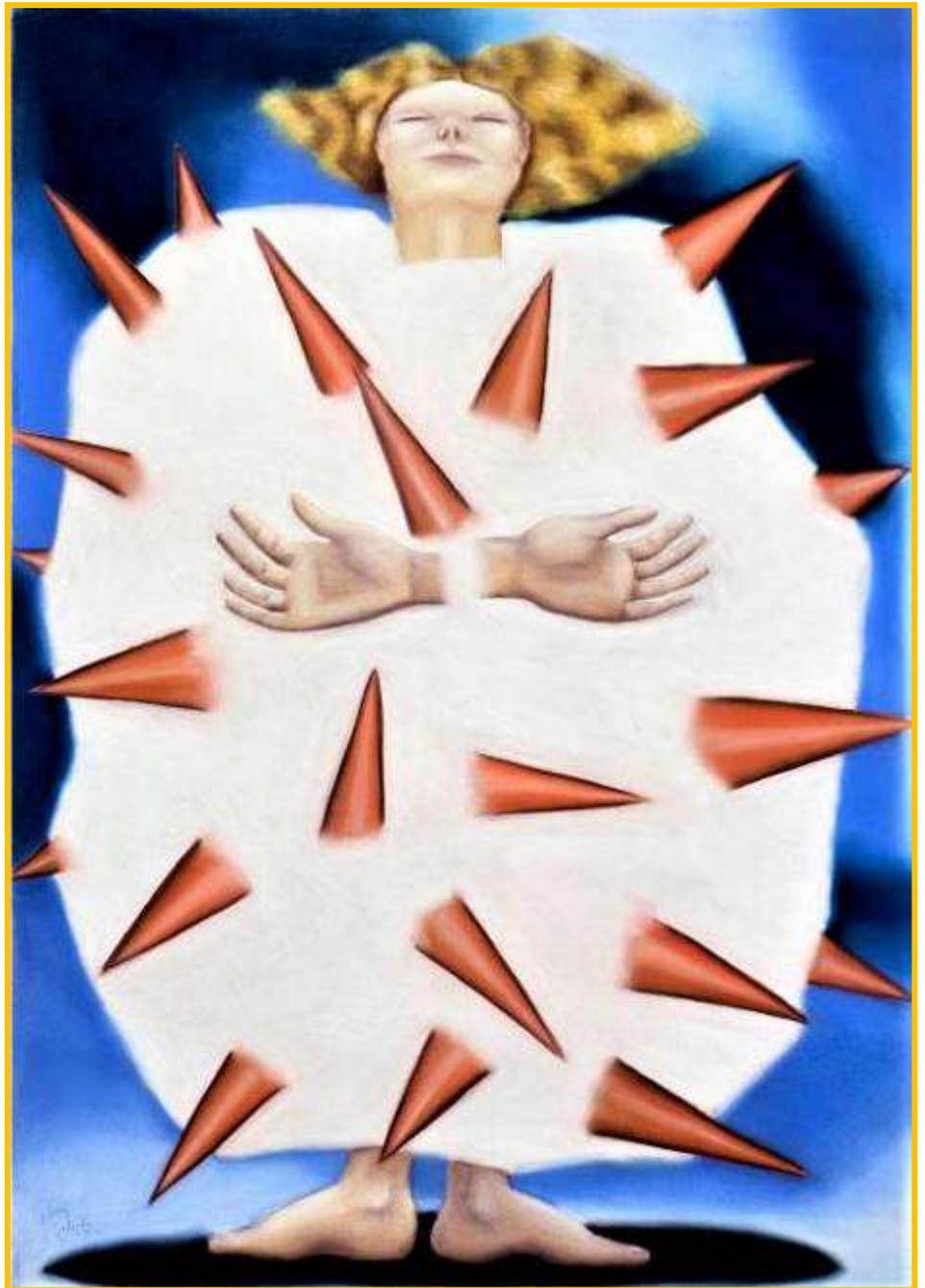


interligines



Œuvre de Cristina Salgado, 1987, pastel sur papier sans titre. Exposition « Féminin plurielles », 2022. La Coopérative-Musée Cérès Franco, 5 rue d'Alzonne, Montolieu 11170.

Aborder les sujets sensibles avec les élèves au LP. Comment faire ?

Sommaire

<u>Présentation</u>	p. 1
<i>Annie COUDERC, Pascaline PREKESZTICS</i>	
<u>Les questions socialement vives au prisme des enjeux scolaires contemporains</u>	p. 2
<i>Benoît FALAIZE</i>	
<u>Regard d'ailleurs : comment aborde-t-on les sujets sensibles au Québec ?</u>	p. 6
<u>Et pratiques d'ici ... les inégalités filles-garçons</u>	p. 10
<i>Suzanne BOUDON, Pascaline PREKESZTICS</i>	
<u>Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs</u>	p. 23
<i>Annie COUDERC, Françoise BOLLENGIER</i>	
<u>Que dit-on des sujets sensibles dans l'académie de Nantes ?</u>	p. 36
<i>Sébastien ANNEREAU, Caroline LE BORGNE</i>	
<u>Et que pensent les PLP des questions sensibles ?</u>	p. 41
<i>Françoise BOLLENGIER, Annie COUDERC</i>	
<u>Les sujets sensibles en classe, la parole aux élèves</u>	p. 50
<i>Loïc SEILLIER-RAVENEL</i>	
<u>Les QSV existent-elles encore ? Focus sur les programmes d'histoire-géographie-EMC du cycle bac pro</u>	p. 57
<i>Aurore LECOMTE</i>	
<u>La commémoration de la mort de Samuel Paty, sujet sensible</u>	p. 65
<i>Justine CONDE</i>	
<u>La scénarisation, un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie</u>	p. 71
<i>Nathalie GERMINAL</i>	
<u>Justice, injustice spatiale en géographie, une question sensible ?</u>	p. 83
<i>Aurore LECOMTE</i>	
<u>Dans le vif du sujet !</u>	p. 96
<i>Christine ESCHENBRENNER</i>	
<u>Quand la pédagogie de projet s'empare des sujets sensibles</u>	p. 101
<i>Deux projets sur le site des PLP lettres-histoire-géographie de l'académie de Créteil</i>	
<u>Y a-t-il aussi des « sujets sensibles » en français ?</u>	p. 103
<i>Françoise GIROD</i>	
<u>Oser la littérature et « les sujets sensibles » en LP</u>	p. 112
<i>Angeline JOYET</i>	
<u>Entre leviers et obstacles, utiliser les QSV pour apprendre à délibérer</u>	p. 118
<i>Florence GUITTARD</i>	
<u>Les questions sensibles, regards sur les anciens numéros d'<i>interlignes</i></u>	p. 124
<i>Françoise BOLLENGIER, Suzanne BOUDON</i>	

Présentation

Nos élèves n'arrivent pas à l'école, au collège ou au lycée, vierges de tout savoir. Ils se sont construits dans une histoire sociale, culturelle, idéologique au sein de la famille, du groupe social où ils ont intégré des valeurs et des représentations parfois en rupture avec les savoirs scolaires. Ce qui peut alors provoquer chez certains élèves, des émotions fortes, des réactions violentes lorsque des sujets particulièrement « vifs » sont abordés.

Ce numéro 53 d'*Interlignes* se demandera : comment aborder ces sujets sensibles, pourquoi et comment les enseigner, quelles disciplines sont les plus exposées ?

Benoît Falaize analyse *Les questions vives au prisme des enjeux scolaires contemporains* et suggère quelques pistes de réflexion pédagogique. **Suzanne Boudon et Pascaline Prekesztics** proposent un *Regard d'ailleurs : comment aborde-t-on les sujets sensibles au Québec ?* illustré par des *Pratiques d'ici ... les inégalités filles-garçons*. Nous avons aussi recueilli les témoignages d'acteurs de terrain sur des territoires différents : **Annie Couderc et Françoise Bollengier** avec *Les sujets sensibles : regards de trois inspecteurs* ; **Caroline Le Borgne et Sébastien Annereau** mènent une analyse sur le territoire qu'ils ont en responsabilité *Que dit-on des sujets sensibles dans l'académie de Nantes ?* puis **Françoise Bollengier et Annie Couderc** questionnent des professeurs *Et que pensent les PLP des questions sensibles ?* alors que **Loïc Sellier-Ravenel** donne la parole aux élèves *Les sujets sensibles en classe, la parole aux élèves*.

Aurore Lecomte interroge les programmes dans un *Focus sur les programmes d'histoire-géographie-EMC du cycle bac pro* et plusieurs articles présentent des expérimentations de terrain. **Justine Conde** rend compte d'un travail sur l'émotion *La commémoration de la mort de Samuel Paty*. **Nathalie Germinal**, dans son article *La scénarisation, un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie* nous montre comment une démarche pédagogique mêlant récit historique et acteurs amène les élèves à écrire un texte distancié et comprendre les enjeux d'une question vive. La géographie est aussi une discipline pleinement concernée par les sujets sensibles comme le montre **Aurore Lecomte**, *Justice, injustice spatiale en géographie, question sensible ?* **Christine Eschenbrenner** *Dans le vif du sujet* nous fait part d'une réflexion, fruit de longues années d'expérience où sont abordées des questions comme la peine de mort, le fait religieux. **Le comité de rédaction** attire l'attention sur des projets pluridisciplinaires et aussi des partenariats vus dans l'académie de Créteil *Quand la pédagogie de projet s'empare des sujets sensibles*. Mais *Y a-t-il aussi des « sujets sensibles » en français ?* C'est à cette question que **Françoise Girod** s'efforce de répondre. En écho à ces réflexions **Angeline Joyet** suggère *d'Oser la littérature et « les sujets sensibles » en LP*. **Florence Guittard** montre comment *Entre leviers et obstacles, utiliser les QSV pour apprendre à délibérer*. Depuis la création de la revue, on y a toujours pensé se disent enfin **Françoise Bollengier et Suzanne Boudon** : *Les questions sensibles, regards sur les anciens numéros d'Interlignes*.

Les coordonnatrices du numéro

Annie COUDERC, IEN honoraire

Pascaline PREKESZTICS, PLP lettres-histoire-géographie

Les questions socialement vives au prisme des enjeux scolaires contemporains

Ce numéro d'*Interlignes* traite de « sujets sensibles » au sens de difficiles à enseigner et/ou à recevoir par les élèves. Bien sûr, cette expression très générale, tirée de la littérature québécoise et plus largement anglo-saxonne, reste englobante et comprend aussi bien celle des QSV, théorisées en sciences sociales et bien didactisées en histoire ou en sciences de la vie et de la Terre que des questions plus intimes, comme tous les sujets qui ont à voir avec les valeurs, celles de la société bien sûr, mais aussi celle des parents, des adultes, et des élèves, dans un monde où la polyphonie des valeurs vient rompre les certitudes.

Lorsque, dans 50 ans, les historiens de l'école analyseront la société française et son institution scolaire au regard des mutations sociales du tournant du XX^{ème} au XXI^{ème} siècle, sans doute s'interrogeront-ils sur ce que les sociologues appellent la « construction d'une question sociale », spécifique au monde scolaire, et que nous nommons les *questions socialement vives*.

Les questions socialement vives ont une histoire L'ébranlement des certitudes

« À mon époque, il ne me serait jamais venu à l'idée de contester la parole de mes profs ! » ; « Il y a encore 30 ans, les professeurs étaient respectés » entend-on fréquemment dans les médias généralistes. L'ébranlement des certitudes vient de ce sentiment de quelque chose qui s'est perdu, et qui, de fait, installe une fragilité dans la relation pédagogique.

Depuis les années 1990, des débats publics et professionnels se sont installés et développés médiatiquement au sujet des difficultés d'enseignement. Les contestations d'élèves sont devenues un thème de réflexion, non seulement didactique, pédagogique, mais aussi public et médiatique. Des inquiétudes nouvelles ont émergé laissant la place à un ébranlement des certitudes quant au rôle de l'enseignant et des savoirs à transmettre. Et tout cela s'est déroulé jusqu'à nos jours avec le sentiment d'une urgence nouvelle.

Certes, les futurs historiens les plus érudits diront que la contestation des enseignements s'enracine bien plus loin dans l'histoire de l'École, que depuis toujours élèves et parents ont ponctuellement investi le champ de l'invective ou du désordre pour protester contre ce que disait le maître, en ce qu'il venait perturber l'univers des convictions familiales, que la III^{ème} République, loin de l'âge d'or que les débats contemporains vantent à loisir, n'a jamais échappé aux contestations et à la sensibilité de telle ou telle question. Cela n'empêchera pas de constater que le sentiment intime qu'ont les acteurs aujourd'hui de leurs difficultés d'enseignement est nouveau, et que ces difficultés vécues rompent avec l'idée qu'ils se faisaient de leur rôle dans la société et de la garantie que leurs études et leurs savoirs devraient leur assurer légitimement. La didactique a nommé ces difficultés dès 1999/2000 : les questions socialement vives¹. Les pédagogues, depuis Janusz Korczak², les nomment sensibles, sans qu'elles recouvrent les mêmes natures, sachant que celles-ci, pas systématiquement liées à des questions sociétales, peuvent surgir dans l'intimité de la classe (le handicap, la mort, l'exil, l'amour, etc.)

¹ LEGARDEZ Alain & SIMONNEAUX Laurence (dir.), « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives », ESF éditeur, 2006.

² KORCZAK Janusz, 1878-1945, pédiatre et grand pédagogue, figure de la pensée pédagogique du début du XX^{ème} siècle avec DEWEY, DECROLY, MONTESSORI, l'Éducation Nouvelle, etc... Il a développé entre autres une éducation prônant le respect de l'enfant, la justice, la coopération, le dialogue.

Car les QSV ont une histoire...

Sans revenir sans cesse à l'histoire de l'École, il faut pourtant rappeler que la question des contestations d'élèves n'est pas nouvelle dans l'histoire de l'École de la République. On pourrait même dire qu'elle est intimement liée au projet républicain. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir les rapports d'inspection des années 1880-1920 pour mesurer combien, dans certaines régions, l'enseignement public et laïque vient heurter les consciences populaires, qui sont aussi des consciences religieuses. Des micro-conflits éclatent volontiers avec les parents, sur des sujets comme la Révolution française, la place de Dieu dans les apprentissages, ou les guerres de religion. Mais à cette époque, nulle presse et nuls réseaux sociaux ne viennent amplifier l'émotion publique que ces conflits provoquent. C'est dans le silence de l'archive scolaire que l'on repère la lutte entre le curé, les familles et l'instituteur ou l'institutrice parfois bien seuls dans leur cadre quotidien le plus souvent rural.

La construction sociale des questions scolaires a aussi une histoire

La didactique en première ligne

C'est du côté des sciences que les premières alertes parviennent sur ces sujets « que l'on ne peut plus enseigner ». Des professeurs des Sciences de la vie et de la Terre (SVT) constatent des contestations sur la théorie de l'évolution et le statut de la science, confrontée aux religions. En histoire, ce sont les concurrences mémorielles qui agitent les classes, jusqu'aux plateaux télé.

Alain Legardez et Annie Simonneaux (et avec eux plusieurs didacticiens) s'allient pour définir, discipline par discipline ce que les deux coordonnateurs du travail commun nomment les questions vives et que, longtemps, d'autres avaient pu appeler, au sein des IUFM, des questions sensibles d'enseignement. De cette irruption dans le champ de la pédagogie et de ces travaux, nous avons beaucoup appris, et parfois à contre-courant de ce que les médias pouvaient porter comme propos alarmistes et comme perspectives catastrophistes. Relayés par les auteurs de *Territoires perdus de la République*³, ils ont même connu une notoriété non démentie à ce jour, malgré les critiques d'une telle généralisation aux élèves de banlieues et par-delà la publication d'autres témoignages pédagogiques qui, sans être naïfs, montrent ce que peut l'école⁴. Et surtout, indiquaient en quoi la pédagogie pouvait être une réponse efficace aux questions pratiques que se posaient les enseignants parfois très démunis.

Une définition possible

Pour que l'on parle de questions socialement vives, il faut plusieurs conditions. D'une part, que le sujet abordé en classe soit vif dans la société et qu'il fasse l'objet de controverses publiques, de débats médiatiques, avec des arguments opposés, parfois très tranchés faisant appel à des valeurs contradictoires. Et s'il n'y a pas de controverse publique, la grande et durable sensibilité d'un sujet tel que la collaboration de Vichy dans la déportation des juifs de France peut le faire considérer comme une question vive.

Par ailleurs, il faut que cet objet d'enseignement soit vif dans les savoirs scolaires et les savoirs de référence. La controverse entre l'école de Péronne et celle de Montpellier pour 1914-1918 ou la place de la France dans l'Algérie coloniale constituent des sujets qui opposent les historiens. À cette sensibilité particulière dans les savoirs, le fait que ce sujet d'étude puisse être vif dans l'École même, dans l'intimité de la classe, est un des points majeurs de cette définition didactique. Car l'École n'est pas un sanctuaire et, d'une certaine façon, ne l'a jamais été, malgré les discours nostalgiques (et souvent qui relèvent de la mythologie) sur « l'École de Jules Ferry ». L'École de la République est l'École de la démocratie et ne devrait tolérer aucune restriction au développement d'arguments opposés, à condition qu'ils se

³ BRENNER Emmanuel (pseudonyme de Georges Bensoussan), « *Les Territoires perdus de la République, antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire* », Éditions Mille et une nuits, Paris 2002.

⁴ BAUBEROT Jean et le Cercle des enseignants laïques, « *Petit manuel pour une laïcité apaisée à l'usage des profs, des élèves et de leurs parents* », Édition La découverte, Paris, 2016.

FALAIZE Benoît (dir.), « *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école* », Éd La Découverte 2018. CHABANE Mohand-Kamel & FALAIZE Benoît, « *Parce que chaque élève compte. Enseigner en quartiers populaires* », Éditions de l'Atelier & L'école des Lettres, Paris, 2022.

fassent dans le respect des convictions de chacun et sans empiéter sur la loi. L'École de la République, c'est aussi une École de la mise en pratique des valeurs. Les différents travaux de didactique montrent ainsi très bien comment l'École nourrirait un curieux paradoxe à vouloir explicitement éduquer à la citoyenneté des élèves et voudrait sanctionner, dans le même temps, toute parole déviante, y compris quand celle-ci vient heurter l'enseignant. Ce serait une École qui ne s'appliquerait pas ses propres principes.

Comment faire alors ? Quelques pistes de réflexion pédagogique

Les savoirs sont au cœur de la réponse

Dans *De Jean Coste*, récit de la vie exemplaire d'un instituteur pauvre, travaillant en milieu misérable, Charles Péguy disait la ligne de l'École de la République : « *Nous devons avoir le courage de le répéter aux instituteurs, il est indispensable qu'ils se cultivent eux-mêmes ; (...) il faut savoir ce que l'on enseigne, c'est-à-dire qu'il faut avoir commencé à s'enseigner soi-même. (...) Qu'on lise Rabelais ou Calvin, Molière ou Montaigne, Racine ou Descartes, Pascal ou Corneille, Rousseau ou Voltaire, Vigny ou Lamartine, c'est en lisant qu'un homme se forme et non pas en récitant des manuels*⁵. » Une citation idéale pour les enseignants de lettres-histoire des lycées professionnels, pour qui l'alliance entre la littérature et l'histoire est constitutive du métier...

Du reste, les enquêtes en didactique de l'histoire ont montré combien le passage de la littérature permettait, par les formes littéraires au programme (autobiographies, correspondances, formes narratives, argumentation...) d'aborder les questions vives de l'histoire, en évitant l'hésitation, souvent présentée comme un piège entre émotion et raison. Sans doute parce que se noue, dans la relation avec les élèves, la prise en compte d'une parole singulière. La littérature utilisée en classe sollicite chez l'élève, dans le même mouvement, intelligence, imagination, sensibilité. Ces trois dimensions paraissent indispensables pour garder sur le monde un regard inquiet, une interrogation inépuisée, se creusant avec la maturité, évitant ainsi les phénomènes de contestation préoccupants constatés çà ou là. Sur les questions socialement vives la littérature liée à l'histoire trouve un relief et un point d'aboutissement qui font de cet usage scolaire le lieu de la rencontre avec l'humanité tout entière.

