlieues. Moi, pour un travail que je mène par ail-

leurs, je me suis amusé à lire avec un tant soit peu de soin les programmes de sixième de 1996 que j'ai cités tout à l'heure. Je lis :

*Introduction du programme de français* : « l'enseignement du français au collège a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable ». *Mathématiques* : « au collège, le programme de mathématiques avec d'autres disciplines contribue à la formation du futur citoyen ». *Histoire et géographie* : « la pratique de l'histoire et de la géographie contribue à former l'intelligence active ». *Éducation civique* : « l'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen ». *Sciences de la vie et de la Terre* : « au terme de ces quatre années, on attend de chaque élève qu'il ait acquis les méthodes nécessaires à la poursuite de ses études et utiles dans sa vie de citoyen ». *Enseignements artistiques* : « ils assurent un rôle spécifique dans l'enseignement général, tant sur le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève ». *Technologie* : « l'enseignement de la technologie, composant de la formation générale, etc. ». *Éducation physique et sportive* (et il est intéressant de voir la façon dont nos collègues d'EPS ont rédigé plus largement et par rapport aux autres disciplines) : « c'est la diversité des environnements dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. »

Je lis cela et je vois que nulle part nous ne définissons ce qu'est le futur citoyen ni ce qu'est la formation générale. Je précise que les programmes ont été faits sous ma responsabilité et par conséquent que j'assume ces affirmations. Excusez-moi mais nous nous gavons de mots à travers de tels textes. Nous faisons donc le maximum. Les collègues qui sont sur le

terrain, et j'y étais pendant bon nombre d'années, font le maximum. C'est une évidence. À l'heure actuelle, je dirige mon travail en aveugle parce que l'objectif n'est pas clairement défini, surtout au niveau du collègue.

Je cite un exemple qui ne peut que nous perturber : celui du programme d'éducation civique du collègue. C'est une construction intellectuelle de très grande qualité, le travail a été piloté par deux personnes de très grande qualité, avec des expérimentations sur le terrain, de multiples précautions ont été prises. Vraiment, je n'ai rien à dire sur la méthode. Mais qu'est-ce que je constate en étant un observateur assez attentif de la vie politique ? Je constate qu'à toutes les élections récentes, celles et ceux qui votent le moins se situent dans la tranche des 18-25 ans. Cela fait peu de temps qu'ils sont sortis du collègue. En si peu de temps, ont-ils oublié tous nos programmes d'éducation civique ? Je suis désolé mais, par rapport à la question que vous posez, je dirai que nos programmes n'ont pas rempli les objectifs que l'on pouvait leur assigner. Ils n'ont pas rempli les objectifs que la société veut leur assigner. Alors, collectivement – moi, là où je suis et mes collègues enseignants, là où ils sont, dans les collèges, qu'ils soient difficiles ou moins difficiles, et à l'école élémentaire aussi – nous ne remplissons pas le contrat tacite, et il n'est que tacite, entre la société et son école.

**Pierre-Henri Gergonne** : Vous vous rendez compte que ce que vous dites est tragique ?

**Dominique Raulin** : Oui, absolument. J'assume totalement ce que je dis.

**De la salle, Christian Savail, conseiller d'éducation honoraire** : Vous disiez qu'il y a quarante ans, vous étiez en sixième. Pour ma part, cela fait cinquante ans. J'ai donc un

peu plus de recul. À propos des différents pays, vous disiez que nous étions tous au même point. Ce que vous avez oublié de dire, c'est que si nous sommes au même point, nous n'avons pas les mêmes rythmes scolaires. Nous sommes le seul pays dans lequel les écoliers travaillent du matin jusqu'au soir.

La deuxième chose que je voulais dire, c'est qu'il faudrait partir de l'élève. Je crois qu'il faudrait se demander quelles sont les trois questions fondamentales que se pose un élève de collège en arrivant dans son établissement. C'est à partir de là que j'ai beaucoup travaillé et nous pouvons même arriver à partir de là jusqu'au concept du collège. Les trois questions fondamentales, ce sont : première question, « qu'est-ce qu'on mange ? » en arrivant le matin, deuxième question, « quand est-ce qu'on fait du sport ? », ce qui veut dire que la question est de savoir si les installations sportives sont à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur, ce qui pose un problème considérable et enfin troisième question, qui n'est pas la moindre, « quand est-ce qu'on n'a pas cours ? », ce qui pose le problème des rythmes scolaires.

C'est un vaste programme mais il y a des solutions. Les solutions existent. Une des solutions est de partir du premier outil de travail des élèves, des professeurs et de tout le personnel, c'est-à-dire de l'établissement et en particulier de sa capacité d'accueil. Je terminerai en disant que tout le monde sait, et je le dis parce que je travaille au département « Éducation et Building » de l'OCDE, tout le monde sait qu'au-delà de 400 à 450 élèves, un établissement est ingouvernable. Voilà la première chose qu'il faut retenir.

**Dominique Raulin** : Là, je n'ai pas à répondre parce que notre collègue prend la question d'une autre façon. Moi, je suis resté dans mon domaine de compétence institutionnel ini-

tial. Je ne peux pas dire que je ne suis pas d'accord avec ce que vous venez de dire. Ce n'est simplement pas sous cet angle-là que j'ai présenté la réflexion que l'on m'a demandé de proposer. Mais si nous étions dans un groupe de travail à nous demander par où il faut commencer, la solution que vous proposez en serait une. Celle que j'ai suggérée pourrait en être une autre.

Ce que je constate actuellement, en reprenant ce qu'a dit Pierre Léna, c'est que l'on ne pose pas de questions. C'est cela qui me gêne le plus à l'heure actuelle et je crois que c'est pour cela, entre autres, que les systèmes éducatifs ou les politiques éducatives qui ne sont pas instituées en système n'arrivent pas à progresser, c'est-à-dire que nous avons une série de décisions immédiates. Je prends un exemple très actuel : la crise des banlieues amène un ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, à se dire qu'il faut peut-être considérer la façon dont nous allons donner des moyens dans les ZEP<sup>1</sup>. C'est typique de ce que je qualifie de réponse immédiate à une question non formulée. Après, que nous partions de l'établissement, que nous partions du contenu ou que nous croisions les deux, je dirais, à la limite, que l'on tomberait relativement d'accord.

**Pierre Léna :** J'ai beaucoup de commentaires à faire sur ce qui a été évoqué tout à l'heure. Je les garde pour le moment mais je voudrais quand même, à propos de ce que vous venez de dire, monsieur Savail, vous faire part d'une réflexion. Cette réflexion ne met pas du tout en cause vos observations, au contraire mais elle est quand même un peu effrayante. Il y a dans le monde huit cent millions d'enfants non scolarisés. Il y a dans la plupart des pays en développement près de 75 %

<sup>1</sup> Zone d'éducation prioritaire

des enfants qui ne finissent pas l'école primaire. Dans beaucoup de ces pays, il faut avoir une journée coupée en deux pour pouvoir accueillir des élèves le matin puis l'après-midi. Ce sont donc des horaires qui comportent, effectivement, une demi-journée de libre.

Quand vous évoquez les collégiens qui demandent : « Qu'est-ce que l'on mange aujourd'hui ? », je pense à d'innombrables écoles dans les pays en voie de développement. J'en visitais encore il y a quinze jours en Colombie. Là bas, le seul repas qu'auront les enfants dans la journée, c'est celui qui est servi à l'école parce qu'ils ne mangeront rien chez eux et parce qu'avec le ventre vide, ils n'apprendront rien. Il me semble qu'en France, les élèves devraient avoir une conscience aiguë de ces situations-là.

L'autre question que vous repreniez était : « Quand est-ce que l'on n'a pas cours ? » À cet égard, il faut savoir que huit cent millions d'enfants ne pas scolarisés dans le monde. Il me semble qu'il y a une dimension du civisme qui devrait faire en sorte que nos élèves prennent conscience de l'extraordinaire cadeau qui leur est fait par la société française, comparée au reste du monde. Peut-être que si nous réussissions à faire que cette conscience émerge davantage, nous aurions une citoyenneté plus conséquente et qui ne s'arrêterait pas à notre petit monde de privilégiés. Mais je ne veux donner de leçons à personne ici.

**Christian Savail :** Ce dont vous parlez, je le vis parce que je réside depuis trois ans en Ukraine. Je sais très bien ce qui se passe en Ukraine parce que je m'occupe aussi d'établissements à titre personnel. J'ai envie de dire que je « rayonne » en Ukraine, de la Crimée jusque dans les environs de Kiev. Par conséquent, cela me permet de faire des comparaisons. Je voudrais réagir à ce que vous dites à propos de certains élèves qui

mangent à l'école. Ce n'est pas l'État ni la commune qui s'occupent de la restauration, ce sont les parents qui confient de quoi manger le matin. C'est ce que je voulais dire.

Je suis toujours surpris par le fait que, lorsque nous donnons des exemples, nous parlions de l'Amérique du Sud. Il serait grand temps de voir qu'à notre porte, il y a les pays de l'Est. Cela me paraît très important. Je peux vous dire que je suis un peu surpris car je suis le seul Français résidant à Odessa. En Crimée, à Sébastopol, c'est pareil. On s'étonne d'ailleurs et on se demande pourquoi un Français s'intéresse au système éducatif et à la vie en Ukraine. Mais, pourtant, c'est d'une grande actualité. En tout cas, moi, je n'ai pas attendu la révolution orange pour m'intéresser à ce pays. Cela fait déjà trois ans que j'y travaille et que je me rends utile à travers des expériences que j'ai vécues dans ma carrière, ici, en France.

**Jacques Toffoletti, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional à l'académie de Créteil :** J'ai fait toute ma carrière à Créteil et notamment vingt ans en Seine-Saint-Denis. Ces vingt années m'ont amené à faire preuve de beaucoup d'humilité par rapport à la connaissance du terrain. Je crois néanmoins le connaître assez et m'être familiarisé avec la complexité des situations et des enjeux. Si bien que je n'aurai pas, par rapport aux attitudes des élèves, la réflexion que vous pouvez avoir. Je pense que les élèves peuvent simultanément se poser la question de savoir ce qu'ils vont manger à midi et, en même temps, être en forte attente par rapport à certains cours. La question que vous soulevez est une question plus large. En fait, elle dépasse le champ des disciplines. C'est souvent une question que l'on élude parce qu'elle est difficile. Cette question, c'est celle du champ de l'éducatif, de l'éducation. Nous avons de ce point de vue une situation paradoxale avec un intitulé ministériel qui fait expressément référence à l'éducation – « ministère de l'Éducation nationale » – alors

que parallèlement certains enseignants perçoivent encore leur mission comme une mission d'enseignement et non d'éducation.

Qui donc s'occupe de l'éducation ? Poser cette question, c'est s'interroger sur ce qui passe au travers des savoirs et en dehors des savoirs eux-mêmes, c'est-à-dire sur ce que les adultes donnent à voir d'eux-mêmes dans leurs discours, dans leurs pratiques et dans leurs gestes. Ce qui m'intéresse aujourd'hui, c'est de mesurer l'écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait dans une pratique professionnelle et notamment l'écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait quand on est professeur ou adulte en charge d'élèves. J'ai été professeur, conseiller d'orientation, inspecteur de l'Éducation nationale, je suis à présent inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional « établissements et vie scolaire ». Cette dernière fonction me conduit aujourd'hui à faire, notamment, des médiations entre adultes. J'interviens ainsi sur le terrain, dans les établissements scolaires, dans des conflits qui opposent les adultes, les familles et les élèves entre eux.

Mon travail sur le champ éducatif, c'est donc pour une part d'explorer et de réduire l'écart dont je parlais qui, souvent, est à l'origine des conflits que je viens de mentionner. Qu'est-ce que je dis de ce que doivent être la science ou la rigueur dans mon cours ? Qu'est-ce que je montre de ma vie de citoyen devant mes élèves ? Comment se manifeste ma rigueur intellectuelle appliquée à d'autres objets que ceux de la discipline ou de la spécialité qui est la mienne ? Que dit la société de l'égalité dans le cours d'éducation civique et que dit-elle à l'observation des conditions de vie à la maison ? Quel est l'écart, que nous renvoient nos élèves, qui « invalide » notre discours et nos contenus d'enseignement ou nos règles de vie en commun dans l'établissement ? Quel est l'écart, sur lequel travailler, qui neutralise pour partie notre discours sur l'effort

nécessaire, sur le sérieux du travail scolaire, sur l'assiduité et la ponctualité ?

Répondre à ces questions impose de multiples prises d'informations, des informations qui nous renseignent sur l'environnement de nos élèves, sur leurs conditions de vie. Que sais-je en effet des causes de ce manque de travail ? Que sais-je des conditions matérielles de travail des élèves, par exemple ?

Un enseignant de l'école primaire me disait un jour que certains de ses petits élèves ne connaissaient pas le mot « buffet ». On peut penser que chacun connaît la signification de ce mot correspondant à un élément de mobilier somme toute très ordinaire ? Tel n'est pas le cas. Certains de nos élèves n'ont pas de buffet chez eux. Il n'y a là rien de normatif, il est vrai, mais pour quelques uns de ces élèves, il n'y avait pas d'image à poser sur ce mot.

Au-delà de cet exemple se posent quelques questions simples. Comment travailler chez soi quand on est élève ? Comment travailler dans un environnement domestique où certaines commodités matérielles font défaut ? Comment travailler dans le calme ? Quel est le statut du silence à la maison lors des devoirs ? Y a-t-il un endroit, une table, des espaces où l'élève puisse disposer d'un silence, même relatif, pour se concentrer sur un travail scolaire, sans que la télévision fonctionne par exemple ? Au sens premier, quelle est la place de l'étude à la maison ? J'ai procédé récemment à l'inspection d'un enfant scolarisé à domicile. Pendant toute la durée de cette inspection, deux télévisions ont diffusé leurs émissions en dépit de ma présence et de mes demandes pour en interrompre le fonctionnement.

Voici des questions que je me pose aujourd'hui. Voilà ce qui, au quotidien, pose problème à de nombreux enseignants. C'est

pourquoi je ne suis pas d'accord avec ce que j'ai entendu précédemment. Ce n'est pas l'école qui a failli dans sa construction du citoyen, c'est la société qui à maints égards n'est pas sur les mêmes attentes que les nôtres.

Nous n'avons pas failli dans nos exigences, dans nos programmes. Je prends un autre exemple. J'ai débuté ma carrière en 1973. J'étais alors jeune professeur de sciences économiques et de gestion. Trois mois après avoir quitté leurs études de CAP ou de BEP, mes élèves trouvaient un travail dans le secteur des banques et des assurances notamment. Ce n'est plus le cas de nos jours et pourtant nos programmes d'enseignement de gestion, pour prendre cet exemple, sont bien plus fins qu'à cette époque. Nous approchons aujourd'hui, au plus près des situations réelles de fonctionnement en entreprise, l'exercice des métiers, des premiers métiers. Nous travaillons à présent en prenant appui sur des référentiels de compétences, ce qui était loin d'être le cas il y a trente ans. Nos exigences se sont accrues, les compétences attendues des élèves pour un premier emploi se sont élevées, mais le contexte économique a changé, le tissu économique s'est resserré et les gisements d'emplois ne sont plus les mêmes. Les banques et les assurances ont un autre recrutement.

Je suis curieux d'observer la façon dont on parle en ce moment de la banlieue dans les médias. Pendant longtemps, on n'a guère parlé de la banlieue, du moins en termes positifs. À cet égard, je veux remercier ici monsieur Pierre Léna qui, avec des collègues scientifiques, est venu en 1994 faire quelque chose d'extraordinaire pour la Seine-Saint-Denis. Monsieur Pierre Léna, avec Pierre-Gilles De Gennes et Georges Charpak, est venu bénévolement animer un séminaire. La Cité des Sciences a aimablement prêté ses locaux à l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis qui a organisé un séminaire sur l'enseignement des sciences devant

1 500 enseignants du premier et du second degré de son département. C'était un plateau remarquable. C'était une situation sans précédent, un événement scientifique national, deux prix Nobel et un académicien des Sciences se déplaçant, un samedi matin, pour s'adresser, dialoguer avec des enseignants. Résultat, nous n'avons eu la présence ce jour-là que d'un journaliste dans la grande salle. Quinze jours plus tard, pour une affaire de violence, nous avons été sollicités pour des interviews par des dizaines de journalistes. À titre d'explication de cette situation, il nous a été dit que le public ne se s'intéressait pas aux « trains qui arrivent à l'heure ».

Cependant quelle image a-t-on donné alors de l'académie de Créteil ? Quelle image a-t-on donné des écoles de la Seine-Saint-Denis ?

J'observe que la société, suite aux événements dans les banlieues, développe des analyses beaucoup plus fines quant à la complexité des situations locales. Cela ne se faisait pas tant autrefois. L'approche des métiers de l'enseignement y gagne. S'agissant de notre activité professionnelle en banlieue, nombreuses étaient les questions spontanées sur notre capacité à demeurer là, même si nous faisons valoir notre motivation et nos satisfactions.

Il est vrai que les jeunes enseignants qui sont affectés chez nous n'ont pas nécessairement fait le choix d'y venir et ont des appréhensions. Il nous faut leur donner confiance et les accompagner dans leurs premiers pas professionnels, ce que nous faisons. Il reste toutefois que nous avons des difficultés à les conserver. Cela constitue l'un des problèmes majeurs de l'académie de Créteil. La rotation de ses personnels peut parfois atteindre jusqu'à 40 % dans certains établissements.

Je reviens sur le problème de l'acte éducatif dont je parlais précédemment en disant qu'il relève aussi de l'ordre du discours, des discours : discours de l'adulte, discours du groupe social et du groupe des élèves. Ils participent tous et chacun à la construction de la citoyenneté.

Tout se « joue » pendant les cours, je suis en grande partie d'accord avec ce qui a été dit mais une question demeure : quels savoirs transmettons-nous pendant ces cours ? Car ces savoirs ne sont pas des savoirs disciplinaires neutres et affectivement peu chargés. Les concepts, les contenus enseignés ont des retentissements profonds et intimes. Il n'est pas facile d'enseigner l'éducation sexuelle à des élèves, disons-le, c'est autre chose que d'enseigner les sciences naturelles comme on le faisait autrefois. Il n'est pas facile d'aborder des sujets comme le SIDA et sa prévention. Là encore, c'est une autre chose que de faire une leçon ordinaire. Face à soi se trouvent des jeunes gens qui peuvent être heurtés dans leur conscience, dans leurs convictions personnelles et familiales. Il y a là des jeunes filles, des garçons, des adolescents qui réagissent au discours et peuvent exprimer leur gêne avec une certaine maladresse. À l'inverse, des professeurs expriment leur embarras pour aborder ces sujets ou gérer les réactions des élèves.

