

L'EPS, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité

Les événements dramatiques du mois de janvier 2015 ont réactivé la nécessité d'une éducation à la citoyenneté et à la laïcité au sein de l'École. La « Grande mobilisation de l'État » pour la laïcité et les valeurs républicaines interroge l'efficacité d'un système scolaire, qui, depuis des décennies ambitionne ces objectifs mais peine dans leur mise en œuvre.

Dans son rapport¹ publié le 12 janvier 2015, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) reconnaît que le système éducatif français possède le dispositif le plus développé en Europe pour l'éducation à la citoyenneté, avec notamment un enseignement obligatoire, tant au collège qu'au lycée. On peut ajouter que le nouveau Socle Commun lui accorde une place importante, avec notamment le Domaine 3 concernant la « formation de la personne et du citoyen », affichant l'objectif de « transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ».

EPS et éducation citoyenne

Au-delà de cet affichage séduisant, ce rapport note les faiblesses du dispositif. Les enseignements d'éducation à la citoyenneté sont souvent remisés au profit du suivi des programmes disciplinaires, et demeurent le plus souvent des apports de connaissances détachés de tout contexte de vie. On se trouve davantage face à un enseignement théorique marginal qu'à l'exercice d'une citoyenneté en actes, et « les valeurs citoyennes de la République apparaissent hors sol et désincarnées »². Le rapport ajoute que « ce sont les participations des jeunes dans des projets et débats citoyens dans leur école, plus que le suivi de cours d'éducation civique, qui sont en lien positivement avec les indicateurs d'attitude, d'engagement et de socialisation citoyenne et politique »³. Il insiste sur une nécessaire rénovation de cette éducation à la citoyenneté, passant d'une problématique d'information à une implication des élèves dans des actions et projets les mettant en œuvre de manière plus authentique.

L'EPS a depuis longtemps affiché ses prétentions dans ce domaine de l'éducation à la citoyenneté, élevant notamment au frontispice de ses programmes la nécessaire formation d'un « citoyen lucide, cultivé, autonome », et multipliant les objectifs citoyens : responsabilité, solidarité, tolérance, respect des règles... On peut néanmoins se demander si les pratiques mettent en œuvre ces objectifs, en particulier lorsqu'on observe que les préoccupations des jeunes enseignants sont avant tout de proposer des leçons cohérentes vis-à-vis de l'acquisition de savoirs, constituées d'un enchaînement de « situations » savamment construites. Il s'agit surtout de construire une motricité spécifique, de s'approprier les techniques des activités, et souvent d'en restituer la logique sous forme déclarative. La formation citoyenne n'est abordée que de manière allusive, comme s'il allait de soi que la pratique des activités sportives était en soi « porteuse » de valeurs, comme s'il suffisait « d'y être plongé » pour en « ressortir » citoyen. Toutes les disciplines scolaires ne s'y prêtent pas aisément, mais reconnaissons que les pratiques de référence de l'EPS, parce qu'elles constituent dans la vie réelle des lieux majeurs d'expression de la citoyenneté, sont particulièrement adaptées pour servir de support à des projets dans lesquels les élèves pourront s'engager et construire ces valeurs citoyennes. Encore faut-il ne pas les édulcorer, pour n'en retenir que des échafaudages didactiques désincarnés^{4,5}. Nous avons de manière répétée tenté de justifier l'intérêt de finaliser les cycles d'enseignement en EPS par la préparation et la réalisation de projets ou d'événements sportifs, artistiques ou d'aventure⁶. Une telle organisation de l'enseignement vise à mettre en œuvre une pédagogie des compétences, qui dans son expression originelle nous semble la mieux à même de permettre une véritable éducation à la citoyenneté. Nous renvoyons ici notamment aux analyses de Galichet⁷, qui propose de fonder l'éducation à la citoyenneté au travers de la constitution du groupe-classe

en *communauté d'intérêt*, soudée par la poursuite d'un projet, si possible ouvert sur la réalité extra-scolaire.

Ces idées s'inscrivent plus globalement dans l'objectif de former un citoyen pour la société de demain, l'enseignement devant « *permettre aux jeunes de trouver un métier, mais surtout de leur donner le sens du respect d'autrui, de l'ouverture et de la tolérance, en les faisant pleinement participer à la passionnante quête du savoir* »⁸.

Du bon usage de la laïcité

Les événements de janvier 2015 ont également réactivé la question de la laïcité et de l'attitude que l'école doit adopter vis-à-vis des résistances confessionnelles. Lorsque l'on pose le problème de la laïcité aux étudiants des Masters Enseignement, leurs réponses s'orientent majoritairement vers l'idée d'un refoulement du fait religieux hors de l'espace public. Les futurs enseignants se réfèrent surtout à l'interdiction des signes extérieurs d'appartenance religieuse, et avant tout du voile islamique, s'appuyant sur l'arsenal législatif dont s'est doté le pays, avec l'interdiction des signes religieux visibles à l'École (loi du 15 mars 2004) ou l'interdiction de la dissimulation du visage dans l'espace public (loi du 11 octobre 2010).

Cette conception « de surface » nous paraît cependant poser plus de problème qu'elle n'en résout. Elle renvoie surtout à une peur de l'altérité, à un souci de ne plus être confronté à la différence. Or la laïcité ne renvoie pas à l'idée de gommer le religieux, de le nier, mais de justement construire les conditions d'une *indifférence*. Si les pays anglo-saxons ont opté pour le multiculturalisme, encourageant la reconnaissance des identités plurielles, la laïcité française met en avant un principe d'indifférence, c'est à dire de neutralité vis-à-vis des différences. Pour Nilüfer, cette indifférence consiste à « détourner le regard des différences ». Il dénonce avec justesse l'actuelle dérive de cette tradition laïque : « *La laïcité perd son indifférence du regard et devient un socle identitaire qui risque de stigmatiser une partie des citoyens. Ce n'est plus la neutralité de l'Etat qui est en question mais la neutralité des citoyens* »⁹.