Ce que dit Péguy aussi, au-delà même de la littérature, c'est que face à un public scolaire souvent fragile, la clé est la culture transmise, sans relâche, sans en rabattre sur les exigences. C'est compenser les inégalités sociales que de se battre au quotidien pour donner aux élèves la capacité de comprendre le monde. Rien ne doit être considéré comme « *trop difficile pour eux* ». C'est aussi en se formant soi-même, en étant solide soi-même sur les contenus pour pouvoir ne pas être déstabilisé par les interrogations ou contestations des élèves que l'on trouve une clé sûre afin de trouver la bonne réponse, la bonne distance, celle qui ébranle les certitudes des élèves, les met en perspective, les retourne.

C'est par la problématisation des questions abordées que ce retournement de perspective peut se faire, en offrant aux élèves différents points de vue, différentes entrées dans les savoirs. C'est pourquoi le rapport aux savoirs des élèves doit pouvoir être pris en compte afin de mettre en place des stratégies didactiques réalistes, faisables, pour prendre en compte le temps possible pour un élève de se faire une opinion construite et aussi de développer *in vivo* l'exposition d'une pensée critique et informée, respectueuse des points de vue divergents, mais reposant sur la mise en évidence de la complexité du réel. Loin des idées toutes faites et des préjugés les plus communs.

Vivacité des questions et posture professionnelle

Depuis plus de vingt ans, les questions contemporaines touchant à la laïcité et aux religions dans l'espace scolaire sont venues tendre les relations parfois complexes entre adultes et élèves. D'autant que, souvent, ces questions sont vécues par les élèves comme de véritables conflits de loyauté à l'égard de leur groupe social d'appartenance. Elles constituent des questions si vives qu'elles viennent heurter les

⁵ PÉGUY Charles, « *De Jean Coste* », Éditeur Actes Sud, collection « Babel », Arles, 1993.

conceptions premières des enseignants en engageant leurs postures professionnelles et leur rapport aux élèves.

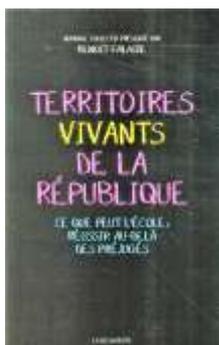
Entrer en confrontation avec les élèves n'apporte rien. En brandissant par exemple la laïcité comme un sacré, on prend le risque pédagogique de se voir opposer un autre sacré, celui de la religion à laquelle se rattachent les élèves. Aux yeux des élèves, la difficulté principale pour adhérer aux valeurs de la République vient du fait de la mise en cohérence hautement douteuse des valeurs de l'École et de celles de la société. Les inégalités et l'absence de réalisation de la promesse républicaine, celle qui proclame l'école pour tous et l'émancipation des plus humbles, viennent compromettre, en première instance, une adhésion immédiate. La compréhension de cette réalité sociale-là est déterminante dans la confiance que les élèves accordent aux enseignants. Il faut pouvoir, dans le quotidien de la classe faire éprouver aux élèves la valeur des valeurs que l'institution proclame. Compréhension, écoute, solidarité, dignité respectée.

Mais comprendre ne veut pas dire accepter tous les propos. Ce n'est pas parce que la question est sensible qu'elle doit interdire l'exigence professorale. Des pratiques pédagogiques permettent la construction d'une confiance mutuelle. Une question doit être débattue entre nous, adultes : jusqu'où tolérons-nous que les élèves ne soient pas d'accord avec nous ? Pour cela, lisons Célestin Freinet, lisons Janusz Korczak. Jusqu'où acceptons-nous d'entrer en débat avec des adolescents parfois très revendicatifs ou rétifs aux apprentissages ? Avec les questions socialement vives, qui sont les questions de notre temps civique, c'est le métier lui-même qui doit être repensé sans cesse, au sein des collectifs enseignants, formels ou informels.

Ces pratiques pédagogiques passent d'abord par un principe simple : celui qui fait des élèves des interlocuteurs valables. Prendre en compte ce qui est dit, prendre en compte la réflexion des élèves est un premier pas pour l'éducateur. L'interdisciplinarité qui caractérise le lycée professionnel permet la transversalité des regards. Les débats, les dilemmes moraux, les pratiques qui favorisent l'autonomie et la responsabilisation des élèves également. C'est aussi leur donner confiance, leur permettre dans l'intimité de la classe de se construire. Donner confiance aux élèves, c'est notamment leur permettre d'exprimer leurs questionnements, d'entendre les représentations du monde et de l'histoire des élèves, partagées entre les mémoires familiales, et celles portées par les réseaux sociaux. Sans laxisme. Sans démagogie. Dans l'écoute fiévreuse et attentive de la parole de celles et ceux dont l'école a la charge pour en faire des citoyens critiques et libres.

Nous sommes dans un monde où la polyphonie des valeurs s'exprime au quotidien dans la presse, les débats publics, à l'Assemblée nationale et sur les réseaux sociaux. Souvent, nos conceptions de l'enseignement voudraient que nous imaginions soustraire l'École à ces réalités-là. Or, la contestation des enseignements et la sensibilité des questions d'apprentissages forment un *continuum* dans l'École de la République. C'est le sens même de l'école de pouvoir donner aux élèves des armes intellectuelles pour s'émanciper et se construire en citoyennes et citoyens libres et responsables.

*Benoît FALAIZE Historien de l'éducation
Chercheur-correspondant au Centre d'histoire de Sciences Po
Inspecteur général de l'Éducation nationale*



« **L'école PEUT réussir (...)**. Une trentaine d'enseignants de toute la France, exerçant en zone d'éducation prioritaire, réunis par l'historien-chercheur Benoît Falaize ont pris la plume pour raconter « **leur** » école, « **une école qui fédère** ». Sans occulter leurs « **difficultés** » et même parfois leur « **découragement** ». Le titre résume tout : « **Territoires vivants de la République, ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés** ».

Lu dans *le Parisien*, article d'Agnès Vives, 2018

<https://www.leparisien.fr/societe/ces-enseignants-appellent-a-croire-en-l-ecole-de-la-republique-30-08-2018-7869990.php>

Regard d'ailleurs : comment aborde-t-on les sujets sensibles au Québec ? Et pratiques d'ici ...

En première partie de cet article, nous présentons un guide pédagogique québécois dont nous avons apprécié la clarté et les pistes proposées par ses autrices et auteurs. Dans une deuxième partie, une professeure a essayé de mettre en place la démarche proposée et présente son expérience avec les élèves de lycée professionnel.

Présentation du guide pédagogique québécois

Un guide pédagogique⁶ a été réalisé, en 2015 au Québec, afin de consolider « *le vivre-ensemble* » et répondre à un questionnement sur les sujets dits sensibles, questionnement qui nous préoccupe aussi au lycée professionnel. Les auteurs y définissent ce qu'est un sujet sensible et proposent des démarches pour les aborder. Nous en présentons ici les grandes lignes.

En introduction les auteurs rappellent que « *certaines événements de l'actualité, qu'elle soit nationale ou internationale, nous touchent, nous inquiètent, nous bouleversent, nous découragent même... Ils questionnent nos valeurs et nous interpellent en tant que parents, citoyens et intervenants en milieu scolaire. Inévitablement, nous sommes perplexes devant la nécessité de revenir sur ces événements avec les élèves. Faut-il nécessairement en parler ? Si oui, comment éviter les dérives, contourner les écueils ? Comment s'assurer de composer avec les différents points de vue qui pourraient être émis ? Quelle posture adopter ? Y a-t-il des précautions à prendre pour prévenir les débordements ?* »

Le document a été élaboré par Sivane Hirsch professeure à l'université du Québec à Trois-Rivières, chercheuse associée au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité ; Geneviève Audet professeure associée à l'université de Montréal, coordonnatrice au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité ; Michel Turcotte, directeur adjoint au Service des ressources éducatives.

Ce guide présente une réflexion et une approche très utiles pour traiter un sujet sensible avec nos élèves au Lycée professionnel. Il développe quatre étapes.

- « - **La réflexion** sur la pertinence d'aborder un sujet sensible avec des élèves ;
- **La préparation** de l'animation du sujet sensible avec des élèves ;
- **L'animation** d'un sujet sensible avec des élèves ;
- **Le retour** sur les échanges et la démarche. »

Est-il pertinent de traiter un sujet sensible ?

« *Un sujet sensible est celui qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société. En classe, il doit être abordé avec finesse, délicatesse et prudence, car il peut susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves...*

⁶ HIRSCH Sivane, AUDET Geneviève, TURCOTTE Michel, « *Vivre ensemble - aborder les sujets sensibles avec les élèves* », guide pédagogique élaboré au Québec, 2015, 17 pages.

https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final.pdf

Puisqu'ils suscitent des émotions intenses et touchent les convictions et les croyances des élèves, mais aussi des enseignants, ces sujets sensibles doivent être l'objet d'une attention éthique et pédagogique particulière... »

Pour évaluer s'il est pertinent d'aborder un sujet sensible avec les élèves, se demander si cela :

- « - favorisera l'expression des émotions, des idées et des opinions dans un contexte respectueux ;
- permettra de mieux cerner les enjeux inhérents au débat lié à ce sujet sensible ;
 - contribuera aux apprentissages et au développement des compétences... »

Pour anticiper les réactions des élèves il convient de s'interroger :

- « - (...) Le professeur ou certains élèves pourraient-ils être touchés de trop près par le sujet sélectionné ?
- Le sujet aborde-t-il des thématiques en lien avec les apprentissages visés ?
 - Le sujet est-il traité par d'autres collègues, dans d'autres disciplines ?
 - Le moment se prête-t-il à cet échange ?
- Expliquer clairement aux élèves les motifs du choix du professeur » : traiter ou non le sujet sensible, car la question ne disparaîtra pas d'elle-même.

La préparation de l'intervention

- Lorsque les élèves font surgir le sujet, leur expliquer que cette question « ne peut être abordée à la légère » et traitée dans le vif de la conversation.
- Prendre le temps de « préparer l'intervention, prévoir un délai si nécessaire et... mesurer l'ampleur du travail que cela représente.
- Ne pas improviser. »
- Se familiariser « avec le débat qui l'entoure pour mieux prévoir les possibles réactions des élèves ».

Prendre conscience de son propre positionnement face à la question et tenter de cerner celui des élèves

« Sachant que les sujets sensibles suscitent des émotions particulières, souvent basées sur des idées préconçues..., il importe de bien cerner celles du professeur avant de tenter d'aborder celles des élèves. La peur, l'inquiétude, la colère ou l'incompréhension sont toutes des émotions légitimes ... Prendre conscience de son propre positionnement sur le sujet sensible avant de l'aborder permettra une posture professionnelle... »

Aller à la recherche d'informations

- « - (...) les sujets sensibles sont complexes. Ils interpellent parfois différentes disciplines, différents savoirs.
- S'informer sur les différents arguments qui animent le débat et qui sont susceptibles d'émerger lors de l'échange,
 - travailler en interdisciplinarité,
 - suggérer de co-animer la séance avec un ou une collègue. »

Établir si possible des liens avec les contenus abordés en classe.

- « Faire des liens entre les différents aspects à analyser pour bien saisir les enjeux autour du sujet sensible et les objets d'apprentissages qui sont abordés en classe permet d'augmenter l'intérêt pour la matière à apprendre ou la tâche à accomplir »,
- Le tableau : « Exemples de compétences liées aux échanges autour des sujets sensibles » fournit des pistes de travail avec les élèves.⁷

⁷ Le tableau reprend en grande partie celui de la page 8 du guide pédagogique québécois (voir note 6).

<i>Exemples de compétences liées aux échanges autour des sujets sensibles</i>	
Compétences disciplinaires	
<i>Français, langue d'enseignement et Anglais, langue seconde</i>	<i>Communiquer oralement</i>
<i>Intégration linguistique, scolaire et sociale</i>	<i>Se familiariser avec la culture de son milieu</i>
<i>Science et technologie</i>	<i>Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie</i>
<i>Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté</i>	<i>S'ouvrir à la diversité des sociétés, construire sa conscience citoyenne, consolider l'exercice de sa citoyenneté</i>
<i>Monde contemporain</i>	<i>Interpréter un problème du monde contemporain, prendre position sur un enjeu du monde contemporain</i>
<i>Éthique et culture religieuse</i>	<i>Réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue</i>
Autres compétences : Savoir communiquer, exercer son jugement critique	

L'animation de la séance avec les élèves

Définir les règles du jeu. Pour éviter les débordements, canaliser les réactions des élèves :

- *formuler clairement les consignes ;*
- *gérer la classe en montrant aux élèves qu'ils sont écoutés ;*
- *inviter les élèves à organiser leur pensée (noter les idées en écoutant les autres élèves)...*
- *insister sur le fait que les arguments empreints d'émotions légitimes doivent être vérifiés ;*
- *bannir l'usage de sophismes qui ont toujours une apparence d'arguments acceptables et de bon sens comme : l'attaque personnelle (tu ne comprends pas parce que tu...), la généralisation abusive (les juifs sont tous des...), l'appel au clan (tout le monde sait que...), l'autorité (mon père dit que...)*
- *laisser les élèves échanger mais veiller au respect de la parole de chacun ;*
- *veiller à ce que les idées exprimées ne cherchent pas à imposer une opinion.*

Prendre une distance critique

- Le professeur prend une distance critique par rapport au point de vue qui amorce la question sensible et élargit sa compréhension.
- Il guide les élèves vers « *la prise de distance des a priori et des préjugés sur le sujet traité* »
- Le professeur s'appuie sur les réactions émotionnelles des élèves pour amorcer la réflexion : « *essayer de comprendre pourquoi on a peur, pourquoi on est triste, et comment on peut agir en tant que citoyens de notre société et du monde* ».
- Faire usage « *de différentes ressources pédagogiques en classe pour proposer d'autres points de vue.* »
- Il faut donc naviguer entre deux pôles : « *le relativisme (observer le monde à partir de différents points de vue) et l'ethnocentrisme (porter un regard sur le monde à partir du seul prisme de sa propre culture)* ».
- Il faut : « *permettre aux élèves de se décentrer de leur propre point de vue : se connaître soi-même et faire une place à l'autre et ses idées.* »

Revenir aux notions de base et problématiser

Problématiser permet de s'appuyer sur les notions de base et facilite la synthèse.

Quatre étapes sont proposées :

- *décrire en répondant aux questions comme quoi, qui, quand, comment ;*
- *définir les concepts-clés qui alimenteront l'analyse ;*
- *contextualiser en considérant ses aspects historiques, sociaux, politiques ;*
- *analyser les facteurs qui l'expliquent.*

Ce travail contribue alors à dépasser les émotions qui ont guidé le traitement initial de la question et même de mieux les comprendre. »

Faire place à la diversité des points de vue et aux émotions.

- Faire appel aux autres disciplines et travailler en interdisciplinarité.
- Faire place à la diversité ne signifie pas pour autant « *que tout soit permis au sein de la société..., mais plutôt que personne n'a le monopole des bonnes réponses* ».
- Cela ne signifie pas que « *toutes les idées se valent* » (ce que certains appellent le « *relativisme absolu* »), mais plutôt qu'il « *importe de comprendre le contexte dans lequel une idée, une valeur, une pratique ou un rituel se développent et le sens que ceux qui les partagent lui attribuent* ».
- « *... Il importe de permettre aux élèves d'exprimer leurs idées et leurs émotions, de leur montrer qu'elles sont respectées, même si elles ne reflètent pas toujours la perception des valeurs de la société.* »

Un exemple de sujet sensible lié à des marqueurs religieux est proposé dans le guide.

Le retour réflexif sur un sujet sensible

Réserver du temps en classe pour revenir sur ce que les élèves ont pu apprendre sur le sujet, sur la démarche suivie et arriver à une attitude réflexive.

Revenir sur le sujet traité

- Il ne s'agit « *pas d'aboutir à un consensus sur ces sujets qui sont sensibles et sources de débats dans la société, mais plutôt de laisser la place aux différentes positions.* »
- *Rappelez le sujet tel qu'il a été abordé au départ, les émotions qu'il a provoquées (en les nommant !) et revenez sur les notions qui ont permis son analyse. Cette synthèse permet de « désamorcer » le sujet de sa sensibilité, d'apaiser le débat ou du moins de le contenir.*

Expliciter la démarche utilisée

- *Pointer avec les élèves les compétences acquises : « s'ouvrir aux points de vue des autres, élaborer son propre point de vue, déconstruire les idées reçues, exprimer son opinion dans le respect des autres, etc.*
- *Rappeler les « règles du jeu » pour que les élèves soient en mesure de transférer cette habileté à d'autres contextes.*

Adopter une attitude réflexive

- Le retour sur la séance permet de rappeler « *les étapes parcourues et les difficultés vécues* », ainsi chaque élève peut « *se reconnaître dans ce processus... Les élèves seront soulagés de voir que tout le monde peut avoir des émotions fortes qu'il faut apprendre à gérer dans un débat ou pour faire une analyse critique de la situation.* »
- *Cette attitude réflexive peut être travaillée à partir d'une simple discussion ou être structurée par un retour sur les étapes de l'apprentissage.* »
- « *L'utilisation d'un « journal réflexif » peut aussi permettre aux élèves de garder une trace écrite de ce travail. Et cet outil peut aussi être profitable au professeur.* »



Sivane HIRSCH, Geneviève AUDET, Michel TURCOTTE ;
« Vivre ensemble aborder les sujets sensibles avec les élèves ».

Guide pédagogique élaboré au Québec, 2015 .

Pratiques d'ici... les inégalités filles-garçons

En deuxième partie voici le travail de mise en application de la démarche québécoise dans deux classes de baccalauréat professionnel au Lycée Nikola Tesla de Dourdan⁸.

Les stéréotypes et les inégalités femmes-hommes en Seconde bac pro :

Les thèmes abordés sont-ils des sujets sensibles pertinents ?

Mme Sivane Hirsch⁹, de la revue québécoise précitée et étudiée dans notre article, propose de commencer par aborder de manière réfléchie et constructive un sujet sensible. Il faut réfléchir à la pertinence du sujet au regard des caractéristiques proposées. Elle retient quatre critères :

- **Des tabous** car un thème sensible touche les valeurs et les représentations sociales des élèves comme celles du personnel enseignant.

- **L'actualité présente** dans les sujets sensibles.

- **Le débat** qui entoure les thèmes sensibles est une autre caractéristique de ces thèmes, et pas uniquement les débats qui peuvent avoir lieu en classe. Ces thèmes, qui sont d'actualité, soulèvent aussi les débats entre experts qui proposent différentes manières de comprendre ou d'enseigner l'enjeu à l'étude. Le débat entre experts ajoute à la sensibilité des thèmes parce que le personnel enseignant doit alors faire des choix axiologiques, voire épistémologiques, sans forcément maîtriser suffisamment l'objet étudié.

- **La complexité** des connaissances et de l'enseignement.

Les sujets choisis intègrent les quatre critères proposés ci-dessus. Les stéréotypes et les inégalités femmes-hommes touchent les représentations sociales de tous (avis, vécu, valeurs). Ils sont présents dans l'actualité et dans le quotidien des élèves. Ainsi, cette constance en fait des sujets de débat récurrents mais souvent elle instaure aussi cette « croyance » selon laquelle on maîtrise un sujet quand on y est confronté de façon permanente et donc on sait (ou on saurait) y répondre, y réfléchir ou argumenter. Or, cette rencontre quotidienne s'accompagne du manque de connaissances et de réflexion mais aussi de la complexité à enseigner efficacement un sujet sensible qui manque de cadrage.

De la difficulté des enseignants !