L'enseignement de l'histoire n'est pas plus aisé. Une récente affaire nous a fait revenir sur le devoir de mémoire. Nous découvrons aujourd'hui qu'il y a un devoir de mémoire mais aussi un devoir d'histoire. Nous sommes en train de revisiter l'histoire contemporaine et les élèves nous interrogent, nous interpellent sur cette histoire.

Les savoirs sont donc posés dans les programmes. Ils sont aussi en évolution mais s'ils font parfois débat, tous les savoirs ne sont pas négociables. La démonstration scientifi-

que, sa rigueur, monsieur Pierre Léna l'a évoquée, ce n'est pas négociable.

En revanche – et j'y reviens – la question que l'on peut se poser en termes d'éducation est de savoir si nous faisons preuve de la même rigueur, de la même exigence intellectuelle, sortis de notre métier, pour aborder la société complexe des élèves, pour aborder des questions de vie scolaire, pour ne prendre que cet exemple, afin de valoriser des comportements citoyens ou à l'inverse sanctionner de façon éducative des comportements répréhensibles ?

L'éducation de la citoyenneté, c'est de permettre à tous d'apprendre et de développer leur personnalité, sur des valeurs communes de respect et de tolérance et sur les mêmes bancs. Il y a là, dans cette formulation, une double dimension, un fondement éthique, une unité de lieu et de temps qui sont très majoritairement partagées par les familles même les plus modestes. Une expérience de plusieurs années en Seine-Saint-Denis et notamment à Montfermeil m'a permis d'en faire le constat. Il m'apparaît important de le dire dans cette réunion.

**Pierre-Henri Gergonne** : Merci beaucoup, monsieur Toffoletti. Des réactions, des questions dans la salle ?

**De la salle, Jean-Pierre Bousquet, membre de l'association ÉVEIL** : J'ai noté plusieurs choses et c'est d'ailleurs un peu la suite de ce que vient de dire monsieur Toffoletti. À propos des différentes disciplines et de leurs objectifs, on ne remarque que très rarement que certaines disciplines sont affectivement chargées. Autrement dit, il y a bien une question de sentiments. Je lisais il y a peu de temps, dans un magazine, que nous étions actuellement, nous, Français, parmi les derniers en ce qui concerne le bon souvenir voire l'affection que l'on a envers l'établissement d'enseignement. Quand nous voyons

l'exemple des États-Unis, notamment pour les Universités, nous mesurons la différence.

Je voudrais ajouter une chose à propos du sentiment. Je me demande si la communication de l'Éducation nationale vers la société tout entière est suffisante. Je ne mets pas directement en cause l'Éducation nationale, je me contente là de faire des constats. La communication vers la société est-elle suffisante ? Étant entendu que l'on voit même dans certains cas des enseignants qui sont agressés par des parents.

**Pierre Léna :** Je trouve que vous soulevez là un point extrêmement intéressant et important. J'essaie d'y répondre en revenant à une remarque qu'a faite tout à l'heure monsieur Raulin, lorsqu'il a dit que le professeur était comme le médecin du temps de Molière en faisant un parallèle avec la médecine, dont il a d'ailleurs souligné à juste titre les limites. En médecine, il s'est passé un événement on ne peut plus révolutionnaire il y a un peu plus d'un siècle avec l'arrivée de Pasteur et la naissance de la biologie. La médecine, qui était très largement un art – et est restée un art à travers la relation médecin - malade, tout ce contexte de rapport humain est resté absolument central – s'est extraordinairement développée. Ce développement s'est appuyé sur une science, la biologie humaine en particulier, dont la médecine a tiré l'extraordinaire croissance de la longévité. L'éducation, vous le faisiez remarquer tout à l'heure, ne semble pas avoir connu cela.

Or, depuis une trentaine d'années, nous voyons se développer à une vitesse phénoménale ce grand secteur que nous appelons celui des sciences cognitives. Maintenant, ce secteur se renforce par la possibilité d'investigations directes du cerveau via l'imagerie cérébrale et puis par toutes sortes d'autres techniques. Nous n'en sommes là-dessus qu'aux premiers balbutiements de ce qui va se produire dans les années à venir. Devant

ces connaissances, il faut être extrêmement prudent. De même qu'un médecin ne pouvait pas immédiatement déduire de l'existence des bactéries le traitement à appliquer, il a fallu attendre un demi-siècle après Pasteur pour découvrir les antibiotiques. Il faut être prudent. Loin de moi l'idée d'utiliser la publicité des « Brain Schools » que nous voyons quelquefois aux Etats-Unis mais dans ces travaux multiples, il y a des choses qui sont apparues et qui relèvent de votre remarque.

La première, c'est que nous avons construit notre système éducatif sur la conception que nous avons de l'intelligence depuis peut-être un siècle ou davantage, qui est celle de la construction d'une intelligence très fortement marquée par l'abstraction, d'où le rôle des mathématiques au collège et au lycée, d'où aussi leur place dans la sélection, etc. Or nous avons mis en évidence, vous le savez et les travaux d'Howard Gardner l'ont montré, qu'il existe une diversité des intelligences. Les intelligences sont multiples chez les êtres humains et particulièrement chez les enfants. Ainsi, si nous devions avoir une échelle raisonnable, ce ne serait pas une échelle unidimensionnelle du QI mais une échelle à six ou sept dimensions au moins. L'autre résultat, c'est ce que nous appelons la compétence émotionnelle, c'est le fait que, en particulier dans la tranche d'âge qui nous intéresse, entre quatre à cinq ans et douze à quinze ans, ce qui conditionne largement les apprentissages, c'est l'émotion. C'est ce que vous appelez l'affectivité qui est un autre thème essentiel.

Je voudrais juste donner un exemple que je trouve absolument extraordinaire. C'est un travail de recherche mené par Jean-Marc Monteil, qui est actuellement le directeur de l'Enseignement supérieur, et un de ses collègues professeur à Marseille, Pascal Huguet. Vous prenez un exercice de géométrie extrêmement simple et vous le soumettez à des garçons et des filles de sixième, à peu près douze ans. Vous leur dites que

vous leur faites passer un test de mathématiques et vous regardez le score. Et puis vous prenez le même exercice sur un groupe homogène et vous leur dites que vous leur faites passer un test artistique. Et bien, dans le premier cas, les filles ont des résultats catastrophiques mais au même test, dans le second cas, les filles obtiennent des résultats bien meilleurs que les garçons. S'il n'y a pas d'émotion et d'affectivité là-dedans, je ne sais pas ce qu'il y a.

Vous prenez le même test et, maintenant, vous comparez les performances des élèves qui réussissent habituellement bien à l'école aux performances des élèves qui échouent habituellement. Et bien, vous devinez le résultat : si le test est appelé « artistique », ce sont les seconds qui sont les meilleurs et s'il est appelé « mathématique », ce sont les premiers, évidemment. Il nous faut donc prendre en compte beaucoup plus que nous ne le faisons actuellement cette dimension de compétence émotionnelle. Je citerai là-dessus les travaux du CERI<sup>1</sup> à l'OCDE, que vous connaissez sans doute. Ces travaux sont extrêmement importants et doivent être intégrés dans la formation des enseignants – nous parlions des IUFM tout à l'heure – avec la diversité des intelligences, même si cette dernière est déjà mieux prise en compte.

Je crois que nous sommes loin d'avoir exploré ce que les sciences cognitives nous diront du fonctionnement de l'apprentissage, pour aller peu à peu vers ce nouveau rapport entre un art et une science qui est celui de l'éducation.

**Pierre-Henri Gergonne** : Merci, Pierre Léna. Monsieur Toffoletti, je crois que vous vouliez également réagir ?

<sup>1</sup> Centre d'études et de recherches internationales

**Jacques Toffoletti :** J'avais été très impressionné, il y a quelques années, par les travaux conduits en France sur le champ des didactiques. Ces travaux étaient brillants. Personnellement, ils m'ont ouvert de nombreux horizons. Ils m'ont permis de mieux comprendre ce que j'observais dans les classes et ainsi de mieux aider les enseignants dans leurs démarches pédagogiques. Ce qui me frappe beaucoup dans de nombreuses situations d'apprentissage, c'est l'importance de l'implicite. À cet égard, nous avons fait des modules de formation en ZEP dont le thème était « l'explicitation ». Cette formulation un peu trop générique recouvrait l'idée suivante, fort simple : la transmission des savoirs à nos élèves impose d'être extrêmement comptable de tout ce qui va de soi car, précisément, les erreurs qu'ils commettent montrent qu'il n'en est rien. Il y a beaucoup d'implicite. Nous le voyons dans de nombreuses situations de travail où l'élève est conduit, au-delà de la question posée, à combler seul la consigne de travail ou de résultat, qui lui est donnée.

J'avais été frappé par ces travaux et je m'en suis beaucoup servi. Je les ai mis en application dans les classes. Ce que disait le professeur Léna à l'instant se pratique effectivement dans des classes de CM2, sur des énoncés de mathématiques par exemple. Les travaux des IREM<sup>1</sup> nous ont beaucoup éclairés sur ce domaine. J'ai, présents à l'esprit des énoncés mathématiques, qui étaient abordés par les élèves soit dans le champ de la mathématique, soit dans le seul champ sémantique et lexical, l'énoncé faisant l'objet d'un travail de lecture et d'élucidation en binôme, la résolution du problème étant abordée dans un deuxième temps. Cette approche de l'énoncé sur un mode parfois ludique de construction - déconstruction et recherche de l'information utile produisait un effet d'entraîne-

<sup>1</sup> Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques

ment extrêmement positif. Elle mettait en évidence des capacités remarquables chez les élèves, y compris chez ceux qui, d'ordinaire, n'avaient pas les meilleurs résultats en mathématiques.

L'affectif occupe une place considérable dans les apprentissages. Nous avons tous à l'esprit ces expressions d'élèves qui nous disent : « Je travaille parce que j'aime bien madame Untel », « Je travaille pour monsieur Untel ». Ces élèves, notamment les plus jeunes mais pas uniquement, travaillent pour faire plaisir. C'est le cadeau offert à l'enseignant, qui exprime la qualité du lien relationnel qui s'est établi dans la classe.

L'affectif joue, à l'inverse, comme un facteur paralysant. Nous avons connaissance, par exemple dans l'orientation, des travaux de Festinger, travaux sur la dissonance cognitive. J'ai éprouvé ce type de situation dans ma pratique. Des informations trop lourdes à entendre n'étaient pas perçues par l'auditeur, l'élève ou son parent.

**Pierre-Henri Gergonne** : Merci. Je voudrais d'abord remercier de sa patience monsieur Heinz Wismann, à qui je vais donner la parole immédiatement. Nous avons presque commencé cette table ronde en parlant du langage. C'est Pierre Léna qui évoquait ce langage. Monsieur Wismann, vous êtes un spécialiste du langage, un philosophe de la langue et des langues antiques en particulier. Alors, quelle peut être la force des langages et plus singulièrement des langages anciens ou antiques dans la formulation de cette citoyenneté que nous essayons de discerner aujourd'hui ?

**Heinz Wismann, philosophe, directeur d'études à l'EHESS et chargé de mission pour l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au ministère de l'Éducation nationale, président de l'Observatoire des études classiques en Europe :** Avant de répondre à cette question et d'indiquer dans quel esprit j'ai conduit, sous trois ministres, une mission sur l'enseignement des langues et des cultures de l'Antiquité, qui a ensuite été publiée sous forme de livre l'année dernière (*L'avenir des Langues*, aux éditions du Cerf), je voudrais préciser d'où je viens et d'où je parle. Je suis né en Allemagne. J'appartiens à la génération qui a grandi dans les décombres d'un pays dévasté physiquement et moralement. Cette génération n'a connu pratiquement aucun des problèmes dont nous parlons aujourd'hui, et je me suis depuis longtemps posé la question suivante : à quoi tient cette différence dans l'expérience des générations ?

J'en suis arrivé à la conclusion que la principale raison était que nous vivions dans un régime de pénurie, avec une morale, façonnée par des siècles, qui était une morale de parcimonie. Nous ne connaissions absolument pas les tentations de l'abondance. Nous étions littéralement condamnés à satisfaire nos désirs - parce qu'on a des appétits quand on est jeune - autrement qu'en consommant. Aussi, le principal problème que nous avons à affronter aujourd'hui, avant même de poser toutes les questions extrêmement pertinentes que l'expérience actuelle nous dicte, est-il à mon sens celui de la résistance à la déferlante de l'abondance. Comment faire pour qu'un refus de consommer s'instaure, puisque c'est le tout début de l'intérêt qui dépasse la satisfaction immédiate ? Comment faire pour qu'un refus de consommer ne soit pas imposé et vécu comme une frustration ?

La difficulté d'enseigner réside, il me semble, dans la nécessité de suspendre, pour un temps et dans un lieu, la tendance

naturelle à consommer ce qui s'offre en surabondance à nous tous, et pas seulement à la jeunesse. D'ailleurs, il y a là un problème supplémentaire, qui est celui de tous les parents : lorsqu'ils consomment, ils donnent des exemples à leurs enfants, exemples qui vont à l'encontre de ce qui leur est demandé quand ils sont en classe, puisqu'en classe, il faut suspendre ce désir-là et renoncer à cette satisfaction immédiate.

Alors, la mission qui m'a été confiée l'a été dans un contexte que je rappelle rapidement parce qu'il était très particulier : Jack Lang était en fin de mandat et se trouvait placé devant un constat qui troublait non seulement le ministre français, mais aussi le ministre allemand, le ministre italien, à savoir que le fossé qui s'était creusé dans nos systèmes d'enseignement entre des disciplines littéraires et des disciplines scientifiques ne profitait pas, en fin de compte, aux sciences. C'est-à-dire qu'il y avait un déficit de scientifiques dans nos pays qui étaient pourtant passés par l'éducation dite scientifique. La filière « S » gonflait alors que la filière « L » était en perdition, et cette filière « L » recueillait de plus en plus de jeunes qui n'étaient tout simplement pas capables de répondre aux critères de sélection implicites ou explicites de la filière scientifique.

Le ministre, qui en avait discuté avec ses homologues, considérait que c'était un problème européen. Et il s'est dit : « Je vais demander à quelqu'un qui vient d'ailleurs, qui est naturellement porté à ne pas se contenter d'un regard franco-français sur la façon dont les études littéraires ont périclité dans nos pays, quels sont les modèles qui sont caducs ? Quels sont les moyens de penser ou de repenser ce qu'on appelait jadis les humanités, c'est-à-dire une éducation citoyenne ? Car l'humanité est évidemment le but de toute éducation : il s'agit de faire des enfants, des hommes à part entière.

Et cela passait par la question des langues anciennes pour une raison très simple : parce que ces langues ne sont pas parlées, ni en France, ni en Italie, ni en Allemagne, ni même en Angleterre. Ce sont des langues de la frustration immédiate puisque la satisfaction de communiquer est l'une des toutes premières satisfactions que l'on exploite à l'école, et dont nous savons faire un usage tout à fait fécond. Mais en même temps, cette satisfaction de la communication, lorsqu'elle est obtenue de façon trop immédiate, de façon trop sommaire, devient un véritable obstacle à l'enseignement, puisque le discours de l'enseignant ne procure pas du tout cette satisfaction immédiate d'une communication efficace dans le pur présent.

Nous avons mené des réflexions chez nous, à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Avec quelques collègues, nous avons essayé de développer le concept de « présentisme ». François Hartog a écrit tout un livre sur ce concept. Le présentisme, c'est une idéologie qui, de manière tout à fait insidieuse, peut se glisser jusque dans les programmes et les méthodes d'enseignement, dans la mesure où elle se calque sur un désir tout à fait naturel des jeunes gens de communiquer de façon satisfaisante, immédiate et efficace, dans leurs idiolectes respectifs. J'appelle cela des idiolectes parce que, très souvent, ce sont des langues qui n'appartiennent pas à la collectivité nationale, avec son histoire longue et complexe. Ce sont des micro-langages, qui se développent dans un présent absolument éphémère, qui n'ont pas d'histoire ou, plus exactement, pas de profondeur historique. Dans un tel contexte, l'enseignant est condamné à arracher les jeunes à cette espèce de régime de l'immédiateté, pour les faire accéder à quelque chose de très frustrant d'une certaine manière, qui suspend la satisfaction immédiate et les plonge dans la longue histoire des langues de culture.

Une langue de culture est différente d'une langue de service comme l'anglais international, entièrement tourné vers la réalisation d'une entente dans le présent immédiat. Les langues de culture obligent à un détour par le passé. Et cela commence par la langue maternelle. Le véritable enseignement commence par l'enseignement de nos langues maternelles, quelles qu'elles soient, c'est ma conviction. Et si nous ne possédons pas nos langues maternelles, nous n'avons aucun accès véritable aux langues étrangères puisque les langues synthétiques et les langues utilitaires, qui ont leur place dans le monde où nous vivons, sont des langues dans lesquelles nous n'avons strictement aucun accès aux couches sémantiques profondes qui nous permettent d'articuler les aspirations, les craintes et je dirai aussi les jubilations d'une existence individuelle. Ce sont des langues « désindividualisantes ». C'est là leur force et aussi leur utilité, toujours provisoire.

Mais il y a danger lorsque l'on axe tout sur l'apprentissage de cette utilité-là. Les langues anciennes, dans cette optique, devenaient une sorte de détour par lequel, traditionnellement – je dis bien traditionnellement – on pouvait obtenir que les élèves renoncent à la tentation des satisfactions immédiates. Il existe à ce sujet un merveilleux discours de Hegel, proviseur de lycée à Nuremberg en 1809 (publié dans le recueil de ses *Ecrits Pédagogiques* aux Presses Universitaires de France). J'invite tous les professeurs à lire ce texte, dans lequel Hegel explique, un jour de distribution de prix, en présence du ministre, pourquoi il faut apprendre aux élèves à renoncer aux satisfactions immédiates, y compris à la satisfaction de se faire entendre immédiatement. Il fallait les conduire par ce détour à devenir réceptifs. C'était une sorte d'arrachement, qui devait les préparer à accueillir ce qui était l'enseignement véritable, c'est-à-dire une matière qui ne se résume dans aucun présent, qui est toujours historique et qui est donc toujours à la fois

passé et avenir. Devenir citoyen, disait Hegel, suppose que nous soyons capables de sortir des nécessités et des désirs du présent absolu. Voilà pour l'inspiration de notre travail sur les langues anciennes. En fait, cela a été un détour de plus, puisque nous ne voulions pas du tout faire l'article pour l'enseignement du grec et du latin. C'était secondaire à nos yeux.