Poser avec insistance le problème des signes extérieurs d'appartenance religieuse, de coutumes alimentaires, vestimentaires, de modes de vie, c'est tourner le dos à cette nécessaire indifférence, et pour ce qui nous préoccupe ici, tant pour l'enseignant face à ses élèves que pour les élèves entre eux. Focaliser le débat sur l'effacement du religieux à l'École, c'est sans doute se tromper de combat. Il convient ici de bien différencier croyance et religion. La croyance relève de la sphère privée, et l'École a peu de chose à en dire. La religion est par contre un fait de culture, par rapport auquel une prise de recul peut et doit être enseignée car « *la relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir* »¹⁰. L'enseignement du fait religieux représente un rempart contre l'ignorance et l'intégrisme. Au-delà de ces enseignements spécifiques, chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, et chaque membre de l'équipe éducative doit être préparé aux conséquences de ces questions sur son métier. Par exemple, les enseignants d'EPS doivent être capables d'opposer des arguments étayés aux élèves ou aux parents, lorsqu'est remis en cause la pertinence de telle ou telle pratique (on sait notamment les tensions existant autour de l'enseignement de la natation). Le fait religieux ne doit pas contraindre l'École. C'est la définition même de la laïcité. Mais il ne peut être ni ignoré, ni effacé. L'École doit se donner les moyens d'y faire face, non dans une logique de combat mais dans un esprit d'ouverture et d'intégration.

L'enseignant et l'éducation aux valeurs

L'éducation aux valeurs est souvent pensée en France sur le mode de la rationalité. Comme s'il suffisait d'en expliciter les fondements, laissant ensuite à l'élève le choix de ses engagements. On espère ainsi voir émerger une intelligence citoyenne, éclairée par une connaissance explicite. Or on sait que l'adolescent doit se construire en se confrontant à des modèles adultes. L'enseignant ne peut être qu'un porteur de savoirs qui explique, il doit aussi être un adulte, porteur de valeurs, capable de s'opposer, de faire face.

Ubaldi désigne sous le terme d'« homme debout » cette posture essentielle, caractérisant l'enseignant qui ne lâche rien de ses convictions d'éducateur dans les situations difficiles : « *Le sens de la demande aujourd'hui des adolescents dans l'école, ne va-t-il pas dans le besoin impérieux de rencontrer cet « homme debout » ? L'école doit être le lieu où l'adolescent trouve des modèles identificatoires nécessaires à sa quête d'identité* »¹¹. Cette capacité est au-delà de la maîtrise des savoirs disciplinaires. Elle renvoie à une sphère plus intime, du registre de la conviction, de la force de personnalité, de la relation à l'autre. Autant de dimensions qui sont souvent occultées dans la formation. L'épreuve « Agir en fonctionnaire éthique et responsable » qui était présente dans tous les concours de recrutement, a d'ailleurs été supprimée en 2015. Les réticences de certaines disciplines comme les Mathématiques questionnent leur intérêt et leur sensibilité à former des enseignants en défendant un recrutement basé sur la maîtrise des connaissances disciplinaires, et repoussant à plus tard la question de leur attitude face aux élèves.

Nous ne sommes pas en train de parler de charisme ou de disposition innée à l'enseignement, mais bien de compétences professionnelles. Nous pensons que cette capacité à faire face, à rester sur les convictions associée à l'idée d'éthique professionnelle, est un apprentissage nécessaire avant d'exercer dans les classes. Cette posture est sans doute plus difficile à acquérir à l'heure actuelle, quand on sait le relatif détachement des nouvelles générations d'enseignants vis-à-vis des valeurs qui structuraient auparavant la communauté enseignante¹².

Ces réflexions tentent de cerner les limites actuelles de l'École sur cette question épineuse de l'éducation à la citoyenneté et à la laïcité. La solution n'est pas à notre sens d'ajouter des enseignements supplémentaires, mais de modifier les représentations de la communauté éducative dans son ensemble vis-à-vis de ces questions. Les enseignants et personnels des établissements scolaires doivent être en permanence porteurs de ces missions, tant dans le cadre des enseignements disciplinaires que dans le quotidien de la vie scolaire.

Didier Delignières,

Directeur de l'UFR STAPS de Montpellier,

Président de la Conférence des Doyens et Directeurs de STAPS.

¹ Conseil national d'évaluation du système scolaire (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CPEducation-civique120115.pdf>

² CNESCO, 2015, *op. cit.*

³ CNESCO, 2015, *op. cit.*

⁴ Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Ed. Revue EPS

⁵ Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : Éditions Revue EPS.

⁶ Delignières, D. & Garsault, C. (2004), *op.cit.*

⁷ Galichet, F (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.

⁸ De Rosnay, J. (1999). Concepts et opérateurs transversaux. In Morin, E. (Ed.), *Relier les connaissances: le défi du XXIe siècle* (pp. 397-402). Paris : Seuil.

⁹ Nilüfer, G. (2011). La laïcité, entre identité et neutralité. *Médiapart*. <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/080411/la-laicite-entre-identite-et-neutralite>

¹⁰ Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544/0000.pdf>

¹¹ Ubaldi, J.-L. (2000). Faut-il savoir nager ou nager pour savoir ? *Contrepied*, 7, 59-71.

¹² Geay, B. (2010). « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme ». *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 184(4), 72–89.