Tous les enseignants vont-ils, à chaque occasion, consulter des ressources didactiques ou pédagogiques ou confronter les experts qui se questionnent pour mettre à jour leurs connaissances ? Sommes-nous tous réellement armés d'arguments vérifiés, récents ou non sur le genre, l'égalité, les stéréotypes avant d'aborder le thème (ou de revenir dessus) avec les élèves ou quand un échange « musclé » et imprévu s'installe ? Sommes-nous toutes et tous en capacité d'avoir une réponse complète, référencée et objective sur le sujet ? Notre sensibilité et notre vécu inhibent le plus souvent nos connaissances et nos compétences qui refont souvent surface lors des « feedbacks » inhérents à notre métier. Le manque de temps pour approfondir didactiquement chaque sujet et la largesse des sujets s'ajoutent à ces difficultés. Enfin, la conscience que la gestion de classe devient plus difficile quand se heurtent des sensibilités opposées explique une certaine réserve ou crainte pour aborder des questions vives ou sensibles, sujettes à échanges ou débats.

⁸ Académie de Versailles

⁹ HIRSCH Sivane professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières p. 44 à 49 in « Comment aborder les sujets sensibles en classe ? » Publié par l'Institut de recherche en intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) et le Collège de Maisonneuve, grâce au soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur. Cet ouvrage a été dirigé par monsieur Habib EL-HAGE, Ph.D., directeur de l'IRIPI, [Actes-du-colloque-211019-v2-.pdf \(iriipi.ca\)](https://www.iriipi.ca/Actes-du-colloque-211019-v2-.pdf)

Aborder un sujet sensible c'est contribuer aux apprentissages

Réfléchir et anticiper l'étude du sujet permet de « proposer un espace sûr (safe space) » et donc de constater que les discussions suscitées par un sujet sensible « contribuent aux apprentissages, en permettant de mieux cerner les enjeux inhérents au débat, en assurant l'engagement des élèves dans leur apprentissage et en les motivant à aller plus loin dans leurs recherches. Ces discussions favoriseront aussi l'expression des idées et des opinions dans un contexte respectueux et constructif »¹⁰. Par ailleurs, comme le dit Francis Carreau¹¹ « le terme « sujets sensibles » n'est pas nécessairement quelque chose de négatif, un problème à affronter (...) ». Sa discipline, comme les lettres histoire traite de « sujets sensibles, c'est-à-dire des sujets ouverts à la discussion où les points de vue peuvent diverger. En effet, si j'enlève tous les possibles sujets sensibles des textes à l'étude (la mort, le sens de la vie, la justice, l'égalité...), il ne resterait plus grand-chose à discuter. »

Ainsi, les stéréotypes sont un sujet pertinent car source de débats, d'échanges constructifs et riches en apprentissages pour tous. Travailler avec les sensibilités des élèves c'est les faire apprendre sur eux et sur le sujet mais c'est aussi un moyen pour les enseignants de renforcer leurs compétences, par les recherches menées sur les sujets à aborder, par le fait de gérer les débats dans une mise en œuvre pédagogique mettant les élèves en position d'acteurs.

La mise en application avec intervenants extérieurs :

Le contexte

- Deux classes de 2nde : MRC¹² (30 élèves, classe mixte) et MTNE¹³ (garçons).
- Les propos des élèves (voir ci-dessous) ont été tenus ponctuellement en classe depuis septembre et lors de la présentation de l'affiche de théâtre¹⁴.

Quelques idées reçues des élèves sur les inégalités filles - garçons

« c'est normal que le foot féminin ait moins de succès »,
 « une femme sera toujours inférieure à un homme dans la société même si en fait elle est mieux que lui »,
 « souvent quand on est douée on doit le cacher et si on sait qu'on peut plaire ben aussi »,
 « en jogging comme les garçons c'est mieux, comme ça pas de remarques et pas de différence »,
 « le comédien il est PD ? parce que là sur la photo il est en rose ? on va voir un comédien jouer un rôle de filles ? Le rose c'est pour les filles. Un vrai mec porte pas ça ! »
 « de toute façon dans certaines situations une fille vend mieux juste grâce au physique ou à sa voix »,
 « une fille ça peut pas faire ELEC ou Système Numérique soit parce qu'elle est nulle en math, soit parce qu'elle sait que les garçons sont plus nombreux (...) et puis y a plein de trucs dangereux pour les filles comme tirer les câbles ou monter en nacelle. Les filles c'est plus fragile »,
 « femelles [nom du spectacle] pour les filles je crois que c'est parce qu'elles sont un peu dépendantes des garçons ... de la société, de la place qu'elles ont »

¹⁰ Op cit. : [Actes-du-colloque-211019-v2-.pdf \(iripi.ca\)](#)

¹¹ CARREAU Francis, professeur en philosophie au Collège de Rosemont dans son article « La liberté pédagogique : la liberté d'offenser ? » p. 20 à 22, [Actes-du-colloque-211019-v2-.pdf \(iripi.ca\)](#)

¹² Baccalauréat professionnel Métiers de la relation client : famille des métiers du commerce et de la vente

¹³ Baccalauréat professionnel Métiers des Transitions Numérique et Energétique : classe commune à plusieurs spécialités (électricité, électronique, énergie, domotique, climatisation, froid.)

¹⁴ Voir en annexe 1, l'affiche du spectacle.

- Réitérer et améliorer une expérience réussie en 2021 : faire appel à des intervenants extérieurs et au théâtre pour aborder des sujets sensibles¹⁵.

L'activité avec l'intervention de comédiens

L'objectif est de faire intervenir des comédiens pour aider les élèves à mettre en scène des écrits sur le féminisme afin de les sensibiliser à l'égalité fille-garçon et d'engager la déconstruction des stéréotypes. Travailler la mise en mots et la mise en scène avec des comédiens favorise la mise à distance. L'observation et les échanges sur cette activité incitent à une prise de conscience des clichés.

- **La troupe de comédiens** de la compagnie ES3¹⁶ contactée pour l'animation de l'activité organise deux axes de travail : d'une part les élèves vont jouer des saynètes à partir de textes engagés (discours, chanson, témoignages, articles, etc.) sur le féminisme, les stéréotypes, les inégalités femmes-hommes, et d'autre part les comédiens vont proposer ensuite un spectacle intitulé « *Femelles*¹⁷ ».

- **Les modalités** : plusieurs temps de travail – phases en groupe et en classe entière – dans des espaces peu éloignés les uns des autres afin de s'adapter aux besoins de l'activité et des comédiens (dans l'idéal, un amphithéâtre ou un auditorium et des salles à proximité).

La phase de recherche avant l'arrivée des comédiens

- En groupes de travail : à partir des textes proposés, travail de recherche sur le féminisme, les stéréotypes, les exemples de femmes dont les discours et écrits sont travaillés par les comédiens.

- Individuellement : questionnaires sur les stéréotypes, l'égalité filles-garçons et distribution d'un journal réflexif.

La phase d'échanges avec les comédiens

- En classe entière (disposition du groupe en U avec les comédiens) : échange à partir de questionnements généraux en s'appuyant sur le travail préalable de recherche.

- La troupe propose aux élèves un *corpus* de textes écrits par des femmes¹⁸ de tous horizons qui suscitent des échanges.

- En classe entière (en cercle avec les comédiens) : lecture partagée de textes à voix haute – les élèves lisent chacun un ou plusieurs extraits – puis choix individuel du texte à mettre en voix et en scène.

La phase de création de saynète¹⁹

Les élèves ne découvrent pas le terme de saynète – très courte pièce comique avec très peu de personnages – car ils réinvestissent cette notion déjà vue.

- En petits groupes dans des espaces différents : création d'une mise en scène. Les élèves choisissent les passages qu'ils souhaitent oraliser ou jouer²⁰. Ils peuvent surligner, barrer, modifier l'ordre des phrases ou la ponctuation, reformuler si nécessaire. Ils sont guidés par les comédiens qui circulent de groupe en groupe et par le professeur qui les encourage et aide à organiser le travail sur les textes. Les groupes sont invités à faire des lectures filées des morceaux choisis puis à utiliser des accessoires, à se déguiser s'ils le souhaitent.

- En classe entière à l'auditorium (ou amphithéâtre) : présentation des saynètes jouées par les élèves et échanges de points de vue sur les choix de mise en mots ou de mise en scène et plus largement sur le thème égalité fille-garçon ou sur des stéréotypes. Le professeur incite les élèves à réinvestir les connaissances étudiées pendant la phase de recherche pour que les élèves creusent leurs analyses et justifient leur point de vue.

¹⁵ Annexe 3 : Retour d'expérience de la journée théâtre du 14 janvier.21 avec la troupe de théâtre ES3 au Lycée des métiers Jean Perrin de Longjumeau (91).

¹⁶ Site de la troupe de théâtre [ES3-THEATRE \(es3theatre.com\)](https://es3theatre.com)

¹⁷ Voir la page : <https://es3theatre.com/femelles/> pour découvrir le projet artistique et le projet pédagogique du spectacle : « *FEMELLES est un spectacle interprété par une femme ou par un homme. Il interroge les inégalités entre les femmes et les hommes à travers la parole de huit femmes venant de plusieurs pays...* »

¹⁸ Références utilisées et proposées par la troupe consultables en libre accès : [FÉMINISME 2.0 – ES3-THEATRE \(es3theatre.com\)](https://es3theatre.com) Elles ont l'avantage d'être de diverses natures et peuvent être exploitées et réinvesties en *corpus* ou en parcours de lecture.

¹⁹ Une saynète est une petite comédie bouffonne, dans le théâtre espagnol, un genre pratiqué en France à partir du XVIIIe siècle. Par extension, le mot « saynète » désigne une courte pièce comique sans prétention, avec peu de personnages, un sketch. « Saynète » a un sens différent de « scénette », qui désigne simplement une petite scène sans forcément avoir un caractère comique.

²⁰ Annexe 2 : exemples de textes travaillés par les élèves pour les saynètes.

Présentation du spectacle « Femelles » par la troupe puis échanges entre les élèves et les comédiens

- En classe entière en fin de journée : pièce de théâtre « Femelles »²¹ jouée par un(e) comédien(ne). Un des comédiens met en scène, comme les élèves au cours de la journée, des textes sur le thème du féminisme, des inégalités et des stéréotypes.
- En classe entière après le spectacle : échanges entre les élèves et la troupe sur le spectacle, les textes choisis par le metteur en scène, les décors, le sujet abordé.
- En petit groupe après le spectacle en classe : un point réflexif à partir des supports utilisés. L'objectif est de faire émerger les stéréotypes à partir du vécu sur la mise en scène des saynètes, de la pièce jouée par le/la comédien(ne). Il s'agit de mobiliser les arguments qui révèlent la prise de conscience ou non des clichés.

Réflexions sur le déroulement des différentes étapes

Des observations sur la pertinence de l'activité

- Le guide pédagogique québécois invite à s'interroger sur la pertinence du sujet à aborder et de l'activité choisie.

- Travailler d'abord sur les stéréotypes est un besoin souligné par les remarques citées précédemment, par les attitudes des élèves entre eux, les clichés entendus dans nos classes, des réflexions sur l'inégalité filles-garçons (tenues, posture, métiers ou sports que les filles ou les garçons peuvent ou non faire).

D'autre part, les stéréotypes touchant les représentations sociales de tous (avis, vécu, valeurs) sont un sujet sensible à travailler avec les élèves car vecteur d'un apprentissage réflexif sur les lieux communs de notre société. Donc, qu'ils soient insérés dans un cadre de travail ou non, les échanges sont toujours spontanés et tout sujet est pertinent. Les remarques et échanges apparus lors de notre activité soulignent la sensibilité de chaque élève expliquée par le vécu individuel, les valeurs véhiculées par sa famille. Il est donc nécessaire d'accepter toutes les remarques des élèves, d'accueillir leur parole et d'en prendre note (pour le professeur et au tableau pour tous) et d'inviter les élèves à participer en écrivant leurs paroles au tableau ou de façon anonyme sous forme de « Post-it ». Il s'agit de libérer la parole puis d'expliquer, selon le besoin et notre degré de sensibilité et de préparation, l'importance de se donner du temps pour développer l'analyse du sujet.

- Ensuite, de façon générale en classe, nous constatons que certains élèves, et plus particulièrement les filles s'inhibent, n'osent s'exprimer sincèrement tandis que d'autres élèves ont une extériorisation excessive de leur sensibilité. Ainsi, le choix d'un intervenant extérieur lors d'un atelier d'expression orale et corporelle était un moyen de faire participer tous les élèves qui expriment leur sensibilité autrement que dans un cadre scolaire classique. Les intervenants de la troupe de théâtre étaient complémentaires car elle se composait d'un metteur en scène, d'une comédienne et d'un comédien chargée de l'écriture gestuelle. Chacun des professionnels pouvait, selon sa personnalité et son métier, en discutant et en aidant les élèves, permettre à tous d'extérioriser, d'affirmer leur avis et leur sensibilité ou au moins de communiquer et participer grâce aux mots d'un(e) autre. Passer par le truchement d'écrits non personnels permet l'expression des sensibilités individuelles après une phase d'appropriation, de sélection, d'adaptation personnelle.

- Par ailleurs, les saynètes préparées et jouées dans une salle de classe aménagée pour laisser de l'espace, ou à l'amphithéâtre, ou au CDI ou en extérieur ont l'avantage, dans un cadre différent, de libérer la parole grâce à la comédie, la mise à distance, l'humour, les objets, le travestissement.

- Enfin, les pratiques proposées dans les programmes confirment la pertinence du choix de l'activité car elles invitent les élèves à pratiquer « *Toutes les formes d'expression et de présentation orales : individuelles ou collectives, spontanées ou préparées, [...] La récitation de textes, le jeu théâtral, forment autant de moyens d'inscrire les apprentissages dans le temps long.* »²²

²¹ Dans le dossier artistique [femelles-dossier-artistique.pdf](#) se trouvent les extraits utilisés par le metteur en scène et joués par une comédienne ou un comédien.

²² BO classe de Seconde baccalauréat professionnel : [BO français classe de Seconde professionnelle](#)

L'activité

Voyons d'abord la mise en œuvre de l'activité avec les élèves : de la préparation au retour en passant par l'animation.

Mise en œuvre de l'activité avec les élèves		
Préparation	Animation	Retour d'activité et prolongements
<p>Planifier, organiser les supports : corpus, vidéo, photos, nuages de mots des remarques des élèves</p> <p>Anticiper les modalités de travail : classe entière, groupe, seul, avec collègue ou intervenant, classe en U, hors classe ou classe ou auditorium</p> <p>Prévoir le rôle de l'enseignant et le matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en note des remarques des élèves pour y revenir ultérieurement ; enregistrer en audio ou filmer dans un but pédagogique et informer les élèves qu'il s'agit d'un usage pédagogique - utiliser un autre vocabulaire avec les élèves : éviter le mot « débat » et préférer « animation » ou « projet » ou « échanges » pour ne pas limiter les réflexions et les échanges à un mode délibératif - faire un inventaire des lieux - envisager des accessoires pour les saynètes <p>- Création d'un journal ou un carnet réflexif pour que chaque élève puisse prendre des notes, écrire avant, pendant et après le travail sur le thème proposé</p> <p>- Planifier l'intervention des comédiens :</p> <p>Plusieurs salles contiguës dans l'idéal, un amphithéâtre, organiser les phases de travail (temps d'échanges avec les élèves, ateliers d'expression et de mise en voix de textes, création de saynètes jouées par les élèves et spectacle)</p>	<p>Définir les règles avant le début :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire ce qu'on peut faire / ne pas faire au tableau et dans le journal réflexif - indiquer la consigne / les temps de travail <p>Atelier d'expression avec les comédiens</p> <p>Les élèves travaillent avec la troupe de théâtre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecture partagée en classe entière - choix du texte selon sa sensibilité - constitution des groupes - en groupe, les élèves choisissent des extraits à lire (surlignent, barrent, modifient) et à jouer puis créent une mise en scène (gestuelle, objets, musique, etc.) <p>Ecrire et prendre des notes sur la pratique des élèves : ressentis et observations, analyse, écueils, pistes d'amélioration</p> <p>Filmer / photographier les élèves : pour un usage interne</p> <p>Faire noter aux élèves leurs observations et émotions ou avis dans le carnet réflexif (mots-clés, nuages de mots) : ressentis, vécu, points de vue, questions</p> <p>Gérer la prise de parole après le spectacle joué par les comédiens et noter ce que disent les élèves</p> <p>Animer un échange en invitant à argumenter et à écrire ses arguments</p>	<p>Bilan écrit individuel</p> <p>Les élèves écrivent dans leur carnet réflexif :</p> <p>Quel texte / mise en scène les a marqués ? Remarques sur la pièce jouée par les comédiens</p> <p>Bilan collectif</p> <p>Faire un bilan des acquis à partir des remarques vues dans le journal réflexif</p> <p>Rendre compte à l'écrit dans un format au-delà de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ex. : affiches pour le 8 mars - Ex. : écrit pour le journal du lycée (sur la troupe de théâtre, les saynètes, la pièce, le thème) <p>Proposer le choix pour rédiger (discours, article de journal, témoignage, chanson, etc.) mais en revenant aux notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire en répondant aux questions comme quoi, qui, quand, comment • Définir / utiliser du vocabulaire, des notions et/ou les concepts-clés qui alimenteront l'analyse • Contextualiser en considérant les aspects historiques, sociaux, politiques • Analyser les facteurs qui expliquent. <p>En vue d'une réutilisation, exploiter les notes du tableau, des supports-élève, analyser les films et photos</p>

Bilan de l'activité

Cette activité visant à essayer de déconstruire les clichés des élèves grâce à l'intervention de comédiens s'est révélée positive.

- Les élèves apprécient de savoir réutiliser des références ou des arguments découverts qu'ils exploitent lors d'échanges ultérieurs (dans et hors classe) avec des camarades, afin de convaincre ou persuader pour « s'essayer à l'argumentation ».