En revanche, nous voulions réfléchir à ce qui, dans le rapport à la langue, nous permet d'avoir accès à autrui, à cette strate enfouie qui n'est que le résultat de la sédimentation des sens multiples auxquels nous faisons appel chaque fois que nous voulons faire entendre quelque chose qui n'est pas convenu, qui ne relève pas d'un accord déjà établi. Nous avons ainsi distingué dans notre livre l'usage dénotatif des langues de leur usage connotatif, qui est précisément l'usage que l'école doit apprendre à ses élèves. S'il n'y a pas une sorte d'immersion dans l'historicité de la langue maternelle, qui conduit à découvrir son usage connotatif et donc vraiment communicationnel – puisque je communique une chose non encore dite, une chose qui aspire à se faire entendre – l'enseignement devient ce que monsieur Léna évoquait tout à l'heure, à savoir le remplissage d'unealebasse qui est là, ouverte et prête à accueillir l'eau que l'on déverse.

Je ne voudrais pas conclure ces considérations générales sans préciser que des expériences concrètes, menées aussi bien en France qu'en Allemagne ou en Italie (expériences que nous avons recensées dans le cadre de l'Observatoire des études classiques en Europe, qui poursuit le travail de la mission), montrent que dans les pays d'immigration, où l'on a affaire à des populations scolaires extrêmement hétérogènes, l'acculturation linguistique et, partant, pédagogique, passe justement par l'abandon du mirage de la communication immédiate. Dans une classe qui réunit des enfants d'origines différentes, l'obstacle des idiolectes spontanés prend un relief particulier,

car il se double souvent d'une revendication d'authenticité qui bloque la participation à l'effort commun. Pour surmonter cette difficulté, qui est au fond celle de toute initiation à une culture partagée, des enseignants ont proposé le latin comme discipline de secours, dans laquelle tout le monde pouvait se retrouver à égalité. Car, comme personne n'était à même de parler cette langue (ce qui n'est pas le cas des langues vivantes), la nécessité de construire le sens, sous peine de ne rien comprendre, facilitait l'acceptation d'un recul plus ou moins conscient, qui profitait en fin de compte à l'ensemble des matières enseignées.

D'ailleurs, je ne peux que vous conseiller le livre d'une de mes collègues, Mireille Kô, qui enseigne au collège. Sous le titre évocateur *Le latin thérapeutique*, elle décrit les effets bénéfiques de ce choix inattendu. Il ne s'agit pas, encore une fois, de faire l'article pour le latin. Le propos est différent ; il est beaucoup plus structurel. Nous devons nous donner les moyens d'affranchir nos enfants du besoin premier des satisfactions immédiates. Celles-ci se prolongent dans le plaisir de consommer, qui s'inscrit paradoxalement dans l'insatisfaction générale entretenue par la publicité, et se transforme en une course éperdue vers des satisfactions de plus en plus chimériques. Tant que les enfants sont livrés à cette tentation, il est absolument illusoire de vouloir leur enseigner quoi que ce soit d'autre que de devenir de petits perroquets qui répètent à l'envie ce qui leur a été dit. Cela vaut certainement aussi pour l'éducation civique. Vous avez tout à l'heure parfaitement résumé les différents aspects de ce problème. Pour lui apporter un début de solution, il est à mon sens indispensable de provoquer par l'enseignement un décalage progressif au sein du langage spontané, seul susceptible d'accroître la réceptivité à l'égard des sublimations culturelles, sur lesquelles repose toute éducation digne de ce nom.

**Pierre-Henri Gergonne** : Je vous remercie de vos propos. Pour grossir un peu le trait, monsieur Wismann, pour devenir citoyen, il faut apprendre le latin ou le grec ? J'aimerais que monsieur Toffoletti puisse peut-être réagir à ces propos.

**Jacques Toffoletti** : À mesure que monsieur Wismann développait son propos, j'avais à l'esprit certaines images. Ces images, je les évoquais lors du débat sur l'école. Je me souviens de l'échange que j'ai eu avec des jeunes lycéens qui n'entendaient pas mon discours, si bien que nous nous sommes séparés sur un constat de communication imparfaite. Je faisais valoir ce qu'avaient été les conditions de scolarité autrefois où l'on était plus économe de ses affaires et de son matériel scolaire qui se transmettait souvent dans la fratrie. Je faisais cette observation afin de mettre en évidence des changements sociaux majeurs et des environnements profondément transformés et notamment l'influence de la publicité, le besoin de consommation. De fait, aujourd'hui dans nos banlieues, les centres commerciaux sont devenus des aires de loisirs ou de rencontre, des espaces de lumière, de consommation et de vacuité. Nombreux sont nos élèves qui, ne sachant où aller, se rendent au centre commercial où ils restent pendant de longues heures.

Et ces jeunes sont aussi très sensibles à la mode, laquelle les a ciblés par tranches d'âge, ceux de l'école primaire n'étant pas exclus loin s'en faut. Des parents qui s'exprimaient en septembre sur leur budget de la rentrée exprimaient leurs difficultés à faire entendre raison à leur enfant qui voulait à toute fin être « à la mode ». Cette mode est perceptible dans les établissements scolaires. Elle fait partie de notre univers avec ces marques bien visibles. Elle signifie à la fois des attitudes individuelles et des signes de reconnaissance. C'est en ce sens également que, tout à l'heure, je parlais des groupes d'appartenance parce que la citoyenneté relève aussi du groupe des

pairs, des camarades, des copains et des copines. Cela est très fort. On s'habille comme le « leader », comme le groupe. Gare parfois si l'on n'en est pas, si l'on refuse ses « valeurs » et signes vestimentaires. Il y a là des rejets du groupe, fort douloureux, qui nous sont rapportés et qui laissent des traces. C'est là un mode important de la construction identitaire, de l'image de soi.

Le propos de monsieur Wisman est très juste. L'idée qu'il développe selon laquelle ces jeunes devraient travailler à se détacher précisément de ces modèles qui les inondent renvoie à une idée très profonde sur la construction de l'identité propre, sur l'autonomie par rapport au groupe. Cela dit, elle est difficile à mettre en application. Elle est difficile à mettre en application parce que nous ne luttons pas à armes égales. D'abord, la famille est plutôt désolée de ces constats, mais ce sont des constats qui s'imposent aux parents qui sont quelque part victimes de cette affaire, de la mode et de la consommation. Et puis les moyens de communication, vous le disiez fort justement, sont très puissants. Ils sont puissants par leurs messages et leur capacité à diffuser ces messages sur le territoire, dans l'espace construit du territoire. Les sollicitations sont constantes. Or il est vrai qu'étudier, c'est d'une certaine façon se retirer du monde, de ce monde. Je parlais du silence tout à l'heure : étudier, c'est se retirer du groupe, c'est entrer en soi.

Cette dimension philosophique est très forte. Nous avons tous à l'esprit ces bibliothèques nationales qui ressemblaient fortement à des cloîtres. Je pense notamment à Sainte-Geneviève où chacun d'entre nous a dû passer quelques heures au moins. Ces bibliothèques sont des lieux de paix, des lieux de silence. Sous le halo de la lampe, nous sommes dans notre bulle, nous échappons aux médias puissants, aux messages oraux et visuels. C'est, il est vrai, une pensée profonde, mais une pensée difficile à signifier et à transmettre à bon nombre de jeu-

nes. Pourquoi difficile ? Parce que la consommation apparaît à ces jeunes comme une façon de compenser. Je suis à la mode, je porte des marques donc je suis comme les autres. Message difficile à faire passer donc parce qu'il y a dans cette façon de procéder, de consommer, une revendication existentielle, égalitaire.

**Heinz Wismann :** Permettez-moi d'ajouter quelque chose, car je souscris pleinement à ce que vous venez de dire : le vrai problème est évidemment celui de savoir par quel moyen nous pouvons obtenir cette espèce de détachement provisoire qui est indispensable pour que le message enseignant puisse passer. Je suis convaincu - étant donné que nous nous trouvons dans une situation historique déterminée - que dans les démocraties libérales, il ne suffit pas de seriner le discours sur les valeurs communes, puisque ce discours-là passe régulièrement par-dessus les têtes de ceux qui revendiquent le complément, je dirai même le corollaire, de ces valeurs communes, à savoir le droit de s'exprimer individuellement. Or cette expression de soi passe aujourd'hui le plus souvent par certaines formes de consommation.

La première idée qu'a un jeune lorsqu'il s'agit de se signifier aux autres, c'est de se doter des signes extérieurs de distinction qui lui sont offerts. La mode en est un exemple patent. Comment faire pour que l'individu qui revendique le respect, la reconnaissance (c'est cela que le mot « respect » veut dire), comment faire pour que cet individu ne cherche pas la satisfaction de cette revendication légitime dans ce qui la détruit insidieusement, c'est-à-dire la consommation. La consommation détruit en effet l'aspiration qu'elle est censée satisfaire, car l'individu consommateur devient strictement comme tous les autres : les séparations artificielles que permet la mode, dans le registre « j'ai une chose que l'autre n'a pas », sont évidemment totalement insuffisantes pour satisfaire l'exigence

légitime d'une reconnaissance individuelle fondée sur l'affirmation de soi.

De nouveau, nous retrouvons ici le problème du langage. Chaque nouvelle génération a un véritable droit à la langue, qu'il faudrait au fond inscrire dans la Constitution. Car le droit à la langue ouvre, dans la démocratie libérale moderne, la voie d'accès aux valeurs universelles. C'est par le truchement de la langue que le particulier est susceptible de rejoindre l'universel. Or l'un des drames de nos sociétés réside dans l'incapacité, de plus en plus marquée, des jeunes de dire ce qu'ils voudraient exprimer. Au ministre qui m'a proposé une tâche aussi héroïquement intempestive qu'une mission de défense des langues anciennes, j'ai d'abord fait observer que la question des langues, mortes ou vivantes, est inséparable du problème de l'intégration dans les banlieues. Devant son étonnement, j'ai ajouté : « Quelqu'un qui ne sait pas dire ce qu'il désire, il le prend, et s'il rencontre la moindre résistance, il se sert de ses poings pour obtenir satisfaction ». Et je suis allé jusqu'à lui dire : « S'il y a de plus en plus de viols dans les collèges, si les garçons molestent les filles jusqu'à en abuser, c'est parce qu'ils n'éprouvent aucun plaisir, faute de moyens langagiers, à leur faire la cour. Or les discours de séduction, en suspendant la consommation brutale, offrent un plaisir tout à fait authentique, celui de dire son désir et de jouir de ses exploits verbaux ». De fait, quand un jeune ne sait pas dire ce qu'il désire, il en vient tout naturellement aux mains.

Le problème de toute éducation est d'induire, sans générer des frustrations contre-productives, une disposition qui relève de ce que j'ai appelé « distanciation » ou « recul ». À cet égard, l'importance de l'élément mimétique ne saurait être sous-estimé : l'enseignant, mais le parent aussi, est un modèle que les enfants imitent. Si le modèle ne correspond pas à ce qui est prôné, les enfants ne vont évidemment pas suivre les consi-

gues. Les parents exigent d'eux trop souvent le contraire de ce qu'ils pratiquent eux-mêmes, dans la mesure où ils vivent sous le régime de la consommation. Lorsqu'ils disent aux enfants : « Faites un effort, obtenez des résultats et vous serez récompensés », ceux-ci ne sont pas dupes. Ils voient comment les adultes se comportent et, au lieu de suivre leurs conseils, les imitent à leur tour.

Je me souviendrai toujours de la réaction de mon fils, qui devait avoir quatre ans : nous passions tous les jours, à la sortie de l'école maternelle, devant la vitrine d'un magasin où étaient exposés des jouets. Je sentais son désir impérieux, mais en même temps, je voyais qu'il était un peu triste parce qu'il ne savait pas quel jouet acheter ; il y en avait trop. C'est que le désir est aussi un malheur, parfois déchirant. Alors, j'ai essayé d'inventer une stratégie. Il ne servait à rien de dire à cet enfant : « Tu sais, je n'ai pas assez d'argent, je ne peux pas acheter tout ce que tu veux, tu devrais renoncer. » Car cette injonction n'aurait servi à rien. Finalement, j'ai eu l'idée d'esquisser une moue de dégoût en arrivant devant la vitrine fatale. Mon fils ne semblait pas s'en être aperçu. Mais le jour suivant, arrivé devant la vitrine fatale, il a détourné la tête en me regardant avec un air de triomphe. Manifestement, il avait réussi, en m'imitant, à éprouver une satisfaction supérieure. Ce sont là de vraies victoires, qui préparent le terrain pour les enseignants, dont les efforts vont inévitablement dans le même sens.

**De la salle, Lassana Dramé, FIDL (Fédération indépendante et démocratique lycéenne) :** Ce que je trouve dommage, c'est que les questions ne soient pas axées sur le droit de vote. Pour moi, c'est une des priorités. Quand nous sommes au collège, nous avons des cours d'éducation civique mais ils sont parfois négligés pour rattraper les cours d'autres matières. Quand nous ne sommes pas en avance, quand nous

n'avons pas fini le programme scolaire, nous utilisons ces heures qui, pour certains, ne servent à rien, nous les utilisons pour finir le programme scolaire. C'est un scandale car on retrouve ainsi des jeunes, notamment ceux des banlieues dont je suis moi-même issu, qui ne sont pas assez concentrés sur la question politique. Dans un lycée professionnel ou dans un lycée de banlieue, sur 100 % des élèves issus de ces lycées, il y en aura à peine 10 % qui voteront. Et cela, c'est vraiment choquant. Ils ne sont pas axés sur la question de la citoyenneté. Pour eux, l'enseignement des droits et devoirs du citoyen, le droit de vote, n'ont pas été abordés.

**Pierre-Henri Gergonne :** Vos propos rejoignent parfaitement ceux de monsieur Toffoletti tout à l'heure.

**Lassana Dramé :** Je voudrais aussi revenir sur les violences urbaines. Cela fait plus de trente ans que le problème est posé. Certaines personnes ont essayé maintes fois de prendre la parole mais on leur a ri au nez. Il a fallu qu'il y ait une toute petite étincelle pour mettre le feu. Je pourrais parler des jeunes qui sont morts mais aussi de l'« effet Sarkozy », par rapport à ses déclarations. Pour moi, ce qu'il faisait, c'était vraiment déjà une distinction entre la population aisée et la population dite issue de milieux défavorisés, notamment en traitant carrément des jeunes de « racailles » alors que nous ne sommes pas tous des « racailles » : la preuve, moi, je suis ici, je suis venu assister à votre table ronde.

**Pierre-Henri Gergonne :** Pensez-vous que l'école, telle qu'elle est aujourd'hui, peut amener à la citoyenneté ?

**Lassana Dramé :** Telle qu'elle est aujourd'hui, non, parce qu'il y a vraiment des problèmes au niveau du système d'éducation, notamment par rapport à la carte scolaire. Il y a des problèmes de critères de sélection lorsqu'il s'agit de décider

qui va aller dans tel lycée, par rapport au lycée professionnel, par rapport aux moyens apportés aux ZEP (que certains appellent les « Zones d'Échec Prolongé »).

**Pierre-Henri Gergonne :** Nous n'allons pas refaire l'ensemble du débat, qui est extrêmement complexe sur ces questions, mais ce livre d'éducation civique, vous l'avez eu vous-même entre les mains ?

**Lassana Dramé :** En fait, je ne l'ai pas eu entre les mains mais je sais que nous n'avions pas de livres. Quand j'étais au collège, nous n'avions pas de livres fixes : c'était le professeur qui les gardait et, en 2001, c'était déjà intolérable. On dit que les livres sont gratuits. Pourtant, nous devions prendre un livre pour deux et, de temps en temps, certains n'avaient pas de livre. Nous sommes pourtant dans une époque où nous avons les moyens de nous en sortir. Nous avons les moyens de pousser notre éducation pour qu'elle arrive à son apogée et qu'elle permette aux jeunes de se former efficacement.

**De la salle, une enseignante en lycée agricole, professeur d'éducation socioculturelle :** L'éducation socioculturelle est une matière un peu barbare pour les gens de l'Éducation nationale. Mais cette matière permet, somme toute, de répondre à un certain nombre de questions qui se posent au niveau de l'Éducation nationale. Elle permet, entre autres, de répondre à tout ce qui concerne l'approche de la culture qui est malheureusement extrêmement négligée par l'Éducation nationale. Au niveau de mon emploi du temps, j'ai un volume horaire qui me permet d'emmenner régulièrement les élèves au cinéma, au théâtre et dans tous les spectacles culturels. Et pour toutes ces sorties, ce sont des élèves qui sont volontaires. Par exemple, ce soir, nous irons dans un théâtre parisien, nous sommes cinquante à venir, cinquante élèves qui ont volontairement choisi d'aller voir un spectacle ce soir.

Un autre volet de mon enseignement, c'est de former les élèves à la technique de projets. En BEP filière agricole comme dans tous les métiers qui dépendent de notre ministère, nous demandons aux élèves de réaliser un Projet d'utilité sociale qui a pour abréviation « PUS », dans lequel les élèves doivent s'investir et devenir acteurs de leurs projets. Monsieur Wismann parlait tout à l'heure de la consommation – en fait, vous avez dit beaucoup de choses qui m'intéressent, mais je n'ai pas le temps de développer. Je pense effectivement qu'aujourd'hui, à l'école, les élèves sont des consommateurs et que l'école est aussi devenue un bien de consommation. Elle est devenue un bien de consommation et aussi une sorte de télévision où, selon les matières, on « zappe ». On « zappe » le français, on « zappe » le devoir, etc. Je pense que l'un des grands problèmes, c'est que les élèves ne s'approprient plus leur scolarité, leur futur et aussi les matières qu'on dispense. Et plus je découvre ce travail de formation aux projets, plus je me dis que c'est peut-être aussi une des réponses que nous pourrions apporter aujourd'hui aux élèves, c'est-à-dire d'enseigner différemment, de faire en sorte que les élèves soient demandeurs et non plus que le professeur soit là pour apporter un savoir.

**Pierre-Henri Gergonne :** Avez-vous l'impression que vos élèves sont demandeurs de citoyenneté ?

**La même enseignante en lycée agricole :** Je peux vous dire que tous les projets et donc aussi les fameux Projets d'utilité sociale, en général, tournent autour de la citoyenneté.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci. Peut-être une réaction ?