- Certaines filles se sentent plus armées au fur et à mesure des étapes et leur parole prend de la force (ton, posture).
- Pendant les échanges et grâce aux saynètes certains garçons admettent l'excès de leurs propos et le non-sens de certaines remarques telles que « les filles sont fragiles » ou « ne sont pas capables de faire le même métier que certains hommes » ou « travailler avec les enfants c'est pas fait pour les garçons ».
- Tous les élèves ont apprécié les ateliers d'expression avec les comédiens pour mener une réflexion sur les stéréotypes et le féminisme. Nous constatons qu'ils se sont emparés des enjeux des saynètes car certains groupes ont utilisé des accessoires (décors de l'atelier théâtre du lycée qui étaient dans l'auditorium : un cadre, des rideaux, le drapeau français, les micros, le piano). D'autres groupes ont utilisé une musique, et ont exploité tout l'espace à leur disposition (escaliers de l'auditorium, coulisse). Enfin certains ont joué le jeu du travestissement.
- Il ressort du journal réflexif que beaucoup d'entre eux ont encore des difficultés à saisir le sens de « jeu de scène dans le théâtre ». Certains restent choqués sur le fait qu'un homme puisse porter une tenue rose et jouer la posture de femme provocante et porter un voile. Choqués par le geste et sur ce que cela représente pour leur conception de la société, ils ne se saisissent pas de la réflexion plus approfondie sur le cliché. Les photos et les extraits vidéo²³ de la pièce qui ont été observés une semaine après l'activité confirment la persistance de ces préjugés.
- Les élèves ont manifesté le désir de retravailler sur les textes et certains ont proposé de réécrire à la manière de certaines autrices. D'autres rappellent le besoin de reprendre les textes pour mieux les comprendre. Plusieurs élèves ont expliqué avoir apprécié exprimer un point de vue qu'ils partagent grâce aux mots de quelqu'un d'autre, et qu'ils n'auraient pas osé dire certaines choses sans cela.
- Tous sont volontaires pour pousser l'expérience et travailler à nouveau à l'oral et à l'écrit sur la thématique des stéréotypes (à l'aide de la carte mentale, de l'affiche, de plaidoyers ou de réquisitoires). Certaines filles se sont emparées du sujet et envisagent de rédiger un discours dans le projet « Trouve ta voix ²⁴ » mis en place avec les mêmes classes. En effet, avec ce nouveau projet et grâce à un autre intervenant extérieur, les élèves participent à nouveau à des ateliers d'expression qui aboutissent à un concours de prise de parole. Les filles se justifient en disant qu'elles « ne veulent pas se laisser faire et qu'ils [les garçons] gagnent encore car la société les met trop en avant ».
- Le travail de mise en voix et de mise en scène, associé à des travaux préparatoires et complété par une remédiation régulière par d'autres activités, permet aux élèves d'acquérir une prise de parole moins confuse lors d'échanges sur des sujets sensibles mais aussi et surtout d'œuvrer à la construction de leur argumentaire. Ainsi, c'est autant d'occasions de pratiquer la démarche proposée pour aborder d'autres sujets auxquels les élèves sont sensibles. Comme le professeur, les élèves préparent leur intervention, se familiarisent avec le sujet, prennent conscience de leur propre positionnement face à la question, vont à la recherche d'informations et s'informent sur les différents arguments, points de vue. Ainsi, ce type d'activités permet de travailler les compétences (lire, dire, écrire), d'acquérir des réflexes et des postures et d'être plus à l'écoute lors de débats et d'échanges plus spontanés.
- Un autre travail, sous un autre format, est à mener sur les éléments qui ont fait réagir les élèves, comme les affiches du spectacle et certains extraits vus dans le spectacle (le voile, l'artiste japonaise qui sculpte des sexes féminins, le témoignage de Geena la transgenre). Chaque élément appellerait un autre travail.
- Le visionnage des photographies et des films réalisés par le professeur a permis

²³ Photographies du spectacle : [femelles-portfolio.pdf \(wordpress.com\)](#) ; Extrait de la pièce et théâtre : [FEMELLES - Extraits - YouTube](#)

²⁴ L'Association « Trouve ta voix » ([Blog – Trouve ta voix](#)) va intervenir pendant dix semaines à raison d'une heure de travail en demi-groupe. La prise de parole est aussi un puissant vecteur d'émancipation des jeunes que cela soit dans le plein épanouissement de leur vie personnelle comme dans la construction de leur vie professionnelle et citoyenne. « Trouve Ta Voix » est une association qui œuvre au quotidien pour l'égalité des chances en formant les lycéennes et les lycéens d'établissements publics à la prise de parole. La mission est de permettre aux jeunes de révéler leur potentiel par la prise de parole à travers des programmes d'initiation et de formation à la prise de parole. Les interventions, basées sur une méthode pédagogique innovante, se déroulent sur le temps long, dans le cadre scolaire, et sont menées par des étudiants bénévoles experts en prise de parole suivant un parcours d'engagement.

de revoir les saynètes et de relancer les échanges. Les élèves ont pu, en AP, reprendre la lecture des extraits, faire des recherches sur les autrices et rejouer les saynètes. Ainsi, ils mettent en application les attendus du programme²⁵ : « *Toutes les formes d'expression et de présentation orales, facilitées par le recours aux technologies d'aujourd'hui, sont à expérimenter et à enseigner au long de la formation : (...) les reprises d'enregistrements numériques forment autant de moyens d'inscrire les apprentissages dans le temps long : les élèves ne progressent en effet que par un retour sur leurs premières tentatives, par la correction et l'autocorrection, par la prise de conscience de tout ce qui se joue dans une prise de parole.* »

Pour conclure

La séquence proposée aux élèves sur les stéréotypes et sur la question des inégalités femmes-hommes a été l'occasion d'appliquer les conseils de Sivane Hirsch. Ici l'intervention de comédiens et la mise en scène de saynètes jouées par les élèves aident à prendre de la distance sur des sujets sensibles rencontrés tous les jours par les élèves.

Les sujets sensibles sont inhérents à nos sociétés car ils sont présents au quotidien, associés au vécu de tous et leur diversité s'explique par l'hétérogénéité des sensibilités quel que soit le contexte. Les débats en société accentuent les sensibilités et rend difficile l'étude du sujet et son enseignement. Cependant, comme le souligne Mme Sivane Hirsch²⁶ : « *Éviter le débat n'est pas une bonne solution : cela ne fait que le repousser à une autre scène, souvent moins encadrée. Ainsi, une pratique réfléchie doit donc être adoptée en classe, à tous les niveaux scolaires, pour faire place à l'apprentissage à partir de ces thèmes si riches et pertinents pour la vie en société.* »

Plus les élèves et les professeurs seront acteurs de cet exercice, plus les inquiétudes s'effaceront. Les élèves sont prêts ! Cette méthode et cette approche proposées et déjà testées par divers acteurs peuvent être exploitées de multiples façons en français ou en EMC sur les valeurs de la République enseignées tout au long de la scolarité et ce, jusque dans les défis et thématiques d'EMC en Terminale baccalauréat professionnel où la méthode de travail proposée trouve écho à l'approche développée ici. Donc, multiplions les approches en disciplinaire, en projet, en co-intervention, exploitons les sujets sensibles et nos sensibilités grâce à notre bivalence et de façon pluridisciplinaire pour plus d'efficacité.

« *La sensibilité de chacun, c'est son génie* »

Charles Baudelaire, « *Fusées* ».

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire Lettre-histoire-géographie

Formatrice en histoire-géographie

Pascaline PREKESZTICS

Professeur lettres-histoire-géographie

Formatrice en lettres

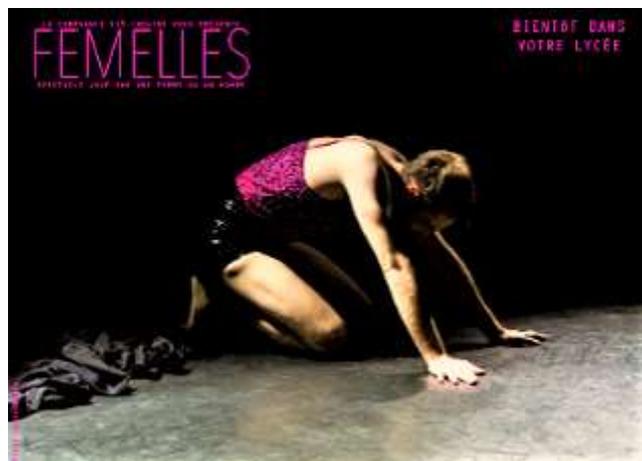
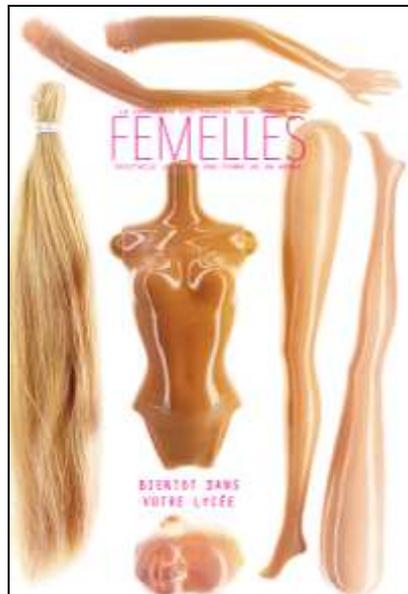
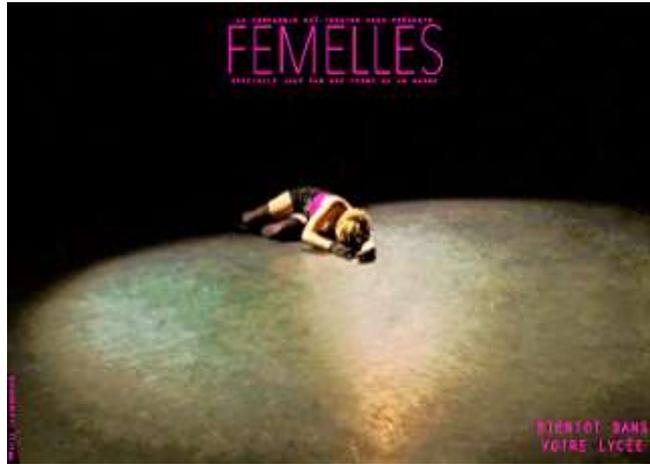
Lycée Nikola Tesla de Dourdan

Académie de Versailles

²⁵ *Op. cit.*

²⁶ *Op. cit.*

Annexe 1 : affiches du spectacle



Annexe 2 : exemples de textes travaillés par les élèves pour les saynètes

Céline Langlois (France) - *La lutte* (2022) [Extraits]

D La lutte, ça fait peur parce que ça évoque la bagarre, mais la lutte c'est se battre en mieux.

N La lutte c'est la joie. La lutte ça l'augmente. La lutte c'est bien.

A La lutte ça te dit que plus jamais on ne taira le manque de respect, l'humiliation, l'agression, le viol. ✖ ✖

La lutte ça permet de supporter la violence, un peu.
La lutte c'est pas seulement survivre, c'est pas seulement se protéger, non, la lutte c'est infuser l'idée que c'est toute la société qui va se questionner et que tous, tous ensemble on va terrasser le vieux monde rance qui veut écraser la moitié de l'humanité.

H D La lutte c'est dire ensemble qu'on s'appartient à soi. On n'est à personne, d'autre que soi. ✖

La lutte c'est dire mon sexe n'est pas mon genre.

A La lutte c'est espérer que même ceux qui semblent irrécupérables changent. Et là, il vaut mieux avoir le sens de l'humour. La lutte c'est drôle parfois.

H La lutte c'est vivifiant.

D La lutte ça répare un peu.

A La lutte c'est fatigant. La lutte c'est désespérant de temps en temps.

H La lutte c'est chronophage et ça n'a pas de temps.

A La lutte c'est tout le temps et partout.

La lutte ça ne va pas vite, ça ignore la vitesse qui ne produit que de la vitesse, parce que la lutte ça a besoin de temps pour penser, pour inclure, pour construire un monde plus valable que celui qu'on nous impose à la naissance.

D La lutte c'est faire société.

N La lutte c'est penser et articuler joyeusement une démocratie qui ne méprise pas les différences, les fragilités.

A La lutte ça t'apprend toi, ça t'apprend les autres.

La lutte c'est tant de visages
La lutte c'est une découverte ininterrompue et luxuriante.

La lutte c'est bien.

V Tu viens ? ✖

Il y a mille façons de lutter.
Tu viens ?

À bientôt dans les rues.
On va le faire. Et vous pouvez tous, tous venir. On va avancer. On va s'augmenter de joie.

Céline Langlois (France) - *La lutte* (2022) [Extraits]

D La lutte, ça fait peur, parce que ça évoque la bagarre, mais la lutte c'est se battre en mieux.

N La lutte c'est la joie. La lutte ça l'augmente. La lutte c'est bien.

A La lutte ça te dit que plus jamais on ne taira le manque de respect, l'humiliation, l'agression, le viol.

La lutte ça permet de supporter la violence, un peu.
La lutte c'est pas seulement survivre, c'est pas seulement se protéger, non, la lutte c'est infuser l'idée que c'est toute la société qui va se questionner et que tous, tous ensemble on va terrasser le vieux monde rance qui veut écraser la moitié de l'humanité.

H D La lutte c'est dire ensemble qu'on s'appartient à soi. On n'est à personne, d'autre que soi. 3

La lutte c'est dire mon sexe n'est pas mon genre.

A La lutte c'est espérer que même ceux qui semblent irrécupérables changent. Et là, il vaut mieux avoir le sens de l'humour. La lutte c'est drôle parfois.

H La lutte c'est vivifiant.

D La lutte ça répare un peu.

A La lutte c'est fatigant. La lutte c'est désespérant de temps en temps.

N La lutte c'est chronophage et ça n'a pas de temps.

A La lutte c'est tout le temps et partout.

La lutte ça ne va pas vite, ça ignore la vitesse qui ne produit que de la vitesse, parce que la lutte ça a besoin de temps pour penser, pour inclure, pour construire un monde plus valable que celui qu'on nous impose à la naissance.

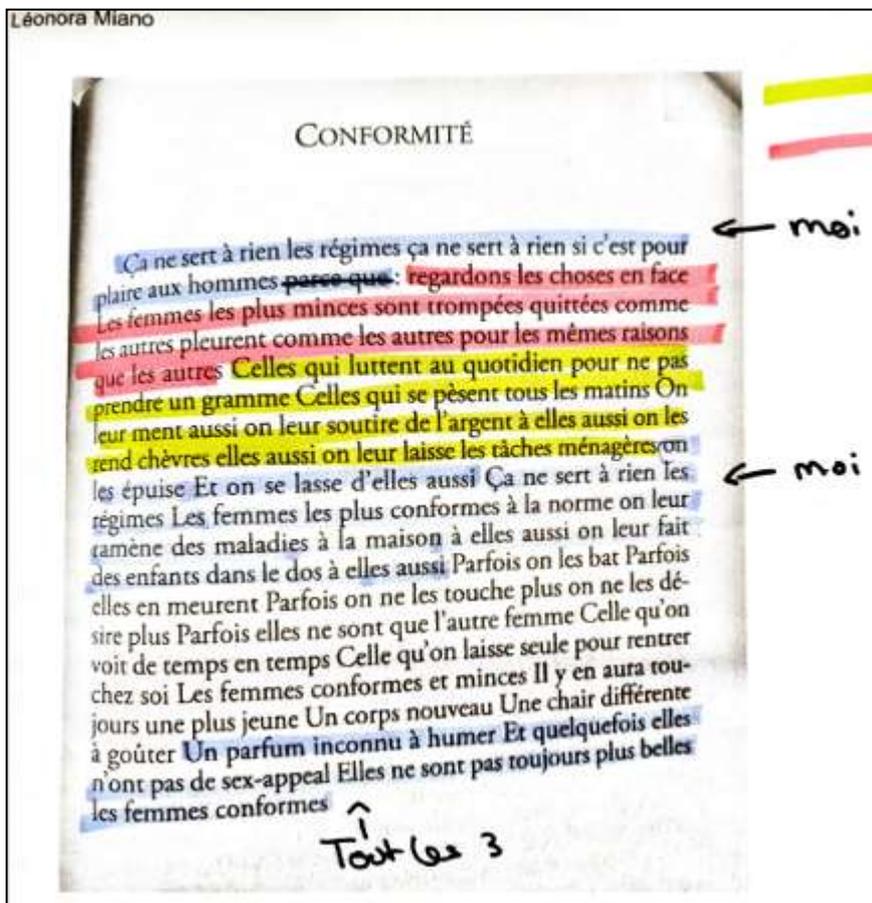
D La lutte c'est faire société.

Je brûle - Ersi Sotiropoulos

Je brûle. Je brûle. ~~Je brûle.~~
 Je n'ai pas mal. Ma tête pense. Elle s'arrête pas, ma tête.
 Je le vois, lui, prêt à se ruer furieux sur le pied-de-biche, l'empoigner pour me frapper, il disparaît, il revient, il vide sur moi un bidon d'essence.
 La fumée acide me brûle les yeux, me bouche les narines.
 Il faut que je respire. Que je respire encore.
 Je le revois devant moi le flic au poste hier soir. Je suis en danger, je lui dis. Il va me tuer.
 Il hochait la tête avec sympathie mais dans ses yeux j'ai vu le doute et comme de l'ironie. **finissons-en,** madame, ça suffit, vous nous soulez avec vos scènes de ménage, on a des affaires plus sérieuses à traiter **(c)** ils disaient, ses yeux.
Rassurez-vous, nous prenons les choses en main La même chose il y a un mois quand je m'étais rendue au poste, le visage couvert de bleus, les dents cassées, et il m'avait raccompagnée à la porte. Toujours très poli.
 On en finit, monsieur l'agent. Cette fois, on en finit pour de bon.
 Je brûle.
 Ma tête s'arrête pas. Il reste juste une petite fissure.
 Respirer, respirer encore.
 Peut-être qu'il regrette, qu'il va revenir.
 Peut-être qu'il a changé d'avis... Qu'il va revenir m'asperger d'eau et me sauver la vie.
 Il va pas revenir.
 Il est jamais revenu.
 Il me retrouverait chaque fois le lendemain, affalée au sol, glacée, mon sang était tiède - c'était la seule chose qui me prouvait que j'étais vivante.
 Chaque fois la même histoire. Son steak pas assez salé ou trop salé, il cognait.
 L'épicier m'avait regardée bizarrement, il cognait.
 J'étais fichue. La honte. Une putain de honte pour ce que j'étais, pour les coups qu'il me flanquait. **Honte pour mes parents.**
On en finit, monsieur l'agent.
 J'étais seule à entendre mon cri monter dans le silence, un hurlement atroce sans répit, comme ces dernières minutes qui me paraissent plus longues que toute ma vie.
 Le cri a duré un an.
 Personne ne l'a entendu.

interlignes

Léonora Miano



Annexe 3 :

Retour d'expérience de la journée théâtre du 14 janvier 2021 avec la troupe de théâtre ES3 au Lycée des métiers Jean Perrin de Longjumeau (91)

L'expérience vécue en 2021 dans mon précédent établissement à Longjumeau a été une telle réussite que j'ai souhaité réitérer l'expérience, cette année, avec mes classes au lycée Nikola Tesla de Dourdan. Les modalités et les supports proposés par la troupe ES3 répondaient parfaitement aux besoins actuels de faire travailler à nouveau nos élèves sur la question des stéréotypes et des inégalités filles-garçons.

Le metteur en scène de la troupe m'avait demandé quelques mois après notre expérience à leurs côtés, de faire une synthèse de différents témoignages afin de voir « *ce qu'il restait* ». Les avis rassemblés illustrent la nécessité de faire travailler les sujets sensibles, de permettre aux élèves d'avoir des temps et un cadre pour échanger, partager leur sensibilité, questionner, se questionner afin d'apprendre sur eux et d'être plus armés pour réfléchir sur ces thèmes sociétaux.

Ces témoignages illustrent des ressentis et des vécus sensiblement similaires à ceux de l'expérience actuelle au lycée de Dourdan. Partager ce retour d'expérience permet de mettre des mots sur le vécu des adultes et des élèves.

Le contexte : trois classes de lycée professionnel avec deux ou trois enseignants accompagnants et un public d'enseignants et de personnels du lycée.

- 22 élèves de 1ère AÉPE (CAP Accompagnement Éducatif Petite Enfance)
- 20 élèves de 2nde pro ÉDPI (Étude de la définition des produits industriels : métiers du dessin technique)
- 18 élèves de Terminale pro GA (Gestion administration d'entreprises)

Les témoignages des élèves

Leila, élève de Terminale GA

« J'ai bien aimé le spectacle c'était très instructif, cela m'a fait ressentir plusieurs émotions telles que la joie, la tristesse, et la colère face aux injustices que subissent les femmes. Les différents personnages interprétés étaient très bien joués. Je tiens à féliciter la comédienne qui a super bien joué ses différents rôles. »

Anita, élève de Terminale GA

« Moi je trouve que le théâtre sur le féminisme était très bien réalisé et que le message qu'elle a voulu faire passer et très bien construit. Je pense qu'elle a voulu attirer notre attention sur ce sujet et c'est très bien réussi. Je trouve aussi que sur certaines choses elle a dit et exprime tout haut ce que d'autres pensent tout bas. Ce spectacle était très enrichissant car ça permet à certaines personnes de prendre une prise de conscience sur le quotidien des femmes de nos jours ou encore à l'école. Et de plus de se mettre à la place des femmes afin de mieux comprendre leur vécu. »

Maëlle, élève de CAP AEPE

« J'ai pu me libérer de ma timidité un instant ce qui m'a fait lâcher prise et être dans ma bulle. J'ai apprécié le fait que tout le monde nous écoute et qu'il n'y avait aucune critique. Au début j'étais très stressée quand les comédiennes nous ont dit que nous allions devoir faire une danse mais elles ont réussi à nous mettre en confiance et à nous emmener jusqu'au bout de notre représentation. Cet atelier m'a permis de prendre conscience que certaines personnes ne nous jugeraient sur ce que nous faisons. »

Matis, élève de 2nd DPI

« C'était bizarre le spectacle car il y avait des choses qui pouvaient être choquantes comme la voile, la référence au truc des filles, certains mots. Mais en fait c'était bien. Ça fait réfléchir. L'atelier sur le texte c'était bien mais on n'était pas tous en phase. Moi j'ai aimé exprimer les phrases que j'avais choisies. J'ai géré. »

Kévin, élève de 2nd DPI

« Le spectacle c'était bien. C'est dur mais bien. Faut parler de tout ça mais je n'en aurais pas parlé comme ça. Mais c'était osé et en fait il faut dire tout ça. Avec les textes l'après-midi c'était bien quand tout le monde jouait le jeu. »

Les témoignages des professeurs

Mme Hélène NEVEU, professeure en gestion administration.

A assisté à un atelier, à une présentation par une autre classe, au spectacle.

« Dans un second temps, j'ai assisté à la représentation d'une classe, exclusivement masculine, animée par une autre artiste, et sur le même texte, très engagé sur le féminisme, ces garçons m'ont fait ressentir de nombreuses émotions, tant ils se sont donnés à leur prestation. J'ai eu la chair de poule, j'ai trouvé très émouvant que ces garçons "crient" à tour de rôle et en chœur « je suis féministe », j'ai senti que leur interprétation était sincère, c'était magnifique ! ... »

Mme Valérie COUTEUX, professeure en sanitaire et techniques médico-sociales.

A accompagné et assisté à l'atelier avec les élèves de CAP AEPE

« Les intervenants ont pris le temps d'expliquer les objectifs de leur intervention et le rôle de chacun de manière à ce qu'un cadre bienveillant soit établi. Les élèves ont pu ainsi s'exprimer librement, bien qu'avec certaines réticences au début, et dépasser leur timidité face aux intervenants et au groupe.

Les documents choisis par les intervenants ont interpellé les élèves, les faisant réagir avec toujours une écoute et discussion productive avec l'adulte.

Les élèves que j'accompagnais avaient pour beaucoup des difficultés de lecture et je fus agréablement surprise de la volonté de chacune pour lire malgré des erreurs et la bienveillance des adultes et des camarades à leur égard.

Avant l'atelier les élèves ne souhaitaient pas assister à la représentation, or la plupart des élèves y sont allées, le sujet abordé étant au centre d'un questionnaire personnel. »

Olivier STEEG, CPE du lycée, présent au spectacle.

« ... la réaction des garçons démontre parfaitement la nécessité de ce genre d'action. Les situations étaient justes, soulevaient de bonnes questions et interrogations, nos élèves en ont besoin. Cette forme de communication sur la question de l'égalité homme-femme, parfois sans filtre, oblige également les élèves à s'interroger sur cette problématique et même s'ils ne participent pas, certains messages passent, ce qui est essentiel. »

Pascaline PREKESZTICS, professeure de lettres-histoire des 3 classes.

« Le travail sur les textes engagés et les choix risqués parfois ont porté leurs fruits et donné un très bon résultat. Les élèves sont tous sortis ravis et grandis de cette expérience. J'ai pleuré à chaque prestation de mes élèves. Les voir évoluer, mener des réflexions, échanger, se transformer m'a bouleversée. Les mots choisis et mis en scène étaient tellement forts. Quelle leçon de vie et quel temps important dans la construction de leur citoyenneté. Je ne regrette pas de m'être autant investie dans ce projet. Tous me l'ont bien rendu. »

Bibliographie, sitographie

- Actes du colloque virtuel, 21 et 22 janvier 2021 sur « Comment aborder les sujets sensibles en classe », [Actes-du-colloque-211019-v2-.pdf \(iripi.ca\)](#) .
Publié par l'Institut de recherche en intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) et le Collège de Maisonneuve, grâce au soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur (Québec). Cet ouvrage a été dirigé par monsieur Habib EL-HAGE, Ph.D., directeur de l'IRIPI.
- CAREAU Francis, professeur en philosophie au Collège de Rosemont dans son article « *La liberté pédagogique : la liberté d'offenser ?* » p. 20 à 22.
- HIRSCH Sivane, professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, p. 44 à 49, « *Comment aborder les sujets sensibles en classe ?* »
- Site officiel de la troupe de théâtre « ES3 » : [ES3-THEATRE \(es3theatre.com\)](#)
Le dossier artistique avec notamment les extraits utilisés par le metteur en scène et joués par une comédienne ou un comédien : [femelles-dossier-artistique.pdf](#)
Photographies du spectacle : [femelles-portfolio.pdf \(wordpress.com\)](#) ;
Extraits de la pièce de théâtre : [FEMELLES - Extraits - YouTube](#)
Supports et ressources sur la thématique « stéréotype, féminisme, égalité femmes / hommes » : [FÉMINISME 2.0 – ES3-THEATRE \(es3theatre.com\)](#)
- Association *Trouve ta voix*, créée en 2018,
[Trouve ta voix – Permettre aux jeunes de révéler leur potentiel par la prise de parole](#)
[Blog – Trouve ta voix](#)
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale, [BO français classe de Seconde professionnelle](#)



Avec l'aimable autorisation de Laurent Noblet, dessinateur, scénariste .
[noblecomics \(lnoblet.wixsite.com\)](#)

Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs

Interlignes, a organisé, le mercredi 2 novembre 2022 par visioconférence, une table ronde réunissant autour de la problématique de ce numéro trois IEN Lettres-histoire de trois académies différentes : Fatiha Cherara (académie de Créteil), Régis Signarbieux (académie d'Amiens) et Alexandre Baron (académie de Versailles). Nous les remercions pour leur participation à ce numéro 53. L'échange de deux heures a été animé par Annie Couderc. Cet article rend compte de la teneur essentielle de ces échanges. Nous avons utilisé des caractères en italique pour résumer certains passages.

Pour Interlignes, Annie Couderc — Je vous rappelle l'intitulé du numéro 53 d'*Interlignes* : « Aborder les sujets sensibles avec les élèves au LP. Comment faire ? » En préparant ce numéro, nous avons longuement discuté de ce titre, hésitant entre les notions de « questions vives », « questions socialement vives » et « questions sociales socialement vives » et autres formulations. Et nous avons opté pour une dénomination plus large, celle de sujets sensibles. Ma première question est donc : « Comment définiriez-vous ce qu'on appelle une question sensible dans notre enseignement ? »

Une définition difficile à élaborer ?

Fatiha Cherara — Ce qui m'aurait intéressée d'abord, c'est de poser une question à la question (...) je me demande si derrière l'expression « question sensible », il n'y aurait pas un implicite qui serait : une question sensible est un « passage à risque » pour l'enseignant, une thématique, un moment qui le met à l'épreuve dans la classe, qui déstabilise son activité coutumière parce qu'il ne trouve pas dans son répertoire d'action habituel une « réponse pédagogique » qui lui paraît adaptée (...). Ce qui voudrait dire que votre sujet va au-delà de la question socialement vive telle que définie usuellement, comme une question vive à la fois dans le champ social, dans le champ de la recherche, et qui de fait, a des répercussions également dans le champ scolaire. Une question sensible ce pourrait être une question qui interroge les gestes professionnels, et la façon dont l'enseignant parvient – ou pas – à reconfigurer ceux-ci dans une situation déstabilisante pour lui.

Annie Couderc — (...) Pour nous, la question fondamentale était la suivante : « Quelles sont les questions, les sujets, les thèmes, les plus difficiles à enseigner, ceux qui posent le plus de problèmes pour un enseignant ? » (...)

Alexandre Baron (Il pense que les questions sensibles sont des questions qui n'ont pas été didactisées au contraire des questions socialement vives. Pour lui, il est nécessaire de les rendre « enseignables » – choix des contenus, de la méthodologie, etc. – si on ne didactise pas une question sensible, celle-ci ne peut entrer en classe.)

Régis Signarbieux (*Il se demande si une question sensible, une question socialement vive aussi, est une vraie question et pourquoi on s'y intéresse.*)

— Est-ce que finalement tout enseignement n'est pas sensible pour l'enseignant et toutes les questions ne sont-elles pas socialement vives ? Mais tout dépend de la manière dont on les aborde et les questionne. Finalement, est-ce que ce n'est pas un objet de recherche pour des chercheurs, car dès qu'on entre dans la classe, c'est forcément sensible. Il y a forcément de l'affect, il y a forcément un système de valeurs qui est questionné dans les rapports aux savoirs que l'école importe auprès des familles, des élèves, des jeunes.

Il y a des questions qui vont être sensibles à certains endroits et pas à d'autres, des questions qui vont être sensibles pour des enseignants et pas pour d'autres. Il y a des enseignants qui vont aborder des questions qui sont très vives socialement parce que c'est leur façon d'enseigner, d'autres pas du tout et vont en avoir très peur (...). Je donne un exemple. On a passé *La Rafle du Vel d'Hiv* à 200 élèves à Abbeville, avec le réalisateur David Korn-Brzoza²⁷. Celui-ci a évoqué l'extrême-droite et son héritage. Cette évocation n'a posé aucun problème aux élèves (*dans une région qui vote en majorité à l'extrême droite*). Dans une autre commune, pas très loin, des élèves ont refusé de lire un texte parce que l'auteur était algérien... cela avait fait toute une histoire médiatique²⁸.

Je pense que c'est une question qui interroge le système éducatif et la façon d'enseigner. Si ce n'est pas sensible, finalement c'est mort : il n'y a rien qui se passe.

Fatiha Cherara (*Elle s'attarde sur cette sensibilité liée à la posture du professeur (...)*)

— Pour ma part, j'insiste sur cette sensibilité liée à la posture du professeur et à sa réception : (...) Je rejoins Régis sur cette idée : il faut prendre en compte qu'on est dans un système scolaire qui a beaucoup scolarisé ses objets de savoirs et du coup les a refroidis, c'est-à-dire en a retiré ou au moins cadré le potentiel de controverse, à juste titre parfois car si une question est trop vive, trop sensible, on ne construit pas d'apprentissages avec les élèves, car l'apprentissage va de pair avec une capacité à se distancier d'un objet. Mais dans le même temps, avoir refroidi des objets de savoirs a pu conduire à une forme de dévitalisation de ces savoirs, à un enseignement parfois désincarné ou techniciste. Dans ce cas, il apparaît que « réchauffer » certaines questions, en puisant dans leur potentiel délibératif peut être un levier pour mobiliser les élèves, pour redonner du sens à l'enseignement, en partant des représentations des élèves, leurs valeurs, leurs croyances, leurs arguments, dans le cadre du collectif qu'est alors la classe. Mais il ne s'agit pas de tout rendre vif dans la classe. Tous les professeurs ne pourraient pas gérer cette approche. Ce n'est pas le choix qu'a fait notre système éducatif, d'organiser les objets de savoirs en objets très catégorisés... Est-ce qu'il y a intérêt à rendre tout sensible aussi ?

Quelles stratégies pour aborder les questions sensibles ?

Annie Couderc — **Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par « réchauffer, refroidir une question » ?**

Alexandre Baron — (...) Le but de nos programmes n'est pas en effet d'aborder des questions sensibles. À l'inverse nos programmes font écho à des questions sensibles, en fonction des époques, d'un contexte d'établissement... C'est en fait le professeur qui va didactiser ou neutraliser ces questions. Je prends l'exemple du sujet d'étude de géographie sur les migrations internationales, en seconde. On peut refroidir ou réchauffer le sujet. On va refroidir le sujet en posant par exemple comme problématique : « Pour quelles raisons des gens se déplacent-ils dans le monde ? ». C'est une question neutre. À l'inverse, on peut réchauffer cette question en

²⁷ David KORN-BRZOZA est un réalisateur de documentaires français spécialisé dans les « affaires » et les documentaires historiques.

²⁸ Fin septembre 2018, les élèves du lycée Pierre Mendès-France de Péronne dans la Somme ont refusé de lire des extraits du roman de l'écrivain franco-algérien Akli TADJER, « *Le porteur de cartable* », car l'auteur n'est pas français, <https://www.radiofrance.fr/franceinter/des-lyceens-de-la-somme-refusent-de-lire-son-roman-akli-tadje-ira-a-leur-rencontre-pour-comprendre-9112081>

demandant « Faut-il supprimer les frontières ? ». Pourquoi cette problématique réchauffe-t-elle le sujet ? Parce que c'est une question qui n'est pas tranchée dans la société (...) On va amener les élèves à débattre, à se poser une question qui interroge les universitaires et la société. C'est donc par la problématique qu'on va réchauffer les questions.

Annie Couderc — Quel intérêt y a-t-il à réchauffer une question ?

Alexandre Baron — Il s'agit d'abord de donner un sens aux savoirs scolaires : on a des savoirs qui ne sont pas morts mais vivants. Ils permettent de se saisir des questions d'actualité. En d'autres termes, les élèves peuvent les mobiliser pour comprendre le monde qui les entoure (...). Par exemple, on sait très bien qu'on peut faire un cours sur la construction européenne sans que nos élèves se sentent concernés par les élections européennes... Voilà l'intérêt des questions socialement vives. Ensuite, un autre enjeu est l'éducation à la citoyenneté puisqu'une question vive est toujours une question ouverte qui fait débat. On va donc amener les élèves à développer leurs compétences citoyennes en débattant en histoire et en géographie. Enfin, on pourrait évoquer un dernier intérêt : la motivation des élèves. Si leur intérêt est éveillé, ils seront motivés pour étudier. À l'inverse, je ne vois pas comment un professeur peut activer une question sensible s'il ne connaît pas la didactique – il se mettrait en danger. De plus, il lui est nécessaire de créer une relation de confiance avec ses élèves.

Annie Couderc — Comment peut-on refroidir une question sensible quand celle-ci surgit de manière inopinée, parfois de manière brutale et violente en classe ?

Alexandre Baron — Le refroidissement est volontaire ou involontaire. Il est volontaire quand le professeur problématise de manière neutre le sujet comme on l'a vu précédemment. Il est involontaire quand – c'est ce qu'on voit le plus souvent – le professeur dit : « ce n'est pas le sujet ». C'est l'élève qui lève la main et qui dit, par exemple : « il est hors de question qu'on parle d'égalité avec les homosexuels » et le professeur dit aussitôt « ce n'est pas le sujet ».

Annie Couderc — Mais c'est une fuite !

Alexandre Baron — Oui, mais c'est une manière pour l'enseignant de gérer une situation complexe. Refroidir c'est aussi éviter de se mettre en difficulté. Autre façon également : par exemple, un élève va poser une question, lors d'un cours sur la guerre d'Algérie, sur le 19 mars, date de la journée nationale du souvenir des victimes de la guerre d'Algérie. On sait que cette date fait débat et qu'elle est critiquée par une partie de la classe politique, des rapatriés et des harkis. Le professeur va prendre cinq minutes pour répondre à l'élève. Là aussi, ça pose problème car le débat est monopolisé par le professeur : il est le seul à s'exprimer sur ce sujet. Il manque l'occasion de mener un travail avec ses élèves favorisant l'éducation à la citoyenneté.

Laisser la place à la parole vive des élèves ?

Fatiha Cherara (Elle évoque son expérience d'enseignante qui a vécu à la fois les attentats de 2001 et ceux de 2015.)

— Quand l'actualité fait irruption brusquement dans le quotidien de la classe, la question du « refroidissement » se pose, voire devient impérative. Elle est la condition du maintien de la classe comme lieu d'échange et d'écoute, comme lieu « *secure* » aussi, où l'on peut permettre aux élèves de venir poser une parole qu'ils ne peuvent déposer ailleurs parfois. Lors des attentats de 2001 et de 2015, comme beaucoup, je n'avais pas de solutions clé en mains. J'ai eu alors le sentiment de déployer des stratégies un peu intuitives mais qui finalement ont fonctionné. La première chose, c'était accueillir l'émotion. Dans le cours d'histoire-géographie, on a toujours tendance à évacuer cette dimension émotionnelle car toute la culture de la discipline est construite sur le raisonnement distancié qui ne fait pas de place à l'émotion car celle-

ci est souvent perçue comme le véhicule des systèmes autoritaires. Or, cette irruption de l'actualité dans la classe oblige à accueillir l'émotion des élèves. Il est probable que les professeurs qui font souvent valoir leurs difficultés à prendre en charge leur classe dans ces moments-là sont aussi des professeurs qui ne parviennent pas, dans l'espace de la classe, à faire une place à l'émotion, donc à faire une place à la parole vive des élèves car dans ce cas-là, ce qui est vif, c'est la parole des élèves. Quand on ouvre la possibilité aux élèves de déposer une parole, c'est rare qu'ils vous la rejettent à la figure. Ils accueillent avec bienveillance et reconnaissance le fait qu'on accueille leur parole. (...)

Mais cela implique une posture souple, ouverte. On ne peut pas ouvrir l'espace à la parole des élèves et dire ensuite « c'est inadmissible ce que tu dis ». On va le dire à un moment donné mais en disant pourquoi, sur le plan éthique, sur le plan moral, ce qui est dit n'est pas recevable. Mais on laisse ouverte la parole entre élèves, ce qui d'ailleurs donne lieu à d'autres formes plus étonnantes de refroidissement : souvent, ce sont les élèves qui s'autorégulent, entre eux.

Autre manière pour refroidir une question vive, en tout cas quand elle est issue de l'actualité, c'est redonner du sens aux mots qui permettent de définir ce qu'il se passe. Qu'est-ce qu'un attentat, un terroriste, un islamiste, un djihadiste, etc. Camus disait « *mal nommer les choses, c'est ajouter du malheur aux malheurs du monde* ». Refroidir ou travailler avec une question vive, c'est déjà s'attacher à bien nommer les choses avec les élèves, surtout quand on est professeur et donc artisan du verbe...

L'importance de l'écoute

Régis Signarbieux (Après avoir lui aussi rappelé l'absolue nécessité de poser une vraie problématique pour refroidir une question vive, il met en avant l'importance de l'écoute.)

— Ça va rejoindre notre définition de ce qu'est une question sensible... qu'on n'a pas définie ! C'est l'écoute des élèves mais aussi de soi-même, du professeur. Qu'est-ce que ça provoque en lui ce qu'est en train de dire l'élève sur le sujet ? Il y a un implicite dans ce qu'on dit à propos des questions sensibles... il y a l'idée que ça va être le bazar dans la classe. Le professeur d'arts appliqués ne peut plus montrer une œuvre d'art avec des femmes dénudées ou le corps des esclaves parce que dans certains endroits ça va poser un problème en termes de représentation. Il considère qu'il prend un risque, il se met en danger en fait, physique, psychique... il perd sa classe. Faut-il prendre des risques ? Alexandre affirmait qu'il faut bien connaître sa classe pour aborder les questions sensibles parce qu'on sait que tel ou tel élève va réagir de telle ou telle façon... En même temps, si la classe réagit c'est très bon signe, ça veut dire qu'il se passe quelque chose : les élèves interpellent, donc ils ont envie d'avoir une réponse. Mais, en même temps, parfois il faut prendre des risques dans une classe pour gagner la confiance et dire qu'on est capable d'accueillir la parole et de créer du débat. Il y a parfois dans nos pratiques de classe, certains enseignants – pas tous, certains – qui ont tendance à brider la parole des élèves. Et ça, ça crée des tensions très fortes et c'est aussi extrêmement sensible en fait. La question pédagogique est extrêmement sensible. L'évaluation est une question sensible, profondément sensible. Au-delà du thème abordé en histoire-géographie ou en lettres, ou dans n'importe quelle discipline, il existe plein de questions sensibles en fait.

Annie Couderc — Cela paraît donc difficile d'établir une liste de sujets sensibles qui émergeraient le plus souvent en classe. Pourtant ne peut-on déceler dans nos disciplines des thématiques qui peuvent poser questions, qui se retrouvent souvent évoquées par vos enseignants ?

Une liste des thématiques est-elle possible ?

Alexandre Baron (Il donne alors l'exemple des étudiants en M2 qu'il a formés pendant quatre ans pour lesquels chaque question, chaque thème du programme fait écho à une question socialement vive.)

— On a donc envie de dire que nos programmes font heureusement (je rejoins Régis) écho à des questions de société qui peuvent être sensibles. Ce qui me semble le plus sensible aujourd'hui dans nos programmes c'est l'enseignement moral et civique. En effet, il implique de partir d'une situation concrète et des questions que se posent les élèves. En faisant émerger celles-ci – par exemple sur l'égalité ou sur la laïcité – l'enseignant fait automatiquement entrer des questions socialement vives dans son cours. Toutefois, cette position n'est pas toujours simple à tenir en fonction du contexte de classe et de l'établissement. La tentation toute légitime de neutraliser les débats est forte.