**De la salle, un inspecteur d'académie à Bobigny :** Votre intervention, Madame, me suggère plusieurs choses. À la fois j'adhère à ce que vous dites et à la fois je n'y adhère pas com-

plètement. Je pense qu'en matière de culture, plusieurs collègues font beaucoup de choses et que l'école s'est énormément ouverte. Elle s'est tellement ouverte que, parfois, elle est trop ouverte. Nous en sommes ainsi arrivés à tenir le discours suivant, cela nous gênait un peu de le tenir, mais nous l'avons tenu tout de même : soyons comptables du temps scolaire de nos élèves.

Je vais vous faire un petit récit. Lorsqu'il y a eu le premier plan Vigipirate en France, nous avons découvert, nous autres, à Bobigny, qu'il y avait une véritable économie parallèle à l'école au sens le plus noble du terme. Comme nous avons consigné les élèves dans les écoles et qu'ils ne pouvaient plus sortir car on nous avait fait part d'un péril imminent, une troupe de théâtre suédoise a signifié à l'inspecteur d'académie qu'elle intenterait un procès pour rupture abusive de contrat. En fait, vous avez dans les villes des artistes en résidence, des troupes en résidence et, à l'extérieur aussi, des artistes qui se produisent et qui programment leurs spectacles à l'année, par avance, tant et si bien que nous sommes obligés d'y aller. Ainsi, nous faisons le public qui permet à ces gens de vivre. Et là, nous sommes déjà, vous le sentez bien, dans une entrée qui n'est plus tout à fait l'Éducation nationale. Nous ne sommes pas là pour remplir des salles, nous sommes là pour aller voir des spectacles qui correspondent à des projets pédagogiques et à des apprentissages. Il ne faut pas que nous cédions à la tentation du spectacle pour le spectacle.

Nous sommes parfois obligés de réfréner les demandes des écoles pour aller à Disneyland, pour aller ici, pour aller là. Ce n'est pas facile : il y a des chefs d'établissements dans la salle qui savent de quoi je parle. Et l'on nous dit : « Si vous n'acceptez pas, Monsieur l'Inspecteur, c'est que vous êtes psychorigide et que vous empêchez nos enfants d'être des enfants comme les autres ». Ce sont les parents qui nous le disent. La

culture est portée par les enseignants dans leur champ disciplinaire et il s'agit-là vraiment d'un savoir et d'une culture. En même temps, les enseignants sont ouverts aux cultures du monde. Ils l'ont montré et ils le montrent au quotidien, c'est-à-dire qu'ils font la différence entre la richesse économique des nations et la richesse culturelle. Cela, nous en faisons la démonstration tous les jours. Simplement, il faut être des usagers critiques des lieux de spectacle et des lieux culturels parce que cela met en question deux aspects : le temps d'apprentissage scolaire et les apprentissages pédagogiques d'une part et, d'autre part, le principe de gratuité de l'école. Il y a des spectacles qui sont très coûteux et certains enfants pourraient ne pas y aller. Alors, il faut que nous fassions très attention sur le projet. Moi, j'adhère totalement à ce que vous dites, je m'y retrouve complètement. Je ne sais pas comment cela se passe dans les lycées agricoles mais je pense que c'est un peu la même chose que chez nous.

Nous avons des projets qui sont d'une richesse inouïe. Récemment, je donnais un avis sur un projet international, une section comptable d'un lycée professionnel qui va aller au Burkina Faso pour faire la comptabilité d'une petite société de commerce équitable. Ils vont leur apprendre à tenir leurs comptes. C'est vous dire que ces projets – et ce sont des projets de jeunes – sont quelquefois d'une créativité qui nous étonne. La question, dès lors, est un peu déplacée. Vous disiez : « Il faut les laisser s'exprimer et les suivre. » Je serais tenté de dire : « Oui et non. » Il faut voir dans quelle mesure ce projet peut être habillé par vos apprentissages. Il y a un jeu de miroirs : est-ce que ce projet renvoie à des apprentissages et est-ce que ces apprentissages vont valider un projet dans sa pertinence ? Quelquefois, la réponse est oui mais quelquefois, c'est un peu plus bizarre.

**De la salle, la même enseignante en lycée agricole :** Juste sur le plan de la culture, j'ai oublié de préciser que nous avons une association au lycée, une association culturelle qui est une association de lycéens. C'est cette association qui nous permet de financer les spectacles. Cela n'a pas de vocation pédagogique. Nous allons au spectacle pour nous faire plaisir. Je voulais le préciser. Il n'y a pas de but pédagogique.

**De la salle, un étudiant à Sciences Po et à Paris 6 :** Moi, cela ne fait pas très longtemps que je suis sorti du système scolaire. J'ai eu mon bac cette année. Je suis maintenant étudiant à Sciences Po et à Pierre et Marie Curie en sciences. Je pense que la complémentarité entre la science et la citoyenneté, c'est important.

Par ailleurs, j'aimerais soulever deux points. Premièrement, le discours est très pessimiste et il faudrait quand même dire que l'école, en France, n'est pas non plus quelque chose de catastrophique. Nous pourrions aussi être tout de même un peu fiers de nous et arrêter de nous auto-flageller autour de l'Éducation nationale car nous réussissons finalement pas mal de choses.

Ma deuxième remarque est un peu plus négative. C'est aussi une question très large. Il s'agit de savoir si nous ne demandons pas à l'école des choses qu'elle ne peut pas assurer. Un professeur peut-il vraiment avoir une relation affective et essayer d'être le plus juste avec chacun de ses élèves s'il en a trente ? Le rôle de l'école est-il réellement d'essayer de remplacer la famille quand elle est déficiente ? L'école est-elle vraiment compétente pour le faire ?

**De la salle, Marilyse Hedin, étudiante en communication, FIDL :** Nous sommes là, aujourd'hui, pour parler des jeunes. Nous sommes pourtant très peu de jeunes dans la salle. Mon

camarade a tenté de s'exprimer mais il a été interrompu trois fois.

**Pierre-Henri Gergonne :** Je vous précise que nous attendions une dizaine de jeunes de Villiers-le-Bel qui n'ont malheureusement pas pu venir à cause de problèmes de transports. Croyez bien que nous aurions été très heureux de les accueillir. Ceci pour répondre à votre première réflexion. Quelle est votre question, Mademoiselle ?

**Marilyse Hedin :** Monsieur Raulin souhaitait répondre. C'est vrai que l'on ne s'exprime pas forcément très bien, je vais donc essayer d'être plus claire. Vous parlez des cours d'éducation civique. En effet, je pense que nos professeurs n'étaient pas formés pour ces cours. Je n'en ai pas eu l'impression en tout cas. Il m'a semblé que ces cours étaient bâclés.

Ma question porte sur les programmes dont on parle beaucoup et qui sont d'ailleurs très intéressants sur papier. Moi, je les ai vécus il y a peu de temps. Les professeurs font vivre les programmes, et je pense qu'il est important qu'ils soient bien formés, qu'ils aient une approche plus humaine. Je sais que les professeurs au collège m'ont plus dégoûtée de l'engagement et du système qu'autre chose. Vous avez tout à l'heure parlé du droit de vote. Moi, je vote parce que l'on m'a dit un jour que, pour changer le système, il faut entrer dedans. Mais l'école ne m'en a jamais donné l'envie.

**Pierre-Henri Gergonne :** Cela ne vous empêche pas de militer aujourd'hui. La preuve, vous êtes ici. Donc, peut-être que, quelque part, l'école vous a aidée à quelque chose.

**De la salle, Soumaya Taboubi, avocate et membre de l'association ÉVEIL :** Je tiens à remercier tous les enseignants parce que, pour moi, un enseignant est presque un prophète.

On le dit dans la religion musulmane. C'est très dur aujourd'hui d'être enseignant. C'est pour moi le métier le plus noble. Malheureusement, je ne suis pas enseignante mais je l'aurais souhaité. C'est ma mère qui m'a empêchée, elle voulait absolument que je sois avocate. Ceci dit, je suis toujours admirative de ce corps de métier.

Je sais qu'aujourd'hui, les problèmes ne viennent pas de l'Éducation nationale mais plutôt de la société. Et le noyau principal de la société, c'est la famille, qui est démissionnaire. Il faut le reconnaître. Il ne faut pas demander trop au corps enseignant parce qu'il fait beaucoup. Il ne faut pas parler que des aspects négatifs de quelques enseignants qui sont peut-être jeunes ou pas encore préparés à affronter ces difficultés. J'ai fait beaucoup de soutien scolaire et j'ai toujours entendu parler d'enseignants dévoués. Pour faire ce métier, il faut être dévoué. Ce n'est pas un métier que l'on fait par défaut.

Récemment, j'ai vu un reportage sur une enseignante, une institutrice de village, qui a adopté une méthode différente. Elle a emprunté aux années quarante et cinquante une méthode qui a fonctionné avec ses élèves et qui a porté ses fruits. Cette institutrice a été applaudie par tout le monde mais il y a eu des critiques de la part du ministère. Le problème vient de la structure administrative et non pas des enseignants. Il faut donner les moyens aux enseignants, il faut leur donner la liberté d'appliquer la loi qui dit que les enseignants peuvent adopter une méthode personnalisée tout en restant dans le programme. Il faut encourager les enseignants à adopter ce genre d'initiatives.

**De la salle, un membre de l'assistance :** Je voudrais m'adresser aux jeunes gens de la FIDL qui sont présents et qui ont soulevé deux ou trois questions fortes dans leurs interventions. La première question est relative aux délégués et aux

votes en général. Comment nous construisons-nous citoyens en votant pour les délégués ? Nous travaillons beaucoup là-dessus. La fonction de délégué est difficile. C'est une fonction hybride qui n'est pas posée. Le délégué n'est ni avocat ni représentant syndical. Le délégué est à la fois le représentant de la classe mais, en même temps, il se représente lui-même, c'est-à-dire qu'il n'est pas neutre dans le débat et qu'il peut animer le conseil de classe. C'est une fonction redoutable car vous êtes en situation d'argumenter devant des adultes. Or pour argumenter devant des adultes, il faut savoir le faire. Il faut avoir appris. Il y a des mots à utiliser et à ne pas utiliser. Il y a des silences à conserver et des interventions nécessaires. On ne le fait pas de la même façon quand on est en sixième, quand on est en troisième et quand on est en terminale. J'ai ainsi vu bon nombre de délégués se trouver en difficulté devant les adultes parce qu'ils étaient tout simplement perdus dans l'argumentation, parce qu'ils étaient perdus dans leur affectivité argumentatrice, ce qui est redoutable.

La deuxième question que vous posez porte sur l'enseignement de l'éducation civique. Autrefois, j'ai travaillé avec un groupe qui se penchait sur l'éducation civique à l'école primaire. Nous avons travaillé six heures ensemble et, pendant six heures, nous nous sommes disputés sur les mots, sur les significations, etc. Dans l'éducation civique, matière redoutable s'il en est, vous avez plusieurs corpus de connaissances. Vous avez l'histoire des institutions (en gros, comment cela fonctionne ? les élus, etc.). Vous avez ensuite un corpus qui concerne la morale mais c'est balayé, et puis vous avez une partie forte qui concerne en fait l'enseignement des droits de l'Homme et du citoyen. Et il est vrai qu'enseigner les droits de l'Homme, ce n'est pas tout à fait la même chose qu'enseigner les institutions. En effet, l'actualité télescope sans arrêt le cours : ce qui est dit dans le livre n'est pas ce que l'on trouve

à côté, ce n'est pas ce que l'on voit le soir à la télévision. Et je connais des enseignants qui se sont trouvés en difficulté parce qu'interpellés par des familles qui leur faisaient interdiction d'aborder ce sujet. J'ai en mémoire des interventions de familles virulentes contre des enseignants qui avaient abordé telle ou telle notion, ce qui a rendu les enseignants assez frileux. Comme vous le voyez, ce n'est pas simple.

**De la salle, Raymonde Batalla, enseignante dans un collège de l'académie de Créteil :** Je voudrais intervenir sur le rôle des délégués. Nous sommes un collège sensible, entouré d'établissements qui sont en ZEP. Pour nos délégués, depuis cinq ou six ans, nous avons des urnes, la municipalité nous prête des isolements. Après avoir discuté pendant deux ou trois heures de la vie de classe et du rôle des délégués, après avoir fait lire le droit des délégués, le droit des élèves et le règlement intérieur, après cette discussion, nous procédons à l'élection. Il y a des isolements, des urnes, il y a un élève qui prend la liste, et un autre qui dit : « a voté. » Et je dois vous dire qu'aujourd'hui, je n'ai pas beaucoup d'élèves en classe parce que tous les délégués de l'établissement sont partis trois jours en Normandie pour apprendre leur rôle de délégué, pour être là au conseil de classe, pour parler au conseil d'administration, etc. Et j'en avais une autre partie, en troisième, qui était partie en Pologne pour deux jours. Je veux dire qu'il y a quand même beaucoup de choses qui sont faites, ce n'est pas négatif.

Quant à mes collègues d'histoire et géographie, et bien, je trouve qu'ils font quand même un sacré travail, y compris en éducation civique. Les professeurs sont bons ou moins bons, comme tout le monde, mais il y en a quand même qui ne sont pas mal.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci beaucoup, Mesdames et Messieurs, de vos interventions et de vos propos.

## Les autres passerelles

**Pierre-Henri Gergonne, journaliste à Public Sénat :** Bernard Murat, sénateur de la Corrèze, va nous faire le plaisir d'entamer et d'introduire cette deuxième table ronde, étant entendu, Monsieur le Sénateur, qu'au cours de la première table ronde, nous avons évoqué les relations entre l'école et la citoyenneté.

**Bernard Murat, sénateur de la Corrèze :** Madame la Présidente, Mesdames et Messieurs, chers amis, je suis particulièrement heureux, au nom du président du Sénat, de venir entre deux tables rondes vous saluer en son nom, et en mon nom propre. Il est vrai qu'actuellement, avec le congrès de l'Association des maires de France et les discussions budgétaires, nous avons un emploi du temps qui est un peu contraint. Mais croyez bien que ce colloque a une connotation particulière pour moi parce que j'ai eu l'occasion de travailler dernièrement sur un rapport sur le bénévolat, sur le monde associatif. Évidemment, nous débouchons très rapidement sur le lien avec la citoyenneté. Je salue donc cette initiative et croyez bien que le président du Sénat tenait absolument à ce que nous venions vous témoigner notre reconnaissance pour avoir organisé ce colloque dans notre maison.

Si j'ai accepté d'être parmi vous cet après-midi, c'est parce que je ne suis pas insensible à ce sujet. En tant que rapporteur de la mission d'information sur le bénévolat dans le secteur associatif, je peux vous dire que cette problématique est au cœur de nos réflexions. Le 17 décembre 2003, le président de la République déclarait : « Le degré de civilisation d'une société se mesure d'abord à la place qu'y occupent les fem-

mes. » Je souscris pleinement à ses propos et j'irai même plus loin : le degré de civilisation d'une société se mesure à l'égalité des chances qui est offerte à chacun de ses citoyens.

Mais pour que ces propos se transforment en adage, il est urgent que chacun de nos enfants intègre la notion même de citoyenneté. Du savoir à la citoyenneté, le défi que notre société se doit de surmonter pourrait à mon sens se résumer ainsi : comment nos enfants peuvent-ils prendre conscience qu'ils sont des citoyens, comment vit-on sa citoyenneté, comment est-on citoyen, la citoyenneté se décrète-t-elle, comment être citoyen quand la société ne nous représente pas ?

Étant un élu de la France rurale, je crois que la famille doit être le creuset des valeurs citoyennes. Elle en a le devoir mais elle en a aussi la fonction, qui est celle de transmettre les valeurs fondamentales que sont les valeurs républicaines et de montrer en son sein les ingrédients indispensables à notre vouloir vivre ensemble. Le savoir est une chose, le vivre en est une autre. C'est ici que l'école de la République a parfois failli, bien qu'à mes yeux, et je le répète, elle ne peut et ne pourra jamais se substituer à la famille. L'école, pour l'enfant, ne pourra jamais se substituer à l'autorité attentive et affectueuse de ses parents – et je dis bien de « ses » parents, car ce n'est pas obligatoirement le père « et » la mère ou le père « ou » la mère. Nous voyons bien que, dans certaines familles, ce sont parfois les grands-parents – malheureusement de moins en moins. Ce sont peut être aussi des oncles, des tantes ou des collatéraux qui jouent ce rôle au sein de la famille, même dans les familles recomposées.

Trop de nos enfants, bien que filles et fils de la République, quelles que soient leurs origines, n'ont pas su ou pas pu s'intégrer jusqu'à assimiler et faire leurs ces valeurs. Peut-être que c'est une question récurrente mais si ces filles et ces fils de la

République n'ont pas su ou pu s'intégrer jusqu'à assimiler et faire leur ces valeurs, n'est-ce pas aussi parce que le système éducatif n'a pas su leur apprendre tout simplement à lire, à écrire, à compter et puis, je le dis avec force, à parler un français correct ?

Dans ma ville de Brive-la-Gaillarde, j'ai créé il y a quelques années une mission locale pour l'emploi des jeunes. De fait, nous avons la chance, avec 50 000 habitants, de n'avoir que 6 % de chômage. Bien que le chômage des jeunes soit plus élevé, je dirai que cela se passe plutôt d'une façon sympathique. Nous menons une action quotidienne, permanente, en particulier vis-à-vis des chefs d'entreprise de notre bassin d'emploi, pour que, justement, ils jouent le jeu vis-à-vis de la mission locale pour l'emploi des jeunes, et en particulier par rapport à l'intégration. Il est vrai que nous avons ce problème-là, bien souvent, lorsque des jeunes arrivent avec leur CV au contact avec les structures ou les personnes pour une demande d'emploi, ce problème de la possession de la langue française.

À Brive, nous organisons la foire du livre, c'est une institution, 120 000 ou 130 000 personnes y viennent et nous nous battons pour la défense de la francophonie et du français. Cette année, notre président était le secrétaire général de l'Organisation internationale de la francophonie, le président Abou Diouf, et nous avons une table ronde sur le langage des banlieues. À Brive, nous n'avons pas de banlieues, nous entrons d'emblée dans la cité. Mais nous avons aussi des quartiers, comme partout, avec leurs problèmes. Nous avons notre quota de voitures brûlées régulièrement, comme partout, mais ce n'est pas pour nous un problème. Je dirai que ce sont simplement de petits moments de tension que nous maîtrisons assez bien et nous le faisons d'abord avec le monde associatif.