(Alexandre Baron rapporte alors l'exemple d'un jeune enseignant qui fait un cours sur l'égalité.)

— Un élève lui dit à la fin de la séance : « j'espère Monsieur qu'on ne va pas parler des « gays » en classe ». Lors de l'entretien, l'enseignant précise que cette réaction était intéressante mais qu'il n'irait pas sur ce terrain. Or, c'est sans doute un point de départ pertinent pour le cours.

Régis Signarbieux — Ce que dit Alexandre est juste (...). En fait, il y a une moralisation aujourd'hui de l'actualité très forte sur des tas de questions qui fait qu'on s'interdit un certain nombre de sujets. Et les élèves vont interpeler les enseignants, à n'importe quel moment car dans bon nombre d'endroits la parole est bridée. Parmi les questions très sensibles, il y a la laïcité... c'est d'une sensibilité absolue.

(Il arrive parfois que cette parole libérée mais mal maîtrisée au sein de la classe amène l'établissement à signaler l'élève. Difficile équilibre !)

— Une question qui devient sensible c'est la question de la transidentité. Elle est arrivée dans les lycées professionnels sans crier gare. Il y a peu d'établissements scolaires sans que cette question soit posée.

Ce qui est sous-jacent à ces questions, c'est la question du conflit. On ne peut pas enseigner sans qu'il y ait un conflit, mais il faut qu'il soit réglé, un peu comme dans la société avec la question démocratique. Aujourd'hui les enseignants sont sur des injonctions paradoxales : on leur dit qu'il faut faire débattre les élèves mais en même temps, il y a des débats, ou des manières de débattre, qui sont interdits.

Fatiha Cherara (Elle évoque la nécessaire éducation des élèves à la parole).

— Le faux contrat que l'école passe avec les élèves, c'est de prétendre éduquer à cette prise de parole sans toujours tenir sa promesse. Si l'EMC, qui succède à l'ECJS, ne prend pas sa place comme espace de construction de la parole des élèves, c'est qu'il y a une collusion telle entre les sujets d'EMC et les médias et le débat public que ça déstabilise les professeurs : ils sont saturés de ce que le débat public leur renvoie et ils sont sous la pression de ce débat public. (...)

Et puis il y a la problématique question sensible/débats sociaux. Ce qui peut être déstabilisant dans la classe c'est que les élèves arrivent avec leur propre savoir, construit dans le milieu familial, dans leurs réseaux amicaux. Et c'est là où se joue la sensibilité. On croit que l'espace de la classe doit être un espace sanctuarisé. Pendant longtemps on l'a dit. Et chaque fois que l'École vit une crise, on le redit. Mais on ne peut pas y arriver si on cherche à neutraliser l'espace de la classe, les élèves n'arrivent pas vierges de tout, ils ont construit des choses et ne les laissent pas à la porte de la classe, ils les embarquent avec eux. La question : quelle place fait-on à ces « savoirs sociaux » et comment les accueille-t-on ?

En **histoire**, il y a des questions sensibles qui sont presque devenues « patrimonialement » sensibles. On pourrait même s'interroger sur leur degré de sensibilité effective dans les classes, parce que la construction même des programmes et la construction des savoirs scolaires, leur diffusion par les manuels scolaires, le balisage, les apports didactiques, les appareillages pédagogiques dont elles ont fait l'objet ont fini, en définitive, par opérer. Sur la Shoah, l'esclavage, la

guerre d'Algérie, on observe des façons d'aborder les sujets via des pédagogies de projets par exemple, ouvrant sur des démarches en lien avec l'**Éducation artistique et culturelle** (EAC) qui sert alors de *medium* entre ces sujets et leur traitement. En ce sens, c'est un progrès qui vient confirmer que oui, l'on enseigne ces sujets avec sérénité et même avec inventivité et créativité dans les classes, contrairement à ce que laisse entendre un discours médiatique souvent orienté.

Je trouve qu'il y a beaucoup de choses qui se jouent du côté d'une discipline qu'on a tendance à négliger et qui est la géographie.

En **géographie** aujourd'hui, travailler sur des territoires et notamment sur ces territoires périurbains, où la plupart de nos élèves vivent, c'est assez sensible. Une des premières fois où je me suis posé la question sur les enjeux de la géographie, c'est quand *Télérama*, il y a très longtemps, avait fait sa une sur ce qu'ils appelaient « *la France moche* » et la France moche c'était pour eux la France périurbaine. Mais cette France, c'est la France dans laquelle nos élèves vivent ! Les centres commerciaux, les galeries marchandes, ... c'est leur vie à eux, ce sont leurs espaces de sociabilité, de loisirs, de vie (...). Comment parler, sans les stigmatiser, de ces territoires et de leurs habitants ?

Il y a aussi à mon sens une question vive assez occultée qui se joue également autour des questions de mobilité. Tous les professeurs nous le disent, du moins en région parisienne, certains de leurs élèves habitent à une dizaine de kilomètres de Paris et n'y sont jamais allés. La mobilité se joue même dans l'enjeu de trouver un stage ou de poursuivre ces études. Elle interroge l'accès aux loisirs des jeunes : comment faire, quand on habite en banlieue, pour être mobile le jour, le week-end mais aussi la nuit par exemple, à un âge où les sorties nocturnes participent de la construction de soi dans un groupe de pairs ? La mobilité conditionne donc une partie de notre promesse républicaine : est-elle permise à tous, à l'heure où l'on enseigne, en la valorisant, la libre circulation des hommes ? Il y a d'autres questions aujourd'hui qui se jouent du côté de la géographie : celles des ressources, du réchauffement climatique, on le voit bien sur la question de l'eau ou la raréfaction du sable qui va obliger les métiers du bâtiment à évoluer par exemple. Qu'est-ce que nos élèves qui se préparent à des métiers exploitant ces ressources comprennent de cela ? Je crains qu'en géographie, ces questions sensibles soient tellement implicites que l'on passe à côté des enjeux de formation très forts pour les élèves. Voit-on que la géographie est aussi une discipline qui porte des questions sensibles ?

Régis Signarbieux — Une question émerge très fortement : la question du genre. Ces questions-là en LP sont clairement là et on est très en retard. Et c'est également sensible pour les enseignants. C'est une vraie question qui n'est pas encore réglée et qui est civilisationnelle car il n'y aura pas de retour en arrière ou alors un retour en arrière avec une régression extrêmement violente.

Et une question taboue, c'est celle du travail. Elle n'est jamais abordée. C'est l'échec de l'EMC. En LP on questionne les gestes professionnels, les savoirs professionnels, les compétences, le métier mais jamais le travail. Et au travail, il y a des questions extrêmement sensibles, des questions sociales, des questions de conditions de travail, des questions de genre, de discriminations, de domination qui sont très fortes. Qui sont mises sous le tapis par les enseignants, par tous les enseignants. Parce que personne ne sait les traiter, parce que c'est extérieur à l'école. Pourtant les élèves de LP font l'expérience du monde des adultes à travers leur PFMP (Période de formation en milieu professionnel) et là, ça peut être extrêmement sensible. Je donne l'exemple d'un jeune qui pendant plus d'un mois de PFMP était appelé « *gros lard* » : il a très mal vécu sa formation et personne ne sait quoi faire. Autre cas, celui d'un élève de Soins et Service à la Personne qui se maquille comme une femme, les yeux en particulier, qui porte des boucles d'oreille... L'entreprise qui appelle et qui dit : « *là ça ne va pas. On n'a rien contre lui mais on ne peut pas le placer chez une personne âgée, maquillé comme ça et travesti* ». Qu'est-ce qu'on fait ?

Annie Couderc — Je voudrais maintenant aborder le rôle de la bivalence.

Fatiha Cherara — Je reprendrai ce que j'ai dit tout à l'heure à propos des questions vives en géographie, qui risquent d'être une occasion manquée pour nos élèves si on ne les aborde pas. Et il y a sans aucun doute des questions vives au cœur des

lettres²⁹ dont le potentiel est d'interroger ce que la littérature peut apporter aux élèves ou la façon dont elle peut les aider à se construire en abordant des questions de fond.

Français et sujets sensibles

Annie Couderc — On s'était posé la question pour le français. Est-ce que les programmes tels qu'ils ont été conçus ne gèlent pas ces questions sensibles ?

(Après un bref échange entre Fatiha et Alexandre sur la manière dont les lecteurs, et plus particulièrement les élèves, reçoivent l'œuvre littéraire, la réflexion porte sur les sujets sensibles ou non en littérature.)

Alexandre Baron — Il est étonnant que des enseignants n'inscrivent pas la littérature dans les questions sensibles³⁰. William Marx dans *La haine de la littérature* déclare : « *La littérature est provocation et c'est parce qu'elle est provocation qu'elle est littérature* ». Il est possible d'aborder « *Madame Bovary* » ou « *Les Fleurs du Mal* » d'une manière neutre. Mais, tout l'intérêt est de questionner ce qui fait sens dans ces œuvres. Étudier *Madame Bovary* en classe de première permet de se saisir de questions actuelles telles que l'adultère, la fidélité et surtout l'émancipation de la femme par rapport aux normes de la société.

Fatiha Cherara — Le simple fait de projeter un certain nombre d'œuvres d'art peut donner lieu à des moments très sensibles en classe : la question de la représentation humaine, figurée, la question de la représentation des corps par exemple...

Je me souviens d'un débat autour d'un jury d'agrégation sur un poème d'André Chénier dans lequel un homme essayait de séduire une femme pour qu'elle cède à ses avances. Une lecture contemporaine liée aux enjeux de *#Me Too*, en fait une scène d'agression sexuelle. On peut s'interroger sur la pertinence de proposer une lecture académique d'un texte qui met en scène l'agression d'une femme par un homme. Il y a un certain nombre de sujets, de textes en français qui, relus à l'aune de nos débats contemporains, peuvent être drôlement sensibles. L'embarras des enseignants face à ces sujets s'explique sans doute par la faiblesse de leur formation en matière de didactique de la lecture. On en reste souvent à « chercher ce que l'auteur a voulu dire » sans savoir quoi faire du contexte de la production, de l'histoire des mentalités, évidemment différente selon les époques...

Régis Signarbieux (Il s'inquiète de la prédominance donnée actuellement à la maîtrise de la langue et aux exercices qui n'amènent guère de progrès.)

— Je partage ce qui est dit mais je pense que les programmes y sont pour beaucoup. Je pense qu'ils ne posent pas beaucoup de questions par rapport aux précédents qui posaient des questions beaucoup plus problématisées, qui amenaient à des échanges de points de vue. Il y a des questions universelles qui sont posées dans la littérature mais elles ne sont jamais convoquées. Aujourd'hui, tout est formaté. Tout doit être individualisé. L'AP tue aussi toute discussion. Il faut apprendre aux élèves à lire, dire, respecter. Tout a été dit. On ne leur apprend pas à discuter de sujets sensibles.

Fatiha Cherara — Il y a aussi une espèce de tension qui parcourt la discipline : les manuels qui sont de grands contributeurs à la passation des gestes professionnels permettent-ils au professeur de considérer que le moment du cours de lettres c'est un moment où les élèves vont pouvoir se construire et débattre, dire des choses avec lesquelles ils sont d'accord ou pas ? Cela n'est pas gagné.

Régis Signarbieux — Des collègues ont une expertise en lettres remarquable mais ils ne peuvent pas la mettre en œuvre réellement dans ces programmes-là, alors qu'on peut, en français, aborder des sujets extrêmement intéressants y compris la question du travail, les questions de genre, les questions de mémoire, les questions d'affect,

²⁹ Voir dans ce numéro 53 d'*Interlignes*, 2023, GIROD F., « Y a-t-il aussi des « sujets sensibles » en français ? »

³⁰ *Ibid.*

questions qui ne sont jamais abordées dans la didactique de la littérature parce qu'il faudrait que les élèves lisent des œuvres qui leur sont inaccessibles et ça c'est une violence. Les questions sensibles en LP c'est l'élève qui est dans le refus de travail ou de lecture ou qui refuse de lire à haute voix.

Fatiha Cherara — Malgré les intentions affichées par les programmes de 2009, reprises par ceux de 2019 et renforcées par l'approche par compétences, le modèle disciplinaire qui perdure fige les approches autour de pratiques qui demeurent essentiellement transmissives. C'est ce que montrent les travaux de didactique en histoire : François Audigier à travers son modèle 4R (« on enseigne des Résultats contre la dimension critique, on s'appuie sur un Référent consensuel qui gomme les débats, ce qui est soutenu par le Refus du politique dans la classe et la revendication d'un savoir scientifique apolitique ; enfin, on développe une vision Réaliste, comme si le passé était directement visible à travers les traces ») ou Nicole Tutiaux-Guillon à travers la notion de « boucle didactique » (question de l'enseignant/réponses brèves d'élèves/évaluation des réponses par l'enseignant / reformulation et compléments par l'enseignant) montrent clairement ce modèle figé qui résiste finalement à tous les changements de programmes et à toutes les instructions, intentions, recommandations et même formations ! On peut noter que l'état des lieux produit dans un article de référence en 2008 (Lautier et Allieu-Mary, 2008) et les enquêtes conduites par l'institution elle-même (IG et DEPP)³¹ sur les pratiques en histoire-géographie n'ont fait que confirmer les faits : on note la saisissante stabilité d'un modèle pédagogique positiviste sous la forme principale du cours magistral ou du cours magistral dialogué caractérisés par des activités de « basse tension intellectuelle » (Pouet et Mousseau, 1999) autour d'un tout-document inflationniste et omniprésent. C'est ce modèle persistant, centré sur le fait de gommer tout *dissensus* qui me semble obérer la possibilité d'intégrer débats et controverses pour construire, comme le prévoient pourtant les finalités de nos enseignements, l'élaboration d'un jugement critique. Ainsi, la question sensible est le plus souvent la question qui vient perturber ce modèle disciplinaire car elle en fait bouger de façon inattendue et j'allais dire, non consentie, les contenus, les objets de travail, et les méthodes.

Quelles formations pour mieux aborder les sujets sensibles ?

Annie Couderc — La formation initiale des enseignants qui sont souvent des historiens a-t-elle un impact ?

Alexandre Baron — Beaucoup de « Master 2 » pensent qu'une réflexion théorique sur les sujets sensibles dans le cadre de la préparation au concours suffit. Ils se rendent vite compte après quelques heures de cours qu'ils ne maîtrisent pas la didactique de la question.

En termes de formation on s'aperçoit que les collègues ont des difficultés pour enseigner les questions sensibles.

(Alexandre Baron s'étonne de l'ignorance autour de cette question, pourtant les écrits de Legardez³² datent de 20 ans. Il explique cette situation par l'existence de classes

³¹ Différentes études, enquêtes et bilans, [comme le constat sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en fonction des programmes de 2002 (Philippe CLAUS, Éduscol), le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2005 pour le primaire, l'enquête menée par la DEPP en 2007 auprès de 300 collégiens, le bilan de mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 et la note d'information de la DEPP portant sur les acquis des élèves en fin de collège en 2012] révèlent de nombreuses difficultés : problèmes à l'écrit (les élèves ne rédigent pas et ne répondent qu'aux QCM), il suffit de mémoriser pour réussir les évaluations, absence de réflexion sur les documents, une succession de faits sans liens et sans problématisation, le récit est très peu utilisé et rarement en tant qu'outil pour penser.

³² SIMONNEAUX, Laurence et LEGARDEZ Alain, « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives » ESF Éditeur, 2006. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-ecole-a-l-epreuve-de-l-actualite-enseigner-les-questions-vives/>

difficiles dans lesquelles le souci de l'autorité passe avant les préoccupations didactiques.)

(Régis Signarbieux regrette l'époque où on consacrait plus de temps à la formation et déplore qu'on ne saisisse pas les opportunités de travailler la littérature.)

Fatiha Cherara — Quand je suis arrivée sur l'académie de Créteil j'ai pu hériter du dossier formation continue. J'ai construit une proposition de plan de formation autour de questions socialement vives : j'ai proposé un stage sur les génocides, un stage sur l'esclavage, un autre sur la Révolution, un sur les migrations, ce en lien avec des structures culturelles. Cela a très bien marché : cela veut donc dire qu'il y avait une demande implicite, qui a trouvé sa réponse dans cette proposition. Ça veut dire que les professeurs n'ont peut-être pas tout réglé sur ces questions-là ou cherchent en tous cas des pistes d'action avec un renforcement scientifique et une ouverture interdisciplinaire. Je pense que pour les professeurs, ces questions sensibles ne le sont plus autant quand on les aborde à travers le prisme de l'ouverture artistique et culturelle. Comme évoqué précédemment, l'ouverture artistique et culturelle offre une pédagogie du détour pour désensibiliser certaines questions sensibles.

Annie Couderc — **Est-ce que vous avez des retours d'expériences justement interdisciplinaires, de projets menés pas seulement à l'intérieur de notre bivalence mais avec d'autres collègues sur certaines questions vives, avec l'Éducation artistique et culturelle, la Prévention Santé Environnement ?**

Fatiha Cherara — J'ai beaucoup d'exemples d'actions autour des concours notamment la flamme de l'égalité, sur les enjeux de l'histoire de l'esclavage où les professeurs entrent par la logique de projet pour aborder des questions vives. Il y a également le Concours National de la Résistance et de la Déportation, où les professeurs s'approprient bien les démarches d'une action éducative qui offre de concilier là aussi une question vive de l'enseignement : le lien histoire et mémoire.

Annie Couderc — **Ne connaissez-vous pas un sujet sensible qui aurait été traité sur un établissement ou à l'intérieur d'une filière, d'une section avec la collaboration de plusieurs professeurs ?**

Alexandre Baron — Au sein des établissements, les enseignants sont encouragés à faire des projets, à mener des actions en lien avec l'éducation artistique et culturelle. Je pense que c'est en ce sens-là qu'il y a possibilité d'aborder les QS.

(Alexandre Baron évoque des ateliers théâtre qu'il a menés pendant 15 ans. L'un d'entre eux lui a permis d'aborder la question sensible de la laïcité sans que cela se voie vraiment. Il donne l'exemple des répétitions d'Antigone.)

— Nous avons eu une discussion autour du voile qu'Antigone portait peut-être à son époque. Devions-nous jouer à la manière antique ou pas ? Tout le monde s'est rapidement accordé sur une version plus moderne. La représentation n'a pas rendu compte bien sûr de ces discussions. Ces actions permettent pourtant de traiter de questions socialement vives. Mais c'est très difficile de les percevoir.

Régis Signarbieux — C'est intéressant ce que dit Alexandre : on ne voit pas tout à l'issue du produit fini !

(Régis Signarbieux évoque le projet d'une classe de commerce qui prépare une boîte à offrir aux sans-abris et pour lequel il a suggéré à la collègue de préciser les ressources auxquelles ils avaient droit.)

Régis Signarbieux *(Il explique en quoi l'EMI, l'éducation aux médias et à l'information, toutes disciplines confondues, peut à travers des projets interdisciplinaires travailler la question de sujets sensibles.)*

— Nous avons organisé sur l'académie d'Amiens une journée de formation avec la collaboration de France Télévisions. Parmi les ateliers proposés, il y avait « EMI et complotisme » et « Égalité fille/garçon » qui ont très bien fonctionné. Je pense qu'à travers l'éducation aux médias et à l'information (deuxième pilier du parcours citoyen

avec l'EMC), on prend l'angle de l'analyse critique, de l'esprit critique – et non pas de l'esprit de critique comme le dirait Jérôme Grondeux³³. On peut y aborder des sujets sensibles, confronter un certain nombre de valeurs et utiliser des connaissances disciplinaires.

(Régis Signarbieux cite entre autres un atelier philo sur l'apprentissage du débat mené par un collègue de philosophie et Nathalie Darrigrand, la productrice de « C'est à vous » et « C'est politique ».)

— Ils ont analysé de toutes petites séquences de débats avec une grille de lecture qui montre réellement ce qu'est un débat, pour aller vers la délibération par exemple, parce que c'est ça notre objectif aussi dans la question des sujets sensibles.

Annie Couderc — Est-ce que vous avez d'autres pistes semblables sur l'académie de Versailles ou Créteil pour améliorer le traitement de ces questions sensibles ?

Alexandre Baron — Ce qu'on développe depuis plusieurs années ce sont des partenariats, par exemple avec le mémorial de la Shoah. Cette année nous avons mis en place un partenariat avec le Mont-Valérien, un moyen pour traiter de questions sensibles sur le régime de Vichy. On a également abordé la guerre froide – qui est redevenue sensible – à partir des archives de la Contemporaine³⁴, notamment à partir des affiches sur la guerre du Vietnam.

Annie Couderc — À travers des stages de formation ?

Fatiha Cherara — À Versailles, comme à Créteil maintenant, j'ai pris le parti pris d'organiser des stages qui exposaient les professeurs à une actualisation scientifique des questions dites sensibles mais je tenais à tout prix à ce que ce soient des universitaires qui fassent cela. Pourquoi ? Quand l'universitaire expose un savoir on comprend que le savoir est en débat, que le savoir est vivant, en élaboration. C'est tout le contraire de la façon d'appréhender le savoir dans nos disciplines où il est aseptisé, livré clés en mains. Je me souviens de deux ou trois expériences où vraiment les enseignants ont fait des rencontres. Entendre un universitaire faire une conférence c'est, au-delà de la conférence, faire une rencontre.

(Fatiha Cherara évoque trois expériences : la rencontre avec Laurent Joly³⁵ qui, alors qu'il fait un exposé sur la rafle du Vel d'Hiv se met à évoquer les positions controversées de Zemmour, la rencontre avec Aurélia Michel³⁶ l'auteurice d'un essai qui s'appelle « Un monde en nègre et blanc » où elle brosse en fait une histoire de l'esclavage à travers ses résonances actuelles, la rencontre avec Guillaume Mazeau³⁷ sur la Révolution française lors d'un stage au Musée Carnavalet.)

— Laurent Joly a expliqué ce qu'était la rafle du Vel d'Hiv au regard de ses recherches les plus récentes mais il est allé plus loin, il a donné la portée politique de ses recherches, en prenant position sur la base de ses travaux dans le débat public face à des postures d'instrumentalisation de l'histoire ; il a donné les dimensions éthiques, les dimensions morales de son objet de savoir et ça c'est former, pour moi, à la question sensible. Il en est de même pour Aurélia Michel quand elle intervient devant des enseignants où elle donne à voir le présent de nos passés esclavagistes. Nous avons vécu la même chose autour d'une intervention de Guillaume Mazeau dans un stage sur la Révolution française au Musée Carnavalet : sa façon de mettre en débat le récit de la révolution en le replaçant autour d'un jeu d'acteurs passés et présents, la façon dont il a montré que différents récits avec différentes visées peuvent être faits selon que l'on se place du côté de la valeur Liberté ou de la valeur Égalité, tout cela permet, à mon sens, de former à l'enseignement des questions vives. Si l'on veut réinvestir ce champ, et en montrer l'intérêt pour la classe, il faut que

³³ Historien et Inspecteur général de l'Éducation nationale.

³⁴ La bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC), située à Nanterre (92), [La contemporaine - Comprendre les mondes contemporains - Accueil](#).

³⁵ Historien, spécialisé dans l'histoire de l'antisémitisme durant le régime de Vichy.

³⁶ Maître de conférences en Histoire des Amériques Noires au département d'histoire de Paris-Diderot.

³⁷ Historien, spécialiste de la Révolution française.

les professeurs éprouvent eux-mêmes le fait qu'un savoir est un savoir vivant et non pas sous cloche mais en état de reconfiguration permanente, car traversé par les débats et les questions de son temps. L'objectif de ces stages c'est de permettre aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement qui conditionne en fait tous nos programmes à une logique d'apprentissage : remettre les élèves au cœur du travail de la classe.

Régis Signarbieux — Je partage ce qui a été dit à propos des conférences avec des spécialistes. Je l'ai fait avec Michel Hagnerelle³⁸ sur la question du développement durable dans les programmes, et à chaque fois c'est couplé avec des propositions de démarches didactiques et qui sont donc beaucoup discutées par les conférenciers. On l'a fait avec Benoît Falaize sur valeur, démocratie, et république, tous ces termes qui ont des ambiguïtés et puis on va en faire une sur « mobilité et migration ». À chaque fois il y a une conférence d'une heure, une heure et demie, une discussion avec les collègues, formateurs ou pas, qui présentent ce qu'ils ont tenté dans leurs classes.

Capacité réflexive de l'enseignant et formation

Annie Couderc — Traiter les sujets sensibles demande aux enseignants des compétences personnelles que tous n'ont pas acquises. Comment les accompagner ? Existe-t-il quelque chose au niveau de la formation ou est-ce un vide ?

Régis Signarbieux — Aujourd'hui c'est un vide, il n'y a pas de structure qui permette de travailler cela réellement, sur la durée.

(Régis Signarbieux regrette qu'on ne propose pas une formation qui ferait appel à des dimensions sociologiques et psychologiques autres que la psychologie de l'enfant jusqu'à 14 ans.)

— Je pense qu'une des clés serait de pouvoir traiter ces questions socialement vives en disant : « voilà ce que j'ai fait, voilà ce que ça a donné », sans qu'il y ait de jugement. En fait, nous ne sommes pas à l'aise avec la question socialement vive car elle implique les élèves pris individuellement mais aussi collectivement, et puis l'enseignant lui-même. C'est important de faire exprimer justement ce que ressent l'enseignant, d'amener celui-ci à exprimer justement ce qu'il ressent, quelles sont ses réticences, sans jugement.

(Régis Signarbieux explique que les rendez-vous de carrière permettent de faire parler les professeurs de leur expérience.)

— C'est comme ça aussi qu'on permet aux collègues d'avoir un retour sur eux-mêmes parce qu'en fait la question socialement vive suppose un retour de l'enseignant sur sa propre pratique, sur son propre système de valeurs. Qu'est-ce qu'on fait d'un élève qui se revendique d'une parole politique tolérée dans les médias mais qui contrevient aux valeurs de la république ? L'enseignant est confronté à cela. Va-t-il continuer à enseigner les questions socialement vives ? Ce n'est pas sûr. C'est son savoir et sa légitimité qui sont fortement questionnés et c'est ça la grande difficulté rencontrée et pour laquelle il n'y a pas de réponse *a priori*. C'est peut-être à l'enseignant de se construire, de se connaître. Il aura ainsi peut-être la capacité à anticiper quand il va aborder cette question sensible et se poser les questions suivantes : « Est-ce que je fuis la question pour mieux y revenir après ? Est-ce que je passe par l'humour ? Est-ce que je dis que ce n'est pas le sujet ? Ou est-ce que je traite le sujet parce que je suis suffisamment armé et que je connais ma classe ? » Par rapport à la question des stratégies, au fond, je pense que c'est un élément important et qui nous manque. Il y a une forme de dimension psychanalytique dans la question des sujets sensibles qu'on le veuille ou non...

(Régis Signarbieux témoigne d'une anecdote quand il a dû se rendre en urgence auprès d'enseignants désespérés.)

³⁸ Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire, groupe histoire-géographie.

— Les enseignants avaient fait face aux attentats de 2015, certains aux attentats de 2001, pour Samuel Paty ils n'ont pas fait face : il y avait des gens extrêmement aguerris qui étaient en pleurs parce que ce que disaient les élèves, leur attitude par rapport à ce qui s'était passé, était devenu insupportable et ils ne comprenaient pas ce qui se jouait en eux.

On demande tellement à l'école de traiter les sujets sensibles ou des sujets très vifs, qui ne sont pas tranchés, qui sont l'objet de débats, de « *clashes* », que les professeurs qui sont le réceptacle de tout cela, ne peuvent plus assurer.

Fatiha Cherara — C'est vrai que tous nos professeurs ne sont pas également outillés, et n'ont pas tous les mêmes compétences pour accueillir la parole des élèves.

(Fatiha Cherara présente une expérience de « collectif apprenant » conduite avec l'Institut Français de l'Éducation (IFE) sur la construction d'espaces de controverses qui permet de discuter de problèmes de métier, voire de dilemmes professionnels.)

— Le travail du professeur c'est un travail comme un autre, il est soumis à un certain nombre de tensions, de dilemmes, de recherches plus ou moins instables de compromis. Les gestes professionnels qu'on prescrit ne sont pas toujours possibles dans le réel de la classe, en tous les cas dans tous les « réels » de toutes les classes, pour tous les enseignants, au même moment, de la même façon. Il faudrait refaire une place à des espaces de controverses professionnelles, des collectifs de développement professionnel, où on peut discuter problèmes de métier sous le regard bienveillant et néanmoins expert d'un formateur, mettre l'accent sur les valeurs qui viennent agiter chacun des enseignants. Qu'est-ce qui, pour lui, est admissible ou pas admissible ? Jusqu'où il pense pouvoir aller sur un sujet en classe, où fixe-t-il ses limites ? Et la verbalisation permet la mise à distance, on est capable de dire « *Bon là, moi là, sur l'esclavage, parler du code noir, je ne peux pas, ça sera ma limite voilà, je m'arrêterai là, je présenterai le code noir comme un document...* » Et rien que le fait qu'un professeur arrive à se dire ça c'est une formation à la gestion de la question vive car il est important de connaître ses propres limites pour se donner les moyens de les dépasser et expliquer le contexte historique aux élèves, ici celui du code noir.

Alexandre Baron — Ce qui m'interroge, c'est la dimension réflexive des collègues : former des enseignants réflexifs implique un accompagnement dans la durée.

Régis Signarbieux — Il n'y a ni le temps ni l'espace pour le faire. Et puis c'est parfois difficile pour les enseignants de mutualiser, il y a des mises en concurrence... Il faut que les cadres eux aussi acceptent d'accueillir la parole des professeurs, ce n'est pas évident parce qu'on est plus sur une logique de contrôle, même si ce n'est pas écrit de cette manière-là dans le statut. Est-ce que les enseignants s'auto-censurent ? De nombreuses discussions ont eu lieu sur la question des caricatures. « *Est-ce que finalement j'ai le droit de ne pas en montrer* » ou « *moi je veux en montrer absolument parce que je suis un combattant, je suis Charlie* » etc. La discussion débouche sur une question fondamentale : « *Est-ce que finalement ça permet aux élèves d'apprendre ?* ». Ça revient à ce que disait Fatiha à propos des débats : est-ce qu'on peut débattre de tout, est-ce qu'on peut montrer toutes les caricatures ? Non, il faut que l'enseignant soit maître dans sa classe... Il faut aussi que le traitement de la parole puisse permettre aux élèves d'apprendre. Dans des classes on ne prend pas le risque d'aborder certains sujets parce qu'on sait que ça ne permettra pas aux élèves d'apprendre.

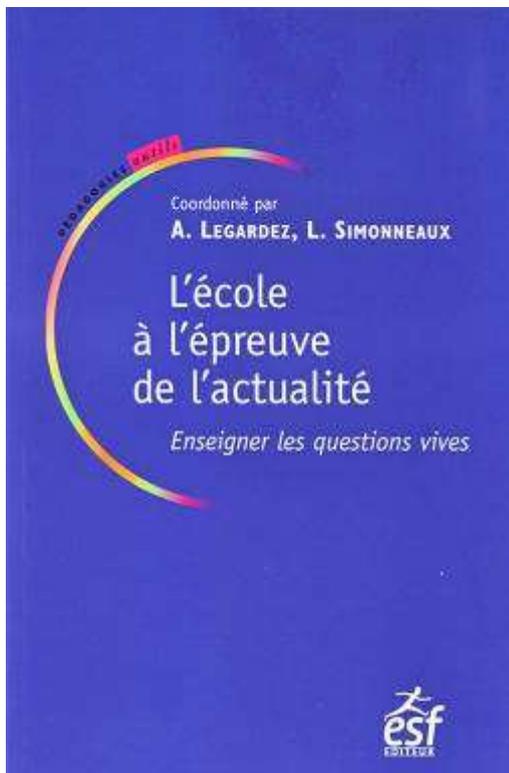
Fatiha Cherara — J'avais eu des échanges avec les collègues enseignants autour de l'affaire des caricatures. Je ne sais pas si c'est juste ou pas, mais comme je ne souhaite pas que les professeurs s'exposent inutilement, j'ai pris le parti de dire très régulièrement autour de ces questions vives « *quand on ne le sent pas, on ne le fait pas* ». Il ne faut pas que les professeurs soient soumis à une pression qui est donnée par le débat public et parfois même par le « tribunal médiatique ». Parce que sur cette question des caricatures, on se demandait si on n'allait pas rajouter un chapitre à tous les programmes sur les caricatures... Alors que les méthodes de nos disciplines bien mobilisées (contextualiser - mettre à distance - critiquer) permettent de cerner le traitement d'une caricature en cours d'histoire. Il y a deux choses auxquelles il faut

être attentif : la conscience des élèves (bien sûr, les élèves ont droit à une liberté de conscience) et aussi la conscience du professeur. On en revient à ce que disait Régis tout à l'heure, la posture du professeur, sa capacité à être à l'écoute lui-même de ce qu'il peut faire ou ne pas faire, cela est fondamental. Par ailleurs, justement parce qu'il a un devoir de neutralité, il faut toujours que l'enseignant soit attentif au fait qu'il travaille avec des consciences non abouties. Un élève de 15 ans c'est une conscience non aboutie, oserais-je dire pour plagier Boucheron, c'est « un futur non advenu ». Il n'a pas fini de se construire donc il s'agit d'être attentif et vigilant à ce qu'on dit. Et c'est vrai qu'il y a une espèce de dérive autour de l'impératif mal compris de développer l'esprit critique, car on omet de préciser que développer l'esprit critique ce n'est pas critiquer tous azimuts, ce n'est pas non plus dire aux élèves ce qu'on pense soi-même, alors on peut en oublier le sens de nos objectifs fondamentaux. Développer l'esprit critique des élèves, ce n'est pas penser à leur place, c'est rendre les élèves capables de penser par eux-mêmes.

Transcription de la visioconférence

Annie COUDERC
IEN honoraire Lettres histoire-géographie
Académie de Versailles

Françoise BOLLENGIER
Professeure honoraire, formatrice en lettres,
ÉSPÉ de Versailles



Publication de l'ouvrage en 2006

Philippe Meirieu commente (...) *les interrogations et les conflits qui agitent le monde suscitent inévitablement des interrogations chez les élèves et qu'il est plutôt rassurant, après tout, que ces derniers se tournent vers leurs professeurs pour les éclairer. (...) Faut-il refuser de s'engager sur ce « terrain glissant » et s'en tenir aux « savoirs objectifs » ? Ou bien faut-il ouvrir largement le débat afin que les élèves puissent apprendre, à l'École, à « penser par eux-mêmes » ? (...) L'immense mérite de ce livre - le premier travail de cette ampleur sur cette thématique - est de poser ces questions et de nous aider à avancer de manière constructive. À partir d'analyses et d'exemples qui concernent de nombreuses disciplines et tous les niveaux d'enseignements, il interroge le rôle citoyen de l'école : comment amener les élèves à distinguer le savoir et les croyances, ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas ? Comment les aider (...) à comprendre les valeurs qui les sous-tendent ? (...)*

Que dit-on des sujets sensibles dans l'académie de Nantes ?

« Ici, le dix-neuvième siècle, ce n'est pas bien dangereux. Mais quand vous toucherez aux guerres de religion, soyez très prudent. »
Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire*, 1949.

La photographie des sujets sensibles dans l'académie de Nantes peut être décrite à travers les regards croisés d'une trentaine de professeurs de lettres-histoire de cette académie qui ont accepté de participer à une enquête sur ce thème. Pour commencer, un bref aperçu des résultats de cette enquête permet de mettre en avant les sujets les plus pertinents. Ensuite, pour approfondir cette analyse, nous avons choisi de développer deux aspects en particulier : un projet pédagogique lié à la mémoire de la Shoah et un entretien avec une enseignante sur un sujet sensible très cité dans les résultats de l'enquête. Cela permettra de donner un aperçu concret et détaillé de ces sujets sensibles dans l'académie de Nantes.

Sujet sensible, quelle définition se dégage des réponses au questionnaire ?

Une définition multidimensionnelle

Sans revenir sur les distinctions de terminologie entre sujet sensible et question socialement vive, les professeurs s'accordent sur des éléments de définition. Le sujet sensible est celui qui suscite des tensions au sein de la classe, des polémiques et peut entraîner des réactions excessives, passionnées. C'est celui qui déstabilise, qui peut amener l'élève à se dévoiler, qui heurte la sensibilité, les valeurs de l'élève au regard de ses références culturelles, de son histoire personnelle, de ses convictions. Il vient en collision avec des savoirs familiaux et ce télescopage peut conduire à des positionnements qui ne respecteraient parfois pas les valeurs républicaines.

Enfin, si un sujet est sensible pour l'élève, il peut l'être également pour le professeur, avoir une résonance personnelle et le mettre en difficulté. Il s'interroge sur son positionnement, sa légitimité, sa posture éthique. Les différentes facettes du sujet sensible révèlent, de fait, l'enjeu lié aux compétences psychosociales.

Un inventaire inattendu

Lorsque l'on s'interroge sur les sujets sensibles, ceux auxquels nous pensons comme une évidence du fait de leurs échos médiatiques, voire polémiques, ne sont pas ceux qui ont été le plus souvent cités. C'est celui lié au genre³⁹ (identité personnelle, égalité homme-femme, sexisme, sexualité, homosexualité...) qui est omniprésent, ce qui constitue un motif d'étonnement. Suivent les sujets des religions, de la laïcité, des génocides juif⁴⁰ et arménien, de la colonisation, des migrations, du mal-être (addiction, suicide, harcèlement).

Des approches variées pour aborder les sujets sensibles

Développer l'esprit critique

Certains sujets sensibles se heurtent parfois aux savoirs scolaires et/ou aux savoirs

³⁹ Cf. Entretien.

⁴⁰ Cf. Projet pédagogique.

de référence. Le travail de la distance en français et en histoire-géographie s'avère essentiel. En effet, traiter un sujet sensible, une question socialement vive, nécessite, dans le travail quotidien de la classe, de lutter contre l'anachronisme. La capacité à problématiser, à contextualiser, permet d'apprendre à ne pas plaquer les valeurs contemporaines sur le passé. Ainsi poser le cadre dans lequel s'inscrit un débat (les faits ne sont pas en débat mais leur interprétation) constitue une exigence qui favorise une approche apaisée de sujets sensibles. « *Je me documente en amont. Il est nécessaire d'avoir bien préparé le sujet ! Nous partons souvent de documents ou de cas concrets afin de clarifier les enjeux. Puis nous faisons un état des lieux des connaissances avant d'en arriver au dialogue.* » explique l'un des professeurs.

S'appuyer sur la littérature, sur l'ouverture culturelle

Pour l'un des professeurs interrogés, « *L'urgence aujourd'hui pour moi c'est d'outiller les élèves afin qu'ils deviennent autonomes vis-à-vis de l'information. [...] qu'ils apprennent à la questionner et à la vérifier ; d'éveiller ainsi leur vigilance, pour leur permettre progressivement de construire un libre arbitre. Et en parallèle, leur faire découvrir des points de vue et des représentations différentes des leurs, à travers des œuvres artistiques notamment.* » explique un enseignant. Ainsi, en étudiant le discours « *Nous sommes tous des féministes* » de Chimamanda Ngozi Adichie⁴¹, des élèves de terminale baccalauréat professionnel ont pu aborder ce sujet sensible par une vision non-européanocentrée de la question. La mise à distance tout comme l'analyse d'une pensée fine permettent aux élèves d'entrer dans la complexité et de développer des outils langagiers pour exprimer de la nuance⁴². De même, dans le cadre du dispositif *Lycéens au cinéma*, la programmation peut susciter parfois des étonnements ou des réactions vives, comme avec le film *Rafiki*⁴³ qui permet d'aller à la rencontre d'autrui, de se confronter aux désirs, aux valeurs de l'autre, de susciter l'empathie et d'avancer dans sa réflexion sur les sujets sensibles.