Mais il n'en reste pas moins vrai que, lors de cette table ronde, à un moment donné, il y a eu beaucoup de réactions dans la salle. Des personnes sont intervenues pour dire qu'elles jugeaient extraordinaire, en fin de compte, ce français qui s'enrichissait, qui vivait et bougeait. On nous a expliqué que, depuis que le français existe, il a toujours évolué. Nous, nous connaissons bien cela dans la langue d'oc. Je comprends parfaitement la démarche, j'y participe. Il est vrai que notre langue bouge et vit. Je n'ai rien contre le rap. Mais revenons à l'essentiel : il faut que nos enfants, où qu'ils habitent dans la cité, sachent quand même parler un français qui est le français reconnu traditionnellement, je dirai le français moyen. En Corrèze, nous ne parlons pas le français qui peut être parlé dans le XVI<sup>e</sup> arrondissement ou à Neuilly. Nous avons notre français avec notre accent, nos traditions, avec nos formules, un peu de patois. Mais je dirai que tout le monde parle ce même langage et que, quand un chef d'entreprise reçoit un jeune qui parle comme cela, c'est normal pour lui parce que c'est son langage. Il ne faut pas tomber dans un excès ou dans l'autre et surtout ne pas prôner cette nouvelle façon de pratiquer le français. Peut-être que dans dix ans, quinze ou vingt ans, si cela devient la langue de tous les Français, cela pourra faire l'affaire mais pour l'instant, ce n'est pas le cas. À Brive par exemple, nous faisons de gros efforts pour l'emploi des jeunes. Cependant quand un jeune se présente pour faire l'accueil pour un emploi d'été (parce qu'à l'accueil nous prenons beaucoup de jeunes), c'est un paramètre que nous prenons en considération. Voilà ce que je voulais dire à titre tout à fait personnel – et peut-être d'une manière un peu provocatrice par rapport à vos débats mais je crois quand même que c'est la réalité vécue par les maires dans leurs cités.

Je crois même qu'il va falloir un jour comprendre qu'il n'est pas possible d'envisager l'organisation de nos cités sans écou-

ter ce que les maires ont à dire parce que les maires ont peut-être tous les défauts du monde mais quand il y a des problèmes, à trois heures du matin, c'est eux que l'on réveille, ce sont eux qui vont sur le terrain et ce sont eux qui se trouvent en première ligne, et bien souvent tout seuls, face aux problèmes.

Je ne dis pas que nous avons raison mais je souhaite au moins que nos propositions soient écoutées. Et puisque nous parlions de générations, comment ne pas rappeler la phrase de Tocqueville qui disait : « Chaque génération est un peuple nouveau. » Vous avez en votre qualité d'enseignants, et nous avons tous, en notre qualité de citoyens engagés mais aussi de parents, le devoir, aujourd'hui plus que jamais, de nous engager sans réserve dans le combat pour une citoyenneté mieux partagée, dans la bataille pour une véritable égalité des chances entre les hommes et entre les territoires. Nous nous devons de former les citoyens de demain, faute de quoi notre République sera menacée. La République, à laquelle nous sommes toutes et tous ici viscéralement attachés, ne peut être qu'une communauté de citoyens avec les mêmes droits et les mêmes devoirs et ne saurait être en aucun cas une fédération de communautés et encore moins de communautarismes.

À Brive-la-Gaillarde, nous avons créé il y a quatre ans un conseil des communautés. Dimanche dernier, c'était comme chaque année la fête du conseil des communautés. Il y avait vingt stands où vous pouviez déguster couscous, paella, rouleaux de printemps et j'ai certainement oublié encore quelques spécialités que vous connaissez bien. Quand nous avons créé ce conseil des communautés, vous ne pouvez pas imaginer les critiques que j'ai pu recevoir de toutes parts. D'ailleurs, c'est toujours confortable quand nous sommes critiqués, aussi bien par nos amis de droite que par nos collègues de gauche, parce qu'en fin de compte, cela veut dire que nous ne sommes pas

très loin de la vérité. On nous reprochait d'avoir créé ce conseil pour exacerber le communautarisme alors que le fondement de cette création, c'était justement de dire à tous les Brivistes, quelles que soient leurs origines, quelle que soit l'ancienneté de leur vie dans notre ville, qu'ils faisaient tous partie d'une communauté, la communauté de Brive-la-Gaillarde. Ce que nous voulions, c'était qu'ils puissent enrichir cette communauté d'une façon transparente, libre, en citoyens libres et responsables, et qu'en contrepartie, ils acceptent aussi de s'intégrer parce que l'intégration dans les villes repose sur la volonté de chacune et de chacun.

Croyez bien que dans une commune, ceux qui ne veulent pas s'intégrer (à quelques exceptions près) décident cela parce qu'ils ont de bonnes raisons de ne pas vouloir s'intégrer. C'est là que commence le communautarisme. Mais dans une cité, tout le monde doit faire partie de la communauté que représente sa ville. Ces combats républicains sont chaque jour et dans chacune des actions de la commune, dans l'esprit de notre assemblée, toujours prête à réagir lorsque les libertés sont menacées.

Le Sénat, assemblée parlementaire à part entière dont je rappelle qu'elle a pour mission de représenter les collectivités et les territoires, n'a pas attendu que l'actualité, aussi dramatique soit-elle, vienne frapper les habitants des quartiers défavorisés pour se préoccuper des obstacles que nos villes ont à surmonter pour accéder à la cité. Sur mon texte initial, il était écrit : « pour se préoccuper des obstacles que nos cités ont à surmonter pour accéder à la cité. » La chute était belle. Mais il y a vraiment un terme que je n'accepterai jamais, c'est celui d'« enfants des cités », comme si enfants des cités voulait dire automatiquement « des cités en difficulté » avec tout ce que cela peut représenter. À Brive, il n'y a pas d'enfants des cités, il y a les enfants de la cité. Nous sommes tous des enfants de

la cité et je crois que cela, c'est déjà un message fort à faire passer. Dans une ville, il n'y a pas des cités, il y a la cité.

Le Sénat, maison des collectivités locales, est au plus proche des réalités des Françaises et des Français, où qu'ils se trouvent. Nous aimons nos régions, nous aimons nos cités, nous aimons leur accent. Le Sénat, incubateur de réformes et laboratoire d'idées en vue de l'action politique, vous donne la parole et vous écoute. En témoignent les Rendez-vous citoyens du Sénat ou le Forum des jeunes pour la citoyenneté qui mobilisent chaque année plusieurs milliers de jeunes au Sénat pour des débats et des échanges et aussi, plus récemment, Talents des cités que le Sénat organise avec le ministère de la Cohésion sociale, de l'Emploi et du Logement depuis 2003. Talents des cités témoigne, s'il en était besoin, de la volonté du Sénat de se battre pour une France enfin consciente que la diversité est une chance, un atout, une force et une richesse.

Le monde change et il revient aux parlementaires, avec vous, citoyens engagés, de réfléchir à la refondation du pacte républicain et à la réinvention de notre République. Madame la Présidente, chers amis, c'est ensemble que nous voulons bâtir un avenir fait de confiance, de tolérance et de respect mutuel. Nous disons toujours qu'en France, il y a trop de villes. Mais c'est notre richesse et c'est la démocratie. Quand nous parlons du particularisme français, il est là. Ce sont justement toutes ces collectivités, avec tous les élus de ces collectivités, qui font bouger les choses. Alors, bien sûr, aujourd'hui, le regard est fixé sur certaines villes, par rapport à leurs problèmes et leurs banlieues. Mais vous avez, à côté de cela, des milliers de villes où les problèmes sont là, latents, et où nous les gérons parce que nous avons su petit à petit tisser, entre les problèmes de notre ville et les élus que nous sommes, un lien indispensable qui est celui du monde associatif et de ses bénévoles. C'est

ce réseau-là qui, aujourd'hui, a démontré sa crédibilité dans les circonstances que nous avons connues. Voilà ce que je voulais vous dire cet après-midi, tout simplement avec mon cœur. J'espère que je n'ai pas trop perturbé vos tables rondes. Je voulais aussi vous remercier de votre attention et vous confirmer encore une fois l'entière mobilisation des sénatrices et des sénateurs pour mener avec vous cette rédemption que nous devons mener pour que la République soit toujours un des ferments de la citoyenneté dans notre pays.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci, Bernard Murat. Nous constatons que l'accession à la citoyenneté passe par le logement, passe par la famille, Bernard Murat l'évoquait, et passe bien entendu par l'école, nous l'évoquions tout à l'heure. Mais cela peut passer par bien d'autres choses.

Le mot « télévision », par exemple, n'a pas été prononcé dans le discours du sénateur de Corrèze. Nous avons la chance d'avoir ici Philippe Herpin, qui représente la direction des programmes de France 3 et de France Télévisions. Nous avons bien vu, au cours de ces derniers jours, que les regards se tournaient d'une manière un peu spontanée vers les responsables des chaînes de télévisions, vecteurs du savoir. Nous en reparlerons peut-être. En tout cas, c'est l'un des outils possibles voire nécessaires pour cette difficile acquisition de la citoyenneté. Monsieur Herpin, où en est-on aujourd'hui, j'allais dire 24 heures après que les présidents des différentes chaînes aient été réunis par le président de la République, Jacques Chirac ?

**Philippe Herpin, direction des programmes de France 3 et France Télévisions :** Aujourd'hui, je pense que l'échange qui a eu lieu entre le président de la République et les dirigeants des chaînes publiques et privées a donné une vision globale de l'évolution de la télévision française par rapport aux minorités visibles, comme nous les appelons dans notre jargon télévi-

suel. On nous demande simplement d'en faire encore plus, ce qui est tout à fait logique et ce qui était dans les prévisions du cahier des charges du service public.

La télévision – et je vais un peu rejoindre le discours de monsieur le sénateur Murat – la télévision publique (je ne m'engagerai pas pour TF1, M6 et Canal+) donne un peu l'impression d'être l'exutoire de ce qui va ou de ce qui ne va pas dans notre société. Parfois nous disons : « C'est la faute de la télévision. » D'autres fois : « C'est grâce à la télévision ». Nous avons souvent l'impression d'avoir plus affaire à des mécontents ou à des malheureux qu'à des heureux parce que la télévision est le média le plus regardé et dont on exige le plus dans notre société. Je crois d'ailleurs que ce n'est pas propre à la France, c'est un peu le cas dans tous les pays du monde. Simplement, je crois que le rôle de la télévision, au départ, ce n'est pas de remplacer les parents ni l'école.

Depuis des années, le service public a trois missions essentielles : éduquer, apprendre, distraire. Mais la télévision ne doit pas être le refuge de ce qui n'est pas fait dans la société. On oublie l'existence de la presse écrite, même si elle ne marche pas très bien – en tout cas les quotidiens ne marchent pas très bien en France – celle du livre. On peut aussi apprendre, s'éduquer et se distraire par d'autres moyens que la télévision.

Je vais vous donner un chiffre que vous devez connaître : il y a aujourd'hui 70 % de la population française qui regarde la télévision tous les jours. La moyenne d'audience de la télévision est de plus de quatre heures trente par jour. C'est une moyenne, donc cela veut dire qu'il y a des gens qui passent huit heures devant leur poste et d'autres qui n'y passent qu'une heure. Mais la moyenne fait quatre heures trente et parfois même plus. C'est là que le phénomène devient incontournable parce que nous sommes les plus regardés et les plus

entendus. À ce moment-là, on nous prête un rôle qui n'est pas le nôtre : celui d'être le premier enseignant de France.

Or notre rôle, en tant que groupe de service public – et je vous rappelle que France Télévisions aujourd'hui, cela englobe France 2, France 3, France 5, France 4 sur la TNT et RFO – notre rôle est d'aider tout le monde à trouver son bonheur à travers la télévision publique. Je vais vous donner quelques chiffres. France 3 est la seule chaîne qui diffuse aujourd'hui 20 960 heures de programmes par an parce que nous sommes à la fois une chaîne nationale et une chaîne régionale. Une chaîne de télévision hertzienne, généraliste comme la nôtre, par exemple TFI ou M6, ne diffuse que 8 500 heures de programmes. Ainsi, nous avons quasiment deux fois et demi de plus d'heures de diffusion que les chaînes privées. Nous diffusons 7 960 heures pour l'antenne nationale et 13 000 heures en région. Je ne sais pas si vous vous rendez compte du nombre d'émissions que cela représente.

Après, nous pouvons critiquer, nous pouvons dire que nous aimons, que nous n'aimons pas, que nous prenons ou ne prenons pas, c'est un autre débat. Pour nous, groupe de service public, la volonté a toujours été de mettre en avant la citoyenneté et d'éduquer à travers nos programmes – que ce soit du temps de Marc Tessier, ancien président, ou de Patrick de Carolis qui vient d'arriver aux commandes de France Télévisions. Je crois que nous avons bon nombre d'émissions représentatives à ce sujet. Nous avons toujours refusé la télé réalité, vous n'avez pas vu une seule émission de télé réalité sur les chaînes de service public. Nous sommes, je crois, un des rares pays qui ne l'ait pas fait et je pense que Patrick de Carolis ne changera pas cette décision.

Il existe des émissions phares. Je vais parler de France 3 parce que je vois que vous connaissez tous notre chaîne. Nous avons

un jeu sur France 3, « Questions pour un champion ». Je ne crois pas que ce soit le jeu le plus stupide de France. Nous avons des émissions comme « Thalassa » et « Des racines et des ailes » que Patrick de Carolis a amené sur France 3 il y a maintenant huit ans. Nous avons des émissions pour les jeunes et les parents comme « C'est pas sorcier ». Entre parenthèses, je vous dirai que France 3 est la chaîne préférée des Français depuis quatre ans. Le problème, c'est qu'elle n'est pas numéro un en audience pour autant car je tiens aussi à vous rappeler que l'ordre d'audience des chaînes, c'est TF1, premier, France 2, deuxième, France 3, troisième et M6, quatrième – ce classement est dans la logique de la création des chaînes. Nous sommes les préférés mais nous ne sommes pas les plus regardés. L'essentiel, c'est quand même d'avoir un public fidèle qui vient regarder France 3.

J'oublie certainement des émissions. Vous avez des téléfilms chaque samedi et chaque lundi, par exemple « Louis la Brocante » et « Famille d'accueil » qui traitent de citoyenneté. Il y a deux ou trois thèmes de fiction que nous avons développés. « Louis la Brocante », avec Victor Lanoux, porte toujours sur des faits de société et de citoyenneté. Vous avez également « Fabien Cosma » qui est un médecin itinérant en France. Cette fiction touche aussi aux problèmes de famille, elle a remplacé le « Docteur Sylvestre » pour ceux qui s'en souviennent. Vous avez aussi « Famille d'accueil » qui est une famille qui accueille des enfants, des déshérités, en l'absence de parents, etc. Toutes ces fictions signent des records d'audience aujourd'hui sur France 3. Cela démontre que nous pouvons faire de l'audience avec des thèmes et des sujets qui ne sont pas fondamentalement fédérateurs.

« Des racines et des ailes » est également une émission remarquable. Vous allez bientôt voir « Le trésors de Saqqarah en Egypte », le numéro deux. Vous avez peut-être vu le premier

qui était une émission sur les recherches de l'archéologie française du CNRS<sup>1</sup> et du musée du Louvre.

France 3 et le groupe de France Télévisions dans son ensemble – France 2 a d'autres émissions, je ne vais pas entrer dans les détails, France 5 est une référence aujourd'hui dans le monde de la connaissance et du savoir, je ne pense pas que l'on puisse dire le contraire – l'ensemble du groupe France Télévisions fait beaucoup et nous pouvons faire encore plus.

**Pierre-Henri Gergonne :** Justement, Philippe Herpin, est-ce que les événements récents dans les banlieues vous invitent à en faire plus aujourd'hui ?

**Philippe Herpin :** Je crois qu'en faire plus, c'est montrer, au-delà de la violence, au-delà des conséquences de la violence, des réussites dans les banlieues. Et il y en a. Mais il y a le problème un peu franco-français (parce que l'on s'intéresse aussi à la télévision étrangère) qui fait que, dès qu'il y a le feu, on montre le feu. C'est bien, je ne dis pas qu'il ne faut pas le faire mais nous ne parlons que de cela et nous montrons toujours le négatif, le spectaculaire.

Je pense qu'aujourd'hui, il va falloir apprendre, comme dans les autres pays. Je regarde la télévision belge, la télévision allemande : ils savent aussi faire d'autres choses. Ce sont peut-être les journaux télévisés qui sont responsables. Les journaux télévisés ont tendance à montrer le drame, le malheur, pour racoler et attirer le « bas de gamme ». J'appelle cela le « bas de gamme », c'est un peu péjoratif et méchant mais il s'agit tout de même de « surfer » sur le scandale.

<sup>1</sup> Centre national de la recherche scientifique

Aujourd'hui, nous nous devons peut-être de montrer au travers des reportages du positif, même s'il y a des problèmes à côté, même s'il y a du malheur et de la violence. Nous pouvons aussi montrer des choses qui vont bien. À cet égard, le discours du sénateur Bernard Murat me fait plaisir parce que j'ai l'impression qu'en France, les politiques devraient prendre conscience qu'il faut peut-être arrêter d'avoir le nez sur le guidon et aller voir au-delà parce qu'il se passe d'autres choses qui peuvent permettre de montrer que la France ne va pas si mal. En France, nous ne montrons pas toutes les entreprises qui réussissent. Hier soir, je ne sais pas si vous avez vu l'émission « France Europe Express ». Elle montrait que beaucoup d'étudiants français vont étudier en Belgique comme beaucoup d'étudiants belges viennent en France. Cela prouve qu'il se passe des choses, même si l'on en entend peu parler.

Il faut le dire, montrons un peu des choses positives, par moment, pour valoriser notre pays et notre société. Pour notre part, nous allons continuer à montrer qu'il y a des choses qui bougent et qui avancent. Nous allons continuer à montrer que la situation n'est pas désespérée parce qu'aujourd'hui, à la limite, il y a des moments où nous nous demandons si nous n'allons pas tous sauter par la fenêtre parce qu'il n'y a plus d'espoir.

**Pierre-Henri Gergonne :** Ces émissions citoyennes sont-elles nombreuses, diverses et font-elles de l'audience aujourd'hui ?

**Philippe Herpin :** Tout dépend. Nous, à France 3, nous avons fait une analyse – pour ma part, cela fait huit ans que je suis à France 3, et je suis passé auparavant par d'autres chaînes – cette analyse est la suivante : la meilleure façon de faire passer des messages, dans le bon sens du terme, ce n'est pas de les afficher au premier degré. Si vous faites une émission

pour les « vieux », vous pouvez être certains que personne ne va la regarder. Les vieux ne la regarderont pas car ils la verront comme une provocation. Si l'on prend par exemple l'émission « C'est pas sorcier », qui est pour moi une référence, on constate que nous avons réussi à drainer un public à la fois de jeunes et d'adolescents mais aussi d'adultes. Et c'est cela, le but d'une émission de télévision, c'est de fédérer tous les publics, ce qui est de plus le rôle d'une chaîne de service public. Je crois que l'on rejoint ici la définition du service public.

Et si je prends « Des racines et des ailes », c'est pareil. À l'origine, l'objectif de l'émission de Patrick de Carolis était de fédérer un public de toutes les catégories d'âge. En effet, si nous ne faisons des émissions que pour des cibles jeunes, pour les ménagères de moins de cinquante ans, comme le dit très bien la publicité, ou pour les vieux, cela ne nous mènera nulle part. Il faut drainer l'ensemble des publics disponibles à un moment donné mais dans le bon sens du terme. Il ne s'agit pas du tout de ratisser large pour faire de l'audience. Il s'agit simplement d'intéresser toutes les tranches d'âge. Je crois que c'est notre rôle et le service public remplit ce rôle aujourd'hui.

Regardez les audiences sur les chaînes privées. Ce qui les intéresse, elles, c'est de viser la fameuse ménagère de moins de cinquante ans. C'est leur choix. Nous, dans le service public, nous devons viser cette catégorie-là mais nous devons aussi viser les jeunes ainsi que les plus âgés.

Ceux qui regardent « Questions pour un champion » ont dû constater que nous avons modernisé l'habillage. Nous avons renouvelé le « look » de ce jeu parce que nous nous sommes aperçus qu'il fonctionnait quasiment aux trois quarts pour un public de gens de cinquante et soixante ans, ce qui n'est pas

normal. Nous devons aussi intéresser des jeunes à ce jeu de culture générale.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci. Je suis sûr qu'il y a des questions et des réflexions sur la télévision, la citoyenneté et leur rapport ?

**De la salle, un membre de l'assistance :** Ne le prenez pas mal, ma question est la suivante : n'êtes-vous pas un peu hypocrite lorsque vous dites que vous vous attachez à développer des sujets positifs où nous voyons des jeunes qui vont bien, qui sont bien dans leur vie, des chefs d'entreprises heureux, etc. ? Malheureusement, je ne suis pas sûre que ces émissions fassent énormément d'audience. Je crois que l'intérêt d'une personne qui est à la tête d'une chaîne de télévision, c'est quand même d'avoir de l'audience. Alors, n'est-ce pas un peu pour nous faire plaisir que vous dites cela ?

**Philippe Herpin :** Non, pas du tout, je ne dis pas cela pour vous faire plaisir. Je dis simplement qu'aujourd'hui, il est peut-être temps de montrer d'autres facettes de notre société que le malheur et le drame. C'est juste cela que je voulais dire. Je ne parlais pas d'une émission, mais d'un journal télévisé. Je veux dire que c'est seulement un sujet. Ce n'est pas une émission à 100 % là-dessus parce que si nous faisons une émission à 100 % là-dessus, je vous donne raison, ce serait hypocrite. Là, je serais d'accord. Si nous faisons un sujet sur les conséquences des violences en banlieue et les gens cherchant toutes les voitures qui ont brûlé, je serais pour. Ce n'est pas la question. Mais, parallèlement, nous pouvons montrer autre chose aussi. Il n'y a pas qu'un seul angle pour aborder le sujet.

**De la salle, la même personne :** Du coup, nous arrivons à Jean-Pierre Pernaut, à 13 heures. Nous allons d'un extrême à

l'autre. À mon avis, il n'y a pas actuellement de juste milieu à la télévision.

**Philippe Herpin :** Vous avez un peu raison. Je l'ai dit tout à l'heure, je pense qu'aujourd'hui, il faut arrêter d'aller chercher le sensationnel pour le sensationnel. Il faut faire attention et je crois que les télévisions en ont pris conscience par rapport à tous ces événements. Je crois que nous sommes tous allés un peu trop loin. De surcroît, il y a eu des manipulations à tous les niveaux. Il y a eu des manipulations de la police et des gens de banlieue. C'est très difficile, quand vous êtes sur place, d'attendre le retour des journalistes parce qu'ils sont encadrés, ils sont agressés, certains veulent les amener à tel endroit, d'autres ailleurs, etc. C'est compliqué, vous ne débarquez pas comme cela avec une caméra et une voiture, avec France 3 ou TFI, peu importe la chaîne. Vous avez des gens qui viennent vers vous en disant : « Viens, je vais te montrer un truc », « Viens, je vais te faire assister à cela. » Qu'est-ce que vous faites dans ces cas-là ? Vous y allez ? Vous n'y allez pas ? Je crois que l'on peut partir sur un débat. Moi, je veux simplement un équilibre entre les problèmes et les choses qui vont bien en France.

**De la salle, un membre de l'assistance :** C'est curieux parce que j'allais commencer mon propos en disant que j'avais horreur de l'hypocrisie. J'aimerais poser deux questions au sujet de France 3, justement, dont je suis un fidèle auditeur parmi tant d'autres chaînes et en particulier dans le domaine politique car il faut quand même dire que la politique, cela passionne les gens et en particulier la majorité silencieuse. Je ne comprends pas pourquoi vous n'en êtes pas convaincus. Et c'est là où il y a quelque part de l'hypocrisie.

À ce sujet, à propos de votre émission « France Europe Express », je m'étonne qu'elle passe à 23 heures et même plus

tard, en particulier lors d'une campagne sur l'Europe. Cette émission est passionnante, surtout qu'elle invite des personnalités remarquables, françaises et étrangères. Mais elle passe à plus de 23 heures, ce qui me paraît être un véritable scandale. Si vous voulez parler d'éducation à la citoyenneté, s'agissant d'une chaîne publique, il faut prévoir de la diffuser à une heure de grande écoute.

Ma deuxième question porte sur l'aspect « télévision d'État ». Dernièrement, il a été question d'une déclaration de politique générale, de la part de notre Premier ministre, au sujet du problème des banlieues. Toute la presse s'est fait l'écho de cette déclaration de politique générale en disant qu'elle allait être diffusée en direct sur France 3. Tout le monde savait que chaque président de parti allait intervenir et tout le monde savait aussi que le ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, allait intervenir après l'intervention du Premier ministre. Comment admettre qu'une chaîne d'État interrompe cette diffusion en direct après l'intervention du Premier ministre et pourquoi n'a-t-elle pas diffusé l'intervention de monsieur Sarkozy qui était impliqué à plus d'un titre ? Pourquoi avez-vous passé un feuilleton ou un dessin animé ? Pourquoi cette émission a-t-elle été interrompue ? Pourquoi n'avez-vous pas poursuivi la diffusion en direct de l'intervention de monsieur Sarkozy ?

**Pierre-Henri Gergonne :** Nous allons vous répondre. Monsieur Herpin, France 3 et la politique ?

**Philippe Herpin :** Je n'ai pas tout compris dans votre deuxième question mais nous allons y revenir. Pour la première question sur « France Europe Express », je vous rappelle que France Télévisions est un groupe et qu'il a toujours été demandé que l'on ne fasse pas les mêmes choses à la même heure. Cela remonte à l'histoire de France Télévisions. En 1992, quand Hervé Bourges l'a créé, il n'y avait

qu'Antenne 2 et FR3. Les émissions politiques de 20 heures 50 ont donc été placées sur France 2 et vous en avez aujourd'hui. Pour notre part, à France 3, nous avons été mis en deuxième partie de soirée. C'est un choix éditorial stratégique.

Je vous dirai quand même deux choses par rapport à « France Europe Express ». Nous ne démarrons jamais l'émission après 23 heures 05 maximum et cela fait partie du contrat avec madame Christine Ockrent et du contrat de l'émission. Hier soir, je l'ai regardée, nous avons démarré à 23 heures 03. Normalement, nous devons même démarrer à 23 heures. L'émission ne passe jamais à 23 heures 20 comme vous le disiez. La deuxième chose, c'est que lorsqu'il y a eu la campagne pour le référendum européen, nous avons fait une émission spéciale de « France Europe Express » à 20 heures 50. France 2 en a fait, ce n'est pas le problème, mais nous, nous avons « monté » cette émission à 20 heures 50. Ce ne fut malheureusement pas la plus grande audience du service public mais l'essentiel, c'était de le faire. C'était notre rôle.

En revanche, j'ai mal compris votre deuxième question.

**Pierre-Henri Gergonne :** La question était : pourquoi a-t-on passé monsieur de Villepin et pas monsieur Sarkozy ? Nous sommes un peu en dehors du sujet.

#### **De la salle, la même personne**

Non, pas du tout. France 3 est une chaîne d'État. Par conséquent, lorsqu'il y a une déclaration de politique générale, que ce soit d'un gouvernement de gauche ou de droite, je souhaiterais qu'elle soit diffusée en direct et pas amputée. Je souhaiterais même qu'elle passe en boucle le soir. S'agissant de cette dernière intervention, vous avez interrompu la déclaration de politique générale au moment où nous savions que monsieur

Sarkozy aussi prenait la parole. C'est la question que je pose.

**Philippe Herpin :** Quels que soient les gouvernements et les partis politiques en place en France, c'est notre législation, c'est notre cahier des charges à France 3, nous retransmettons le mardi, le mercredi, voire le jeudi, les interventions de l'Assemblée nationale et du Sénat. Le créneau horaire est de 15 à 16 heures. Nous ne pouvons pas déplacer ce créneau pour « x » raisons. Nous avons nos programmes après. Vous n'imaginerez jamais les conséquences d'un dépassement de dix minutes sur un programme : cela veut dire que toute la fin de l'après-midi est gâchée et que la soirée va démarrer avec dix minutes de retard. Nous ne pouvons pas supprimer des émissions. Une grille, c'est une véritable mécanique à la seconde près et il faut respecter les horaires. Ce jour-là, monsieur de Villepin a dû faire son heure ou ses 57 minutes. Manque de chance pour vous, monsieur Sarkozy passait après et nous ne l'avons pas passé parce qu'il n'y avait plus de temps.

En revanche, je vous rappelle qu'il existe deux chaînes, La Chaîne parlementaire et Public Sénat, qui retransmettent tout. Par ailleurs, je ne pense pas, je n'ose pas imaginer que les journaux télévisés de France 2, de France 3, voire de TF1 ou autres 6 minutes de M6 n'aient pas relaté le discours de monsieur Sarkozy à la suite du discours de monsieur de Villepin.

**Pierre-Henri Gergonne :** Je vais laisser la parole à monsieur pour une question rapide.

**De la salle, Bernard Jabin, président de l'Association française Janusz Korczak :** Première chose, si je comprends bien ce que vous venez de dire, France 3 ne sera pas présente à l'avance à Strasbourg pour voir les jeunes brûler des voitures le 31 décembre. Tous les ans, toutes les chaînes de télévision sont présentes.

Deuxième chose, savez-vous combien de temps vous avez consacré le 20 novembre à la Journée internationale des droits de l'enfant ? Savez-vous combien de temps France 3 a consacré à ce sujet dans ses journaux ou dans ses émissions ? Il était facile, par exemple, de présenter la séance du parlement de Janusz Korczak avec les enfants du petit roi Mathias. Il était facile de le faire ce jour-là puisque c'était la Journée internationale des droits de l'enfant.

**Philippe Herpin :** Je reviens à ma phrase préliminaire, je crois que nous sommes le pire et le meilleur à la fois. Je comprends ce que vous dites. Je pense que cela a duré vingt secondes ou quinze secondes dans un journal. Je ne sais pas. Sincèrement, je ne peux pas vous répondre. Mais le journal télévisé, comme les grilles, est calibré sur 27 minutes. Il s'en passe des choses dans le monde et nous ne pouvons pas tout traiter en 27 minutes. Il y a un moment où il faut faire des choix.

Pour avoir travaillé sur ce genre de campagnes à France Télévisions, je peux vous dire que nous faisons tous ces sujets de campagnes, que ce soit pour les handicapés, pour les droits de l'enfant, pour l'UNICEF, etc. Nous arrivons à plus de 120 associations traitées à l'antenne chaque année. C'est énorme. Nous faisons tout ce que nous pouvons mais il est vrai qu'il y a un moment où nous ne pouvons pas faire sept minutes sur chaque sujet. Ce n'est pas possible. C'est mécaniquement et mathématiquement impossible. Nous avons de grosses opérations, vous le savez comme moi. Il y a le Sidaction mais aussi des tas d'autres choses comme cela. Sur le reste, nous faisons un sujet à 19 heures 12, par exemple, et après on ne le voit plus. Mais ceux qui l'ont vu, et bien, ils l'ont vu. Nous offrons trente millions par an de spots gratuits pour toutes ces campagnes d'associations. C'est une fortune. Vous avez des spots tous les jours, vous ne les voyez peut-être même plus telle-

ment il y en a. Parfois, nous nous demandons même si cela sert à quelque chose. Nous nous posons parfois des questions.

Nous faisons ce que nous pouvons mais nous ne pouvons pas non plus tout faire. C'est très difficile. Peut-être avons-nous mal traité la Journée internationale des droits de l'enfant, je veux bien vous donner raison. Je n'ai pas vu le traitement, je ne sais donc pas ce que nous avons fait. Nous avons aussi beaucoup de demandes. Vous n'imaginez pas les demandes que nous recevons chaque jour. Nous ne pouvons pas être partout.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci, Philippe Herpin. Merci de votre question monsieur. Je vous présente, à la gauche de monsieur Herpin, Agneta Derrien, pour présenter le Conseil de l'Europe et plus précisément le secteur de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme au Conseil de l'Europe. Nous allons prendre un peu de large avec vous. Est-ce que la notion de citoyenneté est la même dans les différents pays européens ou est-ce que le modèle français, comme nous le disons, peut s'appliquer un peu partout ? Dites-nous comment cela se passe ?

**Agneta Derrien, administratrice principale dans la division de l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe :** Mon prénom, c'est Agneta. C'est juste pour vous situer ma nationalité, si vous êtes curieux de savoir d'où vient mon accent. Je viens de Suède et les gens qui connaissent un peu Abba savent qu'Agneta est une des filles du groupe. J'habite maintenant à Strasbourg où se trouve le siège du Conseil de l'Europe et s'il y a désormais d'autres lieux pour les voitures brûlées, il faut reconnaître que Strasbourg était une des premières villes où nous en parlions beaucoup il y a deux ou trois ans, le 31 décembre.

Je travaille au Conseil de l'Europe. Le Conseil de l'Europe représente 46 états membres, toute l'Europe géographique et politique. Le Conseil de l'Europe est surtout connu pour sa Convention européenne des droits de l'Homme. C'est notre base de travail. Évidemment, nous avons développé le projet « citoyenneté par l'éducation » sur la base des valeurs de cette Convention. Le Conseil de l'Europe a lancé le projet de citoyenneté par l'éducation en 1997. Pour le mot « citoyen », nous avons un petit glossaire que nous avons développé pour démontrer que les notions sont assez variées dans les États membres. À la base, je pense que nous sommes tous d'accord, « citoyen » au sens juridique signifie que nous sommes citoyen d'un pays, que nous avons un passeport. Mais je crois que nous sommes aussi tous ici d'accord sur le fait que notre notion de citoyenneté dépasse largement cette définition. C'est une question de dimension sociale, culturelle. Je ne vais pas répéter tout ce qui a été dit avant. Rousseau a dit que « nous ne sommes pas nés citoyens, nous le devenons », cela veut dire que nous sommes un citoyen dans le sens juridique mais que, pour devenir un citoyen actif et démocratique, il faut y travailler.

Je voudrais revenir sur le titre de ce colloque que je trouve très important et très pertinent : « les passerelles ». J'aimerais évoquer certaines de ces passerelles. Déjà, pour vous rassurer, il y a une bonne coopération entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, l'UNESCO et les autres organisations internationales. Je crois que les relations de coopération entre organisations internationales sont en général à l'ordre du jour. Il y a des passerelles, forcément, entre le Conseil de l'Europe et ses États membres mais aussi maintenant avec « le terrain ». Et c'est une des raisons pour lesquelles je trouve très important d'avoir des contacts avec des organisations comme l'association ÉVEIL. Le Conseil de l'Europe a été présent à votre

dernier colloque, représenté par monsieur Laurent Bazin. L'association ÉVEIL a produit une vidéo présentée à la conférence de lancement de cette Année européenne de la citoyenneté par l'éducation. Notre slogan pour l'année est le suivant : « Apprendre et vivre la démocratie. » Je crois que la démocratie peut s'apprendre mais il faut aussi la vivre. J'entends d'ailleurs cela dans de nombreux débats, dans toutes les discussions. Et de là, toute l'importance de l'école, une école plus participative et plus démocratique, nous en avons parlé dans la première table ronde. Une école démocratique doit prôner des attitudes démocratiques, une base solide pour un suivi démocratique dans la société.

S'agissant d'ÉVEIL et d'autres associations, le sénateur Bernard Murat a beaucoup parlé de l'importance de la vie associative. C'est bien et très important mais il faut aussi lui donner les moyens. Nous parlons beaucoup de la vie associative de même que dans les sphères gouvernementales. Je crois qu'effectivement, maintenant, les gouvernements commencent à se rendre compte de tout le travail qui est fait. Le gouvernement ne peut pas facilement vivre sans la vie associative. Il compte beaucoup sur vous.

Ce qui est important, dans cette année de la citoyenneté, c'est qu'il y ait des passerelles. Nous nous sommes surtout focalisés sur l'éducation pendant cette année mais nous avons eu une étroite coopération avec la direction de la Cohésion sociale. Vous parliez tout à l'heure de la consommation responsable. Le Conseil de l'Europe a des activités dans ce domaine. La coopération avec la direction Jeunesse, qui existe depuis longtemps, concerne l'éducation aux droits de l'Homme. Il y a une bonne reconnaissance du Conseil de l'Europe dans les activités jeunesse pour lesquelles il s'investit depuis presque quarante ans. Le Fonds européen pour la jeunesse accorde des subventions aux projets organisés par les

ONG jeunesse et, dans les organes de décision, il accueille moitié d'organisations de jeunesse, moitié de gouvernements. Vous voyez, le Conseil de l'Europe pratique aussi ce qu'il prêche.