Éclairer les questionnements

La nécessité de travailler les questionnements est une autre préoccupation des enseignants qui ont participé à l'enquête : « *J'avais emmené la classe voir la pièce de théâtre « À portée de crachat » à Paris sur la question du conflit israélo-palestinien ; par chance il y avait une représentation avec discussion avec l'auteur à l'issue de la représentation. Je ne refuse aucun thème en cas de sollicitation. Parfois, je demande juste aux élèves un peu de temps pour préparer quelque chose à leur portée avant d'aborder la question avec eux. Si on ne répond pas à leurs demandes, si on n'éclaire pas leur questionnement, qui le fera ? »*

Un projet pédagogique fédérateur, Mémoires d'estuaire

Céline Bertho et Christelle Pasquier-Chevrier professeures de lettres-histoire présentent ici le projet « *Mémoires d'estuaire* » qu'elles ont mené avec des classes de baccalauréat professionnel.

L'élève comme passeur de mémoire

Pour aborder les sujets sensibles tels que la Shoah, nous sommes intimement convaincues de la pertinence de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet. Il s'agit ici de questionner la place des élèves dans le monde et la manière d'agir sur lui par la médiation de la littérature et de l'histoire. Dans ce cadre, l'élève devient lui aussi un passeur de mémoire et participe à la construction d'une citoyenneté éclairée et universelle. Concernant l'enseignement de la Shoah, il est essentiel de questionner le rôle des témoins dans la construction du discours historique mais également dans les traces que ces derniers souhaitent laisser aux générations futures. L'ancrage émotionnel est également à considérer puisque ces dits témoins sont de moins en moins nombreux ; ils vieillissent et nous quittent et ceux qui restent ne peuvent pas toujours rencontrer nos classes. Il nous a donc paru essentiel de questionner le concept de mémoire tout autant que le « devoir de mémoire » avec nos élèves.

⁴¹ NGOZI ADICHIE Chimamanda, « *Nous sommes tous des féministes* », Gallimard, 2015.

⁴² Référence au programme – progression/argumentation

⁴³ *Rafiki* est un film réalisé en 2018 par KAHIU Wanuri.

Un projet, une rencontre

Notre projet pédagogique intitulé « *Mémoires d'Estuaire* » se fonde sur la rencontre de deux classes de baccalauréat professionnel de l'estuaire⁴⁴. Il s'est agi de mettre en œuvre un projet pluridisciplinaire autour du travail de mémoire concernant la Shoah. L'étude, en cours d'histoire, du génocide juif et des parcours de déportés de nos villes s'est enrichie, en français, d'un parcours de lecture dans l'œuvre de Raphaël Esrail⁴⁵ intitulée « *L'espérance d'un baiser* ». Ce témoignage nous a également permis de questionner le *topos* littéraire de la première rencontre ; celle qui, inévitablement, change une vie. Ces axes de travail sont ancrés dans l'un des objets d'étude du programme de première, à savoir : « *Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques* ». La rencontre littéraire avec Raphaël et Liliane devait, en outre, préparer le voyage d'étude en Pologne et la visite du camp d'Auschwitz-Birkenau⁴⁶.

Par ailleurs, le programme d'EMC nous invite à travailler sur l'engagement et la fraternité autour de ce travail de mémoire. Il nous paraissait donc pertinent de créer du lien entre nos classes en ayant des ambassadeurs dans chacune d'elles afin de faciliter les échanges mais aussi de co-construire la restitution finale.

Le fil rouge des « *Mémoires d'estuaire* »

Il s'agissait de questionner la mémoire de la Shoah à partir d'une écriture autobiographique, celle de Raphaël, mais aussi de comprendre cette tragédie de l'histoire à partir du territoire des élèves. Mais laissons-leur la parole : « *Nous sommes deux classes de premières bac pro [...] Cette année, notre projet « Mémoires d'estuaire » nous a invités à devenir des passeuses et des passeurs de mémoires de la Shoah. En histoire, nous avons étudié le génocide juif et la rafle du Vel d'hiv et nous avons questionné les histoires locales, notamment les parcours de déportés des familles Pérahia et Levy. En français, nous sommes allés à la rencontre de Raphaël et Liliane Esrail à travers le beau témoignage que nous offre le livre « L'espérance d'un baiser ». C'est à travers les mots de Raphaël que nous nous sommes représenté la vie dans le camp. Tout au long de ce projet, nous avons compris l'importance du devoir de mémoire* ». La lecture de « *L'espérance d'un baiser* » a profondément bouleversé les élèves et la mise en projet a favorisé leur adhésion. À travers l'histoire intime de Raphaël et de Liliane, c'est bien la grande Histoire qui a aussi été questionnée. En effet, le témoignage de Raphaël est profondément lumineux et plein d'espoir compte tenu du sujet traité. Sa manière d'aborder la déportation et la vie dans les camps permet de comprendre les conditions d'existence à Auschwitz sans tomber dans le *pathos*, tout en les préparant au voyage d'étude en Pologne.

Raphaël Esrail est décédé en janvier 2022 et les élèves ont été touchés ; ils ont voulu lui rendre hommage : « *C'est avec beaucoup d'émotion que nous avons appris le décès de Raphaël. L'espérance d'un baiser accompagne nos cours de français et l'histoire de Liliane et Raphaël est dans toutes nos têtes. L'aventure est belle, le livre voyage dans nos familles, nos parents lisent aussi... Nous avons souhaité partager ce voyage littéraire et historique et vous confier nos mots. Le 22 janvier 2022, nous n'avons pas eu envie de silence, alors nous avons commencé le cours en l'écoutant à La Grande librairie ; puis nous avons écrit :*

« *Monsieur Raphaël Esrail, merci d'avoir écrit. Vous qui nous avez parlé, il nous reste pour toujours vos mots.*

Comme disait Winston Churchill : « *Un peuple qui oublie son passé se condamne à le revivre* ». »

À cet instant du cours, les élèves furent nos passeurs de mémoires.

⁴⁴ *L'estuaire de la Loire* : groupement de six lycées professionnels, trois à Saint-Nazaire et autour de Saint-Nazaire (Guérande, Paimbœuf, Pontchâteau) en Loire-Atlantique, [Lycées Professionnels publics du bassin de l'estuaire | En Loire-Atlantique \(estuairepro.fr\)](https://www.leslyceesprofessionnelspublicsdubassindelestuaire.fr)

⁴⁵ ESRAIL Raphaël, « *L'espérance d'un baiser* », Éditeur Robert Laffont, 21/09/2017

⁴⁶ Voyage en Pologne annulé (crise sanitaire, 2019-2022, guerre en Ukraine, 2022).

Un projet ancré localement

Au-delà de l'histoire de Raphaël et Liliane, nous avons également souhaité impliquer les familles et interroger les histoires locales. Ce fut l'occasion, pour un élève de savoir que son grand-père avait caché un « Allemand résistant » dans son grenier ou de comprendre que des juifs avaient aussi été raflés dans l'estuaire, et parfois tout près chez eux, dans leur rue. Nous avons donc enquêté sur deux familles nazairiennes (les familles Lévy et Perahia) à l'aide de documents d'archives. Il s'agissait ici de comprendre les différences de traitement des juifs en France en fonction notamment de leurs origines. L'entrée par la littérature a favorisé la construction d'images mentales et la logique spatiale des camps a été mieux appréhendée grâce au travail réalisé autour de l'exposition. Ce travail préparatoire est fondamental, notamment pour Birkenau. L'enjeu de ce travail est donc d'aider les élèves à se représenter la Shoah dans un lieu où il ne reste quasiment plus de traces.

Interroger la question du genre comme sujet sensible

La question du genre fréquemment citée dans l'enquête comme sujet sensible a fait l'objet d'un entretien mené par *Interlignes* avec Chrystèle Bayon, professeure de lettres-histoire-géographie à Nantes.

Interlignes – Parmi les sujets sensibles les plus cités par les enseignants reviennent ceux liés au genre, avec une difficulté à bien le cerner. Égalité filles-garçons, place des femmes, sexisme, préjugés sexistes, homophobie, homosexualité, féminisme, droit des femmes... Vous retrouvez-vous dans ces termes ? Est-ce une réalité dans votre établissement et dans les classes dont vous avez la charge ?

C. Bayon – La question du genre concerne particulièrement les rapports filles-garçons et l'identité, avec différents angles d'approche. L'établissement dans lequel j'enseigne accueille essentiellement des filières industrielles dans lesquelles les filles sont peu nombreuses. Ma motivation principale quand j'ai préparé le Master *Étude sur le genre* était justement que je rencontrais cette thématique quotidiennement et que je souhaitais mieux l'appréhender et acquérir des connaissances, notamment juridiques. Par exemple, la transidentité est un fait, une réalité qui émerge dans les établissements. Je peux citer l'exemple d'une élève qui a sollicité un changement de pronom. Après un temps d'étonnement, de gêne, ses camarades se sont vite adaptés. Cela a été un sujet sensible aussi pour certains enseignants de l'équipe pédagogique, qui ont été déstabilisés par la demande. Une information sur les textes de référence⁴⁷, assez méconnus, a été faite.

Interlignes – Comment se manifeste le fait que la question de genre soit un sujet sensible pour les élèves ?

C. Bayon – La question de l'homophobie se manifeste quotidiennement par exemple avec le recours à l'insulte homophobe. Cela a à voir avec les codes de la virilité pour s'affirmer et une vision dégradée de la femme, accentuée par la pornographie... Dans le précédent programme d'histoire, l'étude de situation sur la loi Veil, à la rencontre de plusieurs sujets sensibles, pouvait susciter des réactions parfois vives de la part d'élèves. Mais elle constituait également une ressource précieuse pour les échanges autour des inégalités de genre et la déconstruction de certains stéréotypes.

Interlignes – Quelles actions et projets mettez-vous en œuvre dans vos classes et dans votre établissement ?

C. Bayon – Les interventions de l'infirmière ou d'associations conventionnées sont très précieuses ; la mise en place d'une exposition sur l'égalité filles-garçons s'avère être également une action essentielle, d'autant plus si elle implique l'ensemble de la communauté éducative et pas uniquement quelques personnes portant le projet. À mon sens, que les élèves puissent entendre régulièrement ce discours d'égalité filles-garçons est un incontournable. Il doit être audible et visible au quotidien. Je me

⁴⁷ Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. Lignes directrices à l'attention de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale. Circulaire du 29-9-2021.

rappelle aussi une expérimentation menée il y a quelques années : deux filières très genrées, la mode et l'électrotechnique, avaient été mélangées ; après un temps d'observation, les élèves avaient finalement beaucoup apprécié !

Interlignes – Quelle place occupent la littérature, la culture, les démarches pédagogiques pour avancer avec les élèves sur ce sujet sensible ?

C. Bayon – Je choisis des textes ou des œuvres littéraires qui sont des leviers pour apporter un éclairage, un point de vue différent. Faire écrire les élèves garçons en changeant de point de vue, en se mettant à la place du personnage féminin est une démarche que je trouve très intéressante, même si je rencontre parfois des refus au début, à l'annonce du sujet d'écriture. La féminisation des mots étonne d'abord puis se banalise. En début d'année, j'écris au tableau en usant des féminins et des masculins, je précise les raisons de ces choix et replace dans l'histoire de la langue l'apparition du « masculin-neutre »⁴⁸. Je précise également aux élèves que je n'attends pas d'eux cet usage, mais qu'il fait partie de ma pratique. De manière générale, l'égalité filles-garçons constitue le fil rouge de ma progression annuelle. Le cinéma, à travers le dispositif *Lycéens au cinéma* ou *Prix Jean Renoir*, joue un rôle dans l'ouverture d'esprit en les aidant à se confronter à des points de vue parfois très éloignés d'eux.

En guise de conclusion...

Les résultats de l'enquête menée dans notre académie mettent en évidence l'intérêt des enseignants pour des sujets tels que la mémoire de la Shoah, les discriminations, les inégalités, et les relations entre les différentes cultures.

Le projet pédagogique sur la mémoire de la Shoah permet de sensibiliser les élèves à l'importance de la mémoire collective, tandis que l'entretien avec une enseignante sur un sujet sensible donne un aperçu des défis et des opportunités que ces thèmes peuvent représenter en classe. En somme, les réflexions partagées par les professeurs montrent qu'il est crucial de continuer à aborder ces sujets dans l'enseignement afin de sensibiliser les élèves à ces questions importantes et de les aider à devenir des citoyens responsables et conscients.

La formation des enseignants, telle qu'elle existe déjà dans l'académie de Nantes sur les questions socialement vives, joue un rôle important dans l'abord de ces thèmes en classe. Elle permet aux enseignants de se familiariser avec les sujets, d'acquérir les compétences nécessaires pour enseigner de manière efficace et d'être à l'aise dans leur rôle de facilitateur de discussions sur des sujets délicats. La formation peut également offrir des outils et des ressources pour aider les enseignants à surmonter les défis potentiels et à faire face aux situations qui peuvent survenir en classe. En somme, la formation est un élément clé pour aider les enseignants à aborder les sujets sensibles de manière efficace et à créer un environnement d'apprentissage sûr et respectueux pour tous les élèves.

Sébastien ANNÉREAU
IEN lettres-histoire

Caroline LE BORGNE
IEN lettres-histoire
Académie de Nantes

Avec la collaboration de professeures et professeurs de l'académie de Nantes et
Chrystèle BAYON
Professeure lettres-histoire

Céline BERTHO
Professeure lettres-histoire,

Christelle PASQUIER- CHEVRIER
Professeure lettres-histoire

⁴⁸ Travaux d'Eliane VIENNOT, <https://www.elianeviennot.fr/Langue-publis.html>

Et que pensent les PLP des questions sensibles ?

Pour réaliser cette enquête nous avons recueilli la parole d'une trentaine de professeurs de lettres-histoire⁴⁹ mais nous avons aussi interrogé deux professeurs de l'enseignement professionnel, un professeur d'arts-appliqués, un professeur de biotechnologie-santé-environnement et un professeur documentaliste.⁵⁰

Quelle place accorder aux sujets sensibles ?

Les sujets sensibles dans les disciplines dévolues aux professeurs de lettres-histoire

Les PLP LH abordent « souvent » (54,5 %) ou de « temps en temps » (45,5 %) des sujets sensibles. Une majorité d'entre eux (93,3%) estiment que ces sujets sont traités le plus souvent au cours d'histoire ou d'EMC, quelques-uns pensent qu'ils peuvent l'être en français (lecture de textes littéraires 56,7%) et seulement 40 % en géographie. La lecture d'images (53,3%) ou de films (50%) qui concernent tous ces domaines est également envisagée. Les thèmes le plus souvent cités sont, en premier lieu, la laïcité puis l'égalité hommes femmes, l'IVG, la PMA, viennent ensuite l'homosexualité et enfin la Shoah et les attentats – attentats contre les journalistes de Charlie Hebdo, Bataclan ...

Les professeurs de lettres-histoire ne considèrent pas ces questions sensibles comme « *une chasse gardée pour nos disciplines* ». Elles sont le fait de « *l'ensemble de la communauté éducative* » dans la mesure où « *beaucoup sont transversales : laïcité, égalité hommes/femmes, homosexualité* » et que « *chacun peut y apporter un regard surtout si les élèves sont perdus face à ces questions* ». Les PLP LH citent plus particulièrement, la PSE (Prévention, santé, environnement), les matières professionnelles, l'économie, le droit, les Sciences de la vie et de la terre l'EPS et la philosophie – qui pourtant ne fait pas partie des disciplines enseignées au LP.

Les sujets sensibles dans les autres domaines disciplinaires

Des sujets sensibles sont abordés « *de temps en temps* » en arts appliqués, en biotechnologie, et en commerce-vente, « *souvent* » en gestion administration. Le professeur documentaliste dit y être confronté « *de temps en temps* ».

Certains sujets sensibles pour le professeur d'histoire et de français comme la laïcité, les rapports hommes/femmes, l'homosexualité, sont aussi évoqués par les collègues des autres disciplines. Mais ces derniers les traitent sur un autre plan et travaillent aussi d'autres thématiques⁵¹ spécifiques à leur domaine. Le professeur de biotechnologie-santé-environnement, dans le cadre de l'éducation à la sexualité, évoque les maladies sexuellement transmises.

Pour le professeur d'arts appliqués, il y a beaucoup de sujets qui provoquent des réactions de rejet : « *la signification des symboles religieux* » et plus encore « *la représentation de Dieu* » interdite dans la religion musulmane, « *la nudité dans des œuvres picturales* » qui les choque. Plus surprenant peut-être « *la représentation de leurs visages dans des autoportraits ou la tenue vestimentaire dans le design de*

⁴⁹ Voir l'annexe 2, public ciblé par le questionnaire.

⁵⁰ Pour un autre article nous avons également posé quelques questions à des professeurs de lettres de lycée.

⁵¹ Voir annexe 1, questionnaire remis aux PLP lettres-histoire.

mode (croix...) ». La visite des lieux de culte pose problème. En gestion administration, des points du programme qui touchent à la manière de concevoir ou d'appréhender la société comme « *les licenciements pour faute – la notion de faute et donc de sanction est variable selon l'éducation des élèves – le divorce et les droits administratifs des femmes, le mariage civil ou religieux, le PACS, l'union libre, les familles monoparentales (leurs droits, leurs difficultés)* » entraînent des polémiques. Les sujets sensibles travaillés en documentation sont surtout ceux étudiés en histoire ou en français⁵².

Le « sujet sensible », une notion fluctuante.

Des sujets qui ne seraient pas ou plus sensibles

Les avis sont partagés : pour certains collègues PLP LH, des sujets susceptibles de provoquer de vives réactions ne semblent pas ou plus poser problème. Ils sont « socialement bien acceptés aujourd'hui par la plupart des élèves ». Comme le soulignent ces quelques témoignages à propos de l'homophobie : « *des élèves ont pu défendre la cause LGBT dans le cadre d'un concours d'éloquence* ».

Ou de la laïcité : « *tous les ans mes élèves produisent des supports pour mettre à l'honneur la laïcité le 9 décembre* ». Deux causes sont avancées pour justifier ce constat : l'évènement est considéré comme un fait historique :

« *Je n'ai jamais rencontré d'élèves ouvertement négationnistes et la Shoah, c'est de l'histoire* ».

Ou bien l'évolution des mœurs acte certains choix de société :

« *La question de l'IVG abordée en classe n'a pas soulevé de réactions particulières parmi mon public d'élèves* ».

Un professeur semble même nier l'existence de tels sujets sensibles :

« *Je n'ai encore jamais été confrontée à des réactions de rejets de la part des élèves, ils sont plutôt contents d'aborder des thèmes qui les interpellent et veulent en savoir plus* ».

Quels sujets restent sensibles ?

Même si beaucoup de professeurs, en lettres-histoire, disent aborder les sujets sensibles sereinement, ils reconnaissent que certaines thématiques, « *la laïcité, le transgenre, la théorie des espèces et de l'évolution* », génèrent parfois des questions, des réactions auxquelles ils ne savent pas toujours répondre, ce qui peut les dérouter surtout s'ils manquent de connaissances sur la question.

Peu disent avoir été gênés, déstabilisés. Mais malgré tout certains reconnaissent des situations un peu difficiles à vivre : « *je me souviens très bien que j'avançais avec des pincettes au début* » avoue une collègue à propos d'un cours sur les caricatures de presse.

- Une professeure reconnaît sa gêne pour enseigner la laïcité : « *Là-dessus, j'ai toujours un doute : à quel moment je reste dans une posture républicaine et comment ne pas dériver sur une critique de la religion ?* » Les attentats meurtriers (Charlie Hebdo, Samuel Paty) sont reconnus par la plupart des professeurs de lettres-histoire comme étant une question particulièrement sensible.

« *J'ai surtout connu des difficultés dans le dialogue avec les élèves concernant les caricatures dans Charlie Hebdo. J'ai