Bien sûr, il y a aussi une passerelle entre les ministères, les parlements et, encore une fois, les ONG qui prennent une place très importante au Conseil de l'Europe. Il y en a 400 qui ont le statut participatif. Au début de notre projet, il y avait un projet un peu innovant qui s'appelait « La citoyenneté » et c'est incroyable de voir que la situation était exactement la même en 1999 que maintenant dans les banlieues. Le Conseil de l'Europe avait établi des partenariats avec les autorités locales, les ONG et avec des jeunes eux-mêmes qui étaient partie prenante dans le projet. Nous avons évoqué le rôle de la police, des médias, de l'image que les médias donnent, etc. Malheureusement, par manque de ressources, cette partie du projet n'a pas pu continuer.

L'objectif principal, pour cette année, est de réduire l'écart entre les politiques et la pratique. Et nous revenons toujours à la même chose. Il existe beaucoup de textes politiques. Nous avons des recommandations du Comité de ministres. Il y a également des recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe et du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe. Il suffit d'appliquer ces recommandations, nous n'avons pas besoin d'inventer de nouveaux textes.

Nous avons parlé des écarts et des fossés. Il y a cela entre les institutions et le terrain. Il y a aussi, à l'intérieur d'une société comme la France, en ce moment un peu plus qu'ailleurs, des émeutes dans les banlieues. Mais il y a également des émeutes à Birmingham au Royaume-Uni. Aucun pays n'est épargné.

Le Conseil de l'Europe est préoccupé par le manque de formation des enseignants pour enseigner la citoyenneté. En tout cas, il s'est avéré qu'il y a un manque d'outils pédagogiques pour les enseignants. Il y a beaucoup de bonne volonté pour le faire mais ce n'est pas toujours évident. Les États membres ont exprimé le souhait que la Division produise des outils pédagogiques pour les enseignants. La Division a produit une « mallette de la citoyenneté », qui est testée pendant cette année. Depuis 1997 la Division a produit une série de publications sur le concept, sur les stratégies, les sites de citoyenneté, un glossaire etc. Je vous invite à consulter notre site [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc) si le sujet vous intéresse.

Déjà Pythagore disait : « Il faut dire beaucoup de choses avec peu de mots, et non peu de choses avec beaucoup de mots. » Je m'arrête donc là. Y a-t-il des questions ? J'y répondrai volontiers.

**Pierre-Henri Gergonne :** Madame Derrien, est-ce qu'aujourd'hui, grâce à tous ces outils que vous mettez en œuvre et grâce à cette politique élaborée au sein du Conseil de l'Europe, le jeune Européen se sent plus citoyen aujourd'hui qu'hier ?

**Agneta Derrien :** À travers les stages de formation de la direction de la Jeunesse, nous essayons de toucher un grand nombre de jeunes mais nous nous adressons surtout aux multiplicateurs. Eux travaillent après, quand ils rentrent chez eux, cela fait boule de neige. Pour notre part, nous n'avons pas les moyens pour faire des grands programmes d'échange comme la Commission européenne. Je crois malheureusement que ceux qui ont participé à une telle activité sont encore une minorité. Mais nous voyons beaucoup de leaders politiques en Europe qui sont passés par les centres européens de la jeunesse à Strasbourg et Budapest et bénéficié des activités sub-

ventionnées par le Fonds européen pour la jeunesse, les deux faisant partie intégrante du Conseil de l'Europe.

**Pierre-Henri Gergonne :** Apparemment, vous aviez des réflexions sur l'école en particulier, vous venez d'en parler. Est-ce que vous en avez, par exemple, sur la télévision comme vecteur de citoyenneté ?

**Agneta Derrien :** Oui, il y a eu un colloque au Conseil de l'Europe sur le rôle de la société de l'information pour une éducation aux droits de l'Homme. Bien sûr, nous pensons que le service public peut jouer un rôle important en rétablissant un peu l'équilibre dans le récit des événements. C'est évident quand vous lisez ce qui s'est dit sur ce quartier de Strasbourg où les jeunes ont commencé à brûler des voitures au nouvel an il y a quelques années. Ces jeunes disaient qu'ils se sentaient maltraités par les médias qui, justement, montraient seulement leurs mauvais côtés. Ils se plaignaient de leur image à la télévision (plus que dans la presse écrite) et auprès des gens en général. Nous réussissons tout de même à toucher un plus large public si la télévision pouvait se permettre de regarder un peu plus au fond des choses. Je pense que ce serait une bonne contribution à la citoyenneté.

**Pierre-Henri Gergonne :** Madame Derrien, si nous faisons abstraction des médias et de la télévision dont nous avons parlé, quel est pour vous, qui voyez les choses globalement au Conseil de l'Europe, le principal frein aujourd'hui à l'acquisition de la citoyenneté chez les jeunes ?

**Agneta Derrien :** L'école joue là un rôle très important. Trop de jeunes sentent le décalage qui existe entre les discours politiques et ce qu'ils vivent. Mais nous avons beaucoup d'espoir pour les jeunes. Les médias ont tendance à souligner que les jeunes ne votent pas. Je ne sais pas si c'est vraiment démon-

tré, parce que cela est une tendance générale dans la société, mais c'est de toute façon très grave. Je ne suis pas une personne qui critique d'office les hommes et les femmes politiques mais il faut reconnaître qu'il y a des personnes dans cette famille qui ne contribuent pas à rendre l'image des hommes et femmes politiques très favorable.

**Pierre-Henri Gergonne :** Ce décalage est-il constaté partout en Europe ?

**Agneta Derrien :** Oui mais il y a quand même des approches un peu différentes. Certains pays pensent que, quand il y a un peu de corruption chez certains leaders, c'est plutôt parce qu'ils sont rusés. Dans d'autres pays, la corruption est totalement rédhibitoire.

Il faut agir sur les maux et non agir avec les mots. Les jeunes veulent certainement être des citoyens à part entière, pas être entièrement à part.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci beaucoup, madame Derrien. Des questions, des réactions dans la salle ?

**De la salle, un membre de l'assistance :** Vous m'excuserez mais à travers tout ce que j'ai entendu, je suis navrée de constater que lorsque des gens parlent de l'éducation, nous avons l'impression qu'ils ne vivent pas sur le terrain ce que vivent les enseignants. C'est-à-dire que les personnes qui rédigent les textes sur l'éducation, sur tout ce que l'on doit faire à l'école, nous n'avons pas l'impression qu'elles soient allées dans les écoles. Je suis sortie de l'IUFM et je peux vous le dire. C'est la première remarque.

Ensuite, vous parliez de manque d'outils. Je ne crois pas que l'on manque d'outils. Nous manquons de moyens, de temps et

d'argent pour utiliser ces outils-là. Vous savez, toutes les initiatives qui sont prises par les enseignants, nous les massacrons en enlevant des heures, en enlevant des moyens de transport et en enlevant tout un tas de choses qui sont indispensables.

Et juste pour finir, j'ai quand même été frappée par le discours de monsieur le sénateur qui expliquait que les élèves aujourd'hui ne savent plus parler français. Est-ce qu'il s'interroge sur le nombre d'heures que l'on accorde aujourd'hui au français dans les écoles ? Est-ce qu'il s'interroge sur la manière dont on recrute les professeurs d'école aujourd'hui ? Est-ce qu'il s'interroge sur ce que l'on fait dans les IUFM ?

**Pierre-Henri Gergonne :** C'est le budget de l'Éducation nationale qui est le plus important. C'est un autre débat.

**De la salle, la même participante :** Non. Aujourd'hui, nous parlons de beaucoup de choses mais nous ne sommes pas sur le terrain, nous ne parlons pas de la réalité. Nous parlons de la banlieue mais nous n'y vivons pas.

Juste une dernière remarque, la personne qui était tout à l'heure très positive en disant que l'on aimait l'école et qui nous demandait pourquoi nous nous flagellions, vous remarquerez que c'est un élève de Sciences Po. Est-ce qu'il connaît les problèmes ? Pour son avenir, il n'aura aucun problème.

**Pierre-Henri Gergonne :** Je pense que l'inspecteur de Créteil qui était là tout à l'heure connaissait très bien les problèmes des banlieues.

**De la salle, un membre de l'assistance :** Bonjour. Je tiens d'abord à préciser que je suis sur le terrain tous les jours. Ce que je voulais dire, c'est que je ne pense pas qu'il faille parler

d'un problème de programmes. Les programmes existent. Il y a une distance nécessaire par rapport au terrain, justement. Nous avons la chance, en France, d'avoir des programmes nationaux. Cela peut se discuter dans certaines disciplines mais je vois mal comment nous pourrions enseigner, par exemple, les mathématiques en breton ou en provençal. Comment pourrions-nous faire cela et avoir ensuite un travail sur le plan national ou sur le plan de la mobilité européenne ? En revanche, je pense qu'il est important qu'il y ait une forte relation maître - élève, quels que soient les moyens mis en place. Il y a toujours possibilité, dans certaines conditions, de faire des choses.

Je suis allé dans le Val-d'Oise faire une conférence sur la prise de distance par rapport à l'acte, vis-à-vis de l'écrit. Dans la salle, il y avait une enseignante de SEGPA qui est venue me voir en me disant : « Vous êtes bien gentil avec vos propos, on voit que vous n'êtes pas sur le terrain. » Je lui ai dit : « Si, je suis enseignant en SES<sup>1</sup>. » Alors, elle m'a un peu mieux écouté. C'était l'ancêtre des SEGPA<sup>2</sup> et elle m'a donc écouté un peu plus attentivement. À la fin de notre entretien, elle m'a dit : « Je vous promets de faire ce que vous avez expliqué comme dispositif, à savoir de mettre en place une écriture collective d'un sonnet en expliquant les règles du sonnet, qui sont des règles relativement simples, à des élèves de SEGPA. »

À partir de là, cette enseignante a fait ce travail. Les enfants ont réalisé un sonnet. Certains ont eu besoin de la dictée adulte parce qu'ils n'avaient pas la capacité d'exprimer par écrit ce qu'ils voulaient dire mais, ensuite, cette classe de SEGPA a eu

<sup>1</sup> Sciences économiques et sociales

<sup>2</sup> Sections d'enseignements généraux et professionnels adaptés

un sonnet. Ils étaient tellement contents d'avoir fait quelque chose qu'ils ont traversé la cour et sont allés dans les bâtiments administratifs pour présenter leur sonnet au principal du collège. Et à partir de là, ils se sont intéressés à la vie de l'établissement qui les rejetait en plaçant la SEGPA en bout de bâtiment. Il y avait en effet des lignes blanches sur le sol de la cour où les enfants de SEGPA devaient s'aligner et des horaires décalés d'entrée et de sortie pour être sûr qu'ils ne rencontrent pas les autres. Ces élèves ont fait le pas parce qu'ils avaient écrit quelque chose. Ils avaient une trace. Et à partir de là, ils ont participé pour la première fois à la fête de l'établissement et ils ont vendu leurs poèmes.

Voilà, je crois que là, avec peu de moyens, l'enseignante a fait quelque chose d'utile. Elle a simplement pris conscience qu'elle avait la capacité de mettre en place un dispositif qui permettait d'écrire et de pouvoir prendre de la distance par rapport à des actes. Par la suite, elle a mis en place un système de boîtes aux lettres où les enfants devaient écrire ce qu'ils décidaient de faire ou ne pas faire, y compris de se bagarrer avec les autres.

**Pierre-Henri Gergonne :** Voilà un échange intéressant sur les moyens. Je voudrais tout de suite donner la parole à monsieur François Bouvier. Vous être président d'honneur des Petits Débrouillards. Qu'est-ce que c'est que les Petits Débrouillards ?

**François Bouvier, président d'honneur des Petits Débrouillards :** Je vais vous le raconter rapidement parce que le temps de parole est écoulé depuis un quart d'heure – je félicite à cet égard les héroïques auditeurs qui sont encore là à cette heure-ci. Si j'étais Clausewitz, je dirais que les Petits Débrouillards sont la continuation de ce que fait La main à la pâte à d'autres moments. Si j'étais américain, je dirais que

c'est une association d'éducation populaire qui s'appuie sur un réseau couvrant 47 pays, qui comporte en France 180 salariés et 1 500 animateurs, donc l'équivalent de 500 temps pleins, qui réalise 3 000 ateliers et clubs en milieu jeunes et qui touche 500 000 jeunes par an. Son ambition est de servir de passerelle entre la science et les jeunes. Enfin, les Petits Débrouillards interviennent sur le temps de la vie des enfants, c'est-à-dire sur les 80 % de leur temps qu'ils ne passent pas à l'école. Heureusement, dans ces 80 %, il y a un peu de moments où ils dorment et quelquefois ils font autre chose que les Petits Débrouillards. Notre fonction de fond, c'est donc d'être un mouvement d'éducation et de culture, c'est-à-dire d'allier le froid de la raison avec le chaud de l'émotion. C'est pour cela qu'il est important à nos yeux d'avoir une approche globale de l'enfant. De plus, nous utilisons du matériel simple pour nos expériences afin que les enfants puissent se les approprier et les répéter chez eux !

Il nous semble que les grands déficits chez les jeunes aujourd'hui ne sont pas tant dans le savoir que dans la capacité d'expression. En cela, je rejoins tout ce qui a été dit sur l'apprentissage de la parole mais aussi sur l'apprentissage du raisonnement. Être citoyen, c'est savoir raisonner et savoir parler. Mais c'est aussi savoir contester.

Je vais vous faire part d'une petite expérience pour illustrer mes propos et peut-être vous amuser. Si je prends ce ballon de baudruche et ce pic, si je dis : « Est-ce que je peux traverser ce ballon de baudruche avec ce pic ? », vous allez me dire qu'il est bien évident qu'il va exploser. Et bien non : la science nous apprend que les choses ne suivent pas les évidences, la preuve...

*Démonstration : monsieur Bouvier fait pénétrer le pic dans le ballon de part en part dans le sens de la hauteur et le ballon n'éclate pas.*

Première observation, ce que nous pensons être évident ne l'est pas toujours. Cela, c'est un premier enseignement de la science, critiquons l'évidence. Deuxièmement, à partir de cette observation, livrons-nous ensuite à une analyse. Si je recommence l'expérience autrement, par exemple si je traverse dans ce sens, en travers, le ballon va exploser. Cette différence de comportement va m'intriguer et je vais commencer à raisonner là-dessus avec les enfants. Après l'observation, nous passons donc à l'analyse. Observer puis analyser les faits, et analyser pour comprendre le pourquoi des événements. Cela aussi, c'est une démarche citoyenne.

Analyser pourquoi ? Pour émettre des hypothèses et formuler des interprétations. Ainsi, dans notre cas, quelles hypothèses formuler ? Est-ce la couleur du ballon qui fait la différence ? Non. Pourquoi si je traverse ici, ce n'est pas la même chose que si je traverse là ? En fait, toute l'astuce est d'avoir traversé le ballon à cet endroit-là, selon le grand axe. Pourquoi ? Simplement parce que, dans ce grand axe-là, ce n'est pas que le ballon soit plus épais, puisque l'épaisseur est la même partout, mais ici, la tension n'est pas la même que là. Et donc, si je fais éclater le ballon, c'est parce que je l'attaque à l'endroit où la tension est la plus forte. Alors que si je vais là où la tension est faible, la peau du ballon se referme sur le bâton. Donc, à partir de là, je vais faire une hypothèse. Est-ce la bonne ? À partir de cette hypothèse je peux recommencer une série d'expériences dont je peux prédire les résultats. S'ils s'avèrent, c'est que mon hypothèse est valable et acceptable.

Cela, c'est la base de toute démarche scientifique mais c'est aussi la démarche de toute citoyenneté parce que cela m'ap-

prend à comprendre le monde qui m'entourne et cela m'apprend ensuite à dire ce monde puisque que je peux expliquer à d'autres les phénomènes. C'est une démarche que je juge beaucoup plus positive, et concrète, et beaucoup plus proche d'une démarche d'intelligence que toute autre, et qui favorise une expression raisonnée, donc potentiellement subversive, indispensable pour se faire bien entendre. Beaucoup plus en tous les cas que la « car-burning académie » dont la télévision nous a repus ces derniers temps.

Pour nous, la science, à travers la pratique scientifique des jeunes, est ainsi une façon d'acquérir les outils de base de la citoyenneté. Bien entendu, l'impact sur le terrain de ce genre d'approche est fantastique. Je vais vous en donner deux exemples. Nous avons parlé du feu dans les banlieues. D'abord, c'est faux, il n'y a pas eu de feu dans les banlieues, il y a eu des feux dans certains quartiers. Toutes les banlieues n'ont pas brûlé, fort heureusement. Et en revanche, il y a des quartiers qui ont brûlé en centre ville. C'est bien dans des quartiers qu'il y a eu des incendies. C'est là que les choses se sont mal passées. J'ai le souvenir d'une intervention au Val-Fourré, qui est un quartier en difficulté. Au Val-Fourré, après cette intervention, je me souviens d'une très jeune fille (notre public est plutôt jeune : école et petit collègue) qui est venue me dire : « Vous nous avez intéressés, vous nous avez intrigués, vous nous avez amusés mais vous nous avez aussi appris des choses et vous nous avez appris à penser. Ce qui fait que grâce à vous, nous avons une autre alternative que l'islamisme ou la drogue. » C'est fort comme paroles. Et quand nous apprenons cela, nous nous disons qu'effectivement, nous avons des outils de citoyenneté à apporter aux enfants.

Un autre exemple à présent. Parmi les quartiers qui ont brûlé récemment, il y a un quartier du Mirail. Le Mirail se trouve à Toulouse et le quartier qui a brûlé est la Reynerie. Et bien, il

se trouve que nous, Petits Débrouillards, avons été présents pendant longtemps dans ce quartier et qu'il ne s'est rien passé. Mais nous avons établi un dialogue important avec les mères de famille et, grâce à ce dialogue avec elles, nous avons atteint les enfants et nous avons aussi développé une culture de la citoyenneté chez eux. Ce n'était pas un grand succès continu parce que nous avons été obligés de partir pour des tas de raisons mais tant que nous y étions, je peux vous dire qu'il y avait des endroits où nous pénétrions et où personne d'autre n'était présent. Et cela, c'est vraiment important sur le terrain. Voilà ce que je voulais vous dire.

**Pierre-Henri Gergonne :** Monsieur Bouvier, sur quel critère choisissez-vous vos zones ou vos populations d'actions ?

**François Bouvier :** Il n'y a pas de critères a priori. Ce sont des endroits où nous sommes accueillis. Nous passons des partenariats avec les municipalités et rêvons un peu. Nous pourrions aussi, et cela nous arrive parfois, passer des partenariats avec les milieux éducatifs. Mais c'est peut-être une utopie ?

**Pierre-Henri Gergonne :** Vous pensez à l'Éducation nationale en disant cela ?

**François Bouvier :** Bien entendu.

**Pierre-Henri Gergonne :** Des questions dans la salle ?

**De la salle, un membre de l'assistance :** Cette expérience des Petits Débrouillards est présente dans Paris. Il y a les points bleus dans Paris qui interviennent pendant l'interclasse. Dans le XIX<sup>ème</sup> arrondissement, par exemple, les Petits Débrouillards sont très présents. Et c'est effectivement ce type d'expériences, menées avec des enfants en grande difficulté

ou qui vivent dans l'immédiateté permanente, qui leur permet de prendre de la distance. Encore une fois, ils vont se poser leurs premières questions, même s'il faut passer par une phase où ils vont se battre avec des bouts de bois.

**François Bouvier :** Absolument. Par ailleurs, il faut savoir que nous sommes dans des réseaux importants comme le réseau « Place publique junior » – il y a des revues dehors, que vous pourrez prendre. Nous sommes aussi dans un réseau européen de type « Leonardo ». Nous essayons donc de nous donner une surface qui aille largement au-delà de Paris et de son environnement, au-delà des grandes villes.

**Pierre-Henri Gergonne :** Est-ce que le rêve que vous caressez de travailler un jour avec l'Éducation nationale est un rêve accessible, imaginable ?

**François Bouvier :** Bien entendu. C'est un rêve qui a déjà des réalités puisque nous avons parlé des ateliers bleus tout à l'heure et du travail que nous faisons avec la ville de Paris. Nous menons aussi un travail sur les Hauts-de-Seine et dans beaucoup d'autres endroits. Mais ce n'est pas toujours facile et nous ne sommes pas toujours bien vus.

**Pierre-Henri Gergonne :** J'ai le plaisir de vous présenter Marie-Claude Derouet-Besson. Elle est sociologue et s'intéresse à la circulation des savoirs mais dans un domaine très particulier, celui de l'architecture scolaire. Cela, Madame, mérite des explications.

**Marie-Claude Derouet-Besson, sociologue, UMR Éducation et Politiques (université de Lyon 2 INRP), chercheur dans le domaine architecture et pédagogie :** Je vais peut-être faire un tout petit détour avant de m'intéresser à l'architecture et à l'éducation. Je voudrais juste reprendre deux gran-

des questions qui, me semble-t-il, ont sous-tendu la quasi-totalité de notre débat. Elles concernent d'abord la définition de la citoyenneté parce que nous en avons beaucoup parlé sans la définir. Pour chacun d'entre nous, c'est se sentir bien avec toutes ses particularités, sans se sentir coupé de l'ensemble de la société. C'est donc la question du lien politique entre l'intérêt particulier et la définition de l'intérêt général qui est posée. C'est une constante des rapports entre architecture et éducation puisque nous sommes toujours et partout dans de l'architecture. La première intervention de notre animateur a commencé par une allusion à la salle : « Nous sommes dans un lieu clos et nous allons y vivre un certain nombre de choses importantes. » Nous sommes en effet tout le temps et partout dans une architecture, qu'elle soit publique ou privée, et cette tension entre public et privé fait partie du rapport entre le bien-être, en particulier physique, et l'intérêt général. Or nous le traitons peu. C'était une des dimensions d'approche sous-jacentes aujourd'hui.

La seconde dimension qui a parcouru l'ensemble de cet après-midi, c'est que l'école est destinée à préparer au monde qui est, au nom des valeurs de ce qui doit être. Cet écart-là, ce n'est pas la peine d'espérer le réduire à rien. Il est normal, constitutif de notre vie intellectuelle, démocratique et sociale. Nous ne parviendrons pas à faire vivre l'un par l'autre si nous n'en avons pas conscience, si nous ne prenons pas cet écart comme quelque chose d'absolument essentiel. Je trouve souvent trop réductrice la vision de la citoyenneté qui nous est proposée, limitée à l'intégration ou à l'insertion dans la société. C'est beaucoup plus que cela, notre projet démocratique. Or il me semble que, très souvent, nous le maltraitons en le réduisant. Il est éternellement difficile. L'une des premières phrases de Pierre Léna a décrit l'ostracisation à Athènes d'Anaxagore qui a été banni, « viré », exilé. Nous savons

aujourd'hui qu'il avait raison de s'intéresser aux étoiles et son exil interroge la définition même de l'intérêt général. Elle est toujours liée à des considérations étroites, locales, particulières, d'un moment. Cela signifie aussi que l'une des autres dimensions importantes à réintroduire constamment est celle du temps et de la durée. Elle est constamment difficile. Nous en avons eu un exemple aujourd'hui et je reviens là à l'école et à mon sujet.

Durkheim, le père fondateur de la sociologie française, disait que chaque génération conçoit les programmes scolaires et la formation qu'elle veut donner à la génération de ses enfants. C'est pour cela que l'on vous a dit tout à l'heure qu'il fallait se mettre dans le système pour le faire avancer. Justement, le problème, pour beaucoup, c'est de ne pas réussir à entrer dans le système pour le faire avancer. Et lorsque Durkheim dit que chaque génération définit la formation qu'elle veut donner à sa jeune génération, il met l'accent sur la difficulté de faire évoluer les programmes scolaires en même temps que nous avons besoin d'eux. C'est la difficulté qu'ont évoquée Dominique Raulin et le proviseur vie scolaire tout à l'heure.

Nous avons énuméré jusqu'à maintenant tout un tas de choses qui relèvent d'une version instrumentalisée des savoirs nouveaux que nous voulons faire entrer à l'école : la sécurité routière, l'éducation à la santé, l'éducation au développement durable, etc. Et bien, toutes ces choses nouvelles, il nous reste à trouver la façon nouvelle dont nous allons les enseigner et les intégrer à la vie de l'école. Jusqu'à présent, la citoyenneté définit le lien politique essentiellement à travers la démocratie représentative. Or dans beaucoup de problèmes de la vie quotidienne, à l'échelle d'un établissement scolaire ou à l'échelle du quartier, ces questions se posent, ou peuvent se poser, ou peuvent en tout cas donner lieu à une forme de démocratie participative.

Le champ du cadre bâti, de l'architecture, j'y viens, est quelque chose à la fois d'extraordinairement partagé et qu'on ne gère pas ensemble. Nous vivons tous dans les mêmes lieux, de fait, et nous ne les partageons pas pour leur définition, leur évolution, même simplement quand il s'agit des éléments les plus petits. Or nous avons tout pour le faire. Il existe dans les programmes scolaires de multiples possibilités de rebondir sur ces questions et, parmi eux, je ne connais pas une seule discipline qui ne puisse s'intéresser à un programme de sensibilisation à l'architecture et à la démocratie participative. Les Conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement, les CAUE, en donnent des exemples fréquents en faisant des activités dans les établissements scolaires.

La loi SRU (Solidarité et renouvellement urbain), dont tout le monde parle en ce moment parce qu'elle porte sur la question des 20 % de logements sociaux qu'il doit y avoir dans chaque commune, comporte aussi beaucoup d'autres dispositions parmi lesquelles des embryons de démocratie participative sur le plan de la gestion de l'espace local. Les conseils de quartier, les possibilités données au citoyen de vraiment s'intéresser au cadre bâti et non bâti qui l'entoure, tout cela existe. Alors, comment se fait-il que cela ne marche pas ? Nous avons à l'école des éléments. Nous avons dans la loi, ce qui est rarissime, des possibilités et cela ne fonctionne pas. Pourquoi ? Simplement parce que, pour l'instant, et c'est une des caractéristiques de la culture française, nous n'avons pas de forme connue, habituelle et courante de culture architecturale. La culture architecturale existante est celle de l'ensemble des architectes et de leurs pratiques. Sa diffusion forme des amateurs d'architecture contemporaine. C'est déjà très bien. Elle forme des admirateurs du patrimoine, etc., mais la connexion avec la vie courante n'est pas faite pour l'instant. Nous avons cette possibilité. « Du savoir à la citoyenneté, quelles passerel-

les ? » Il me semble que nous avons à construire un nouveau type de circulation des savoirs qui prenne les usagers et les habitants au sérieux. Il y a beaucoup de possibilités qui existent et qui ne sont pas saisies.

Attention, je ne propose pas de s'engager dans une démagogie générale. À chaque fois qu'il y a une grande opération dans une région, la construction d'un TGV ou d'une déchetterie, nous voyons se développer un centrage spatial sur l'intérêt particulier avec des réactions comme : « Non, pas chez nous. » Comment reconstruire un lien entre l'intérêt particulier et l'intérêt général, c'est-à-dire une culture architecturale au sens large et environnemental ? Comment faire émerger cette culture architecturale qui permette à chacun, bien sûr, de défendre ses intérêts mais sans oublier le reste ? À mon sens, le challenge est là et c'est celui de toutes les générations. Il est peut-être plus aigu pour la nôtre, parce que nous avons multiplié les problèmes sur lesquels nous pouvons intervenir.

Le champ des pratiques directes doit être travaillé. Lorsque nous détruisons une barre dans une banlieue récente, qu'on ne le fasse pas sans avoir expliqué, sans avoir au moins entendu les gens qui voient disparaître une forme d'urbanisme qu'ils ont habitée, qui a été construite pour eux et dont nous avons complètement oublié l'histoire. J'ai entendu récemment que les quartiers et les cités avaient été construits comme des ghettos pour y mettre les immigrés. Ce n'est pas vrai. Historiquement, c'est faux : les villes nouvelles, les quartiers récents et les cités ont résulté d'un fantastique effort de la nation pour loger le peuple au vrai sens du terme, comme le disait par exemple Claudius-Petit, à Firminy, quand il a demandé à Le Corbusier de lui faire une cité. Cette dimension-là, nous l'avons perdue. Elle nous manque et j'aimerais qu'on la restitue et que l'on en fasse quelque chose.

Je n'ai pas la solution, bien sûr, mais beaucoup de choses sont possibles et commencent déjà à exister. Cela ne résoudra pas tous les problèmes mais cela permettra de les poser autrement et de ressentir très différemment cette question de l'écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, cet écart qui a été de multiples fois évoqué ici. Cela permettra aussi de poser un regard sur les choses spatialement proches dans le même esprit que la distanciation expliquée tout à l'heure par Heinz Wismann à propos du langage. C'est un appel à tous : la dimension architecturale ne doit pas être laissée en dehors de toutes ces questions, elle est partout présente et partagée par tous. Regardez comme nous sommes démunis, par exemple, pour acheter notre maison sur catalogue. En amont, nous ne savons pas lire un plan, nous ne savons pas comprendre le rapport entre un site et un objet architectural que nous allons poser dedans. Nous avons oublié le rapport à l'ensemble, aux autres.

**De la salle, un membre de l'assistance :** C'est assez utopique. On se demande quelle est la direction des architectes. Est-ce le bien-être de ceux pour qui ils construisent ? Est-ce l'amour de l'art ? Quand Le Corbusier a conçu ses immeubles, n'était-ce pas pour prouver quelque chose, les lois de la physique, plutôt que dans l'intérêt de ceux qui allaient y habiter ? Quand il y a des appels d'offre pour construire des immeubles et des villes, est-ce l'intérêt des habitants qui prime ? La seule chose qui puisse avancer, à mon avis, ce sont les écoles d'architectes, dans leurs manuels, où il faudrait insérer un peu plus de sociologie et de psychologie.

**Marie-Claude Derouet-Besson :** Je crois que vous voyez les choses à travers l'idée que vous avez des architectes. Bien sûr, ils vivent dans l'utopie, c'est normal, c'est leur travail. L'utopie fait partie de la création architecturale. Mais pour construire une maison ou n'importe quel bâtiment, il y a un maître d'ouvrage, celui qui paie, le client et, dans beaucoup de

cas, ce sont les collectivités territoriales. Il y a d'autre part un maître d'œuvre, c'est l'architecte. Et puis il y a les gens qui vont s'en servir. Ces trois maîtrises – maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre et maîtrise d'usage – sont très inégalement traitées, en particulier par la loi sur la maîtrise d'ouvrage publique qui organise les concours d'architecture pour tous les bâtiments publics et pas seulement les bâtiments scolaires. Pour cette loi, l'utilisateur n'existe pas. En revanche, le maître d'ouvrage existe et dans la démocratie électorale et représentative, quand il s'agit d'une collectivité territoriale, ce sont les élus.

Or il y a de nombreuses collectivités territoriales qui commencent à utiliser la période très importante de la programmation d'un ouvrage (le moment où l'on définit ce que l'on va demander à l'architecte) pour justement consulter les usagers. Ce n'est pas du tout prévu par la loi mais de nombreuses collectivités profitent de ce moment pour recueillir un certain nombre d'éléments qui vont permettre de faire des choses différentes. Elles ne correspondront qu'à un moment de l'évolution. Nous savons bien que les bâtiments construits il y a deux siècles ne servent plus à ce pour quoi ils ont été construits. Mais, au moins, qu'au moment de la construction, cela relaie ce que les usagers veulent faire.

L'utopie est nécessaire pour avancer. Mais là il me semble que je suis, davantage que dans l'utopie, dans le désir profond d'une démocratie participative qui peut exister, ce qui n'est déjà pas tout à fait la même chose.

**De la salle, un membre de l'assistance :** Je voulais parler de la réalisation des projets architecturaux. Il y a une petite commune dans la banlieue de Rennes qui s'appelle Langouët. Cette commune avait une petite école communale, avec des bâtiments bretons anciens, qui avait besoin de s'agrandir un peu. Et la commune, avec ses habitants, son maire et les

enfants, a réhabilité les bâtiments existants pour les agrandir et pour mettre en place des puits de lumière naturelle. Tout a été calculé. Il y a une salle où l'on parle sans micros. Il n'y a pas de puits sonore. Tout est étudié et impeccable. Nous parlions de l'énergie nouvelle tout à l'heure, il y a une production d'électricité et l'eau de pluie qui sert pour les toilettes, etc. Vous pouvez aller sur le site de Langouët, vous verrez. La deuxième chose que je voulais dire, c'est qu'à Paris, il y a eu un livre sur les écoles des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles.

**Marie-Claude Derouet-Besson :** L'auteur est Anne-Marie Châtelet. Elle en a écrit deux ou trois mais celui qui porte sur l'histoire de l'école s'intitule : *L'école à Paris, mais qui a eu cette idée folle ?* C'est un livre de 1993, publié à Paris par Picard, et vous y trouverez quantité de choses formidables.

**De la salle, monsieur Saget, magistrat :** Je dois me féliciter d'avoir assisté à cet après-midi. J'y ai vu, vous le disiez d'ailleurs en conclusion, que pour monter un bâtiment, il faut un maître d'ouvrage, un maître d'œuvre et une maîtrise d'usage. Vous avez également parlé de la diffusion des savoirs.

Je crois qu'une idée très forte qui est passée cet après-midi, c'est la nécessité du décroisement et, d'autre part, du travail en partenariat. Nous essayons de le faire dans le IX<sup>e</sup> arrondissement à travers la relation Éducation nationale - Justice. Par exemple, tout à l'heure, je vous ai entendu vous-même et votre collègue, juste à côté, qui parliez de l'éducation à la citoyenneté. Vous disiez que vous pensiez peut-être avoir eu une insuffisance.

Je crois que le montage d'un projet pédagogique à plusieurs intervenants, et vous en parliez également pour le Conseil de l'Europe et la Cour de Strasbourg, c'est exactement cela. En tant que magistrats, nous sommes amenés de temps en temps

à ce que la Convention de Strasbourg nous soit opposée par des avocats dans les procès. Et je crois que, en mettant en commun tous ces éléments, aussi bien par rapport à des projets pédagogiques avec un maître d'ouvrage, avec des maîtres d'œuvre et également avec une maîtrise d'usage, nous pourrions peut-être effectivement avoir une progression dans notre mission fondamentale qui est, finalement, l'apport des notions de citoyenneté, de responsabilité et de démocratie.

La démocratie, finalement, cela doit avoir, entre guillemets, « un cadre ». Et le cadre, c'est la loi, comme vous le présentiez tout à l'heure. À partir de là, nous pourrions peut-être monter des outils pédagogiques susceptibles d'être utilisés. Je pense à quelque chose de très précis et c'est là-dessus que je termine. Je pense à un accord avec la télévision. Par exemple, une émission de télévision qui soit une émission pédagogique mais sur la citoyenneté et qui soit ensuite reprise dans les écoles avec un commentaire apporté dans une logique de partenariat par des éducateurs, par des enseignants et, pourquoi pas, par des personnes qui connaissent le terrain.

**Pierre-Henri Gergonne :** Merci beaucoup de cette réflexion en guise de « presque conclusion », Monsieur. Merci beaucoup. Il est temps de vous donner la parole, Madame la Présidente.

**Anne-Marie Burelle, présidente de l'association ÉVEIL :** Je remercie d'abord tous ceux qui sont encore là parce que nous avons largement débordé de l'horaire prévu. Mais le sujet était vraiment passionnant. Je tiens à remercier nos intervenants et aussi Public Sénat que vous représentez aujourd'hui, Monsieur Gergonne. Naturellement, je remercie le Sénat qui nous a accueillis aujourd'hui et monsieur Poncelet puisque ce colloque avait lieu sous son haut patronage.

Aujourd'hui se terminent nos troisièmes Rencontres citoyennes. Il y a trois ans déjà, nous fêtions les dix ans de l'association et organisons nos premières Rencontres. L'année prochaine, nous envisageons de faire quelque chose de différent.

Avant de nous séparer, je voulais dire aux personnes qui ont pris la parole tout à l'heure que l'association ÉVEIL est sur le terrain et parmi les gens de terrain du matin au soir. Nous réalisons plus de 3 000 interventions par an en France. Inutile de vous dire que ce n'est pas à Henri IV ou à Louis-le-Grand que l'on nous demande d'intervenir. C'est plutôt dans les SEGPA que nous connaissons parfaitement et dans les zones d'éducation prioritaires. Nous agissons pour tous ces jeunes auxquels nous essayons d'apporter quelque chose de concret, de vivant et qui concerne directement leur vie. Nous essayons de leur ouvrir des horizons afin qu'ils se forment une opinion aussi objective que possible puisqu'il n'est pas question pour nous d'intervenir en quoi que ce soit sur leur choix.

Voilà, je vous remercie. Et merci encore à tous nos intervenants.





Composition [www.trace-ecrite.com](http://www.trace-ecrite.com)

Imprimé en France par SEPEC

Achévé d'imprimer le 28 avril 2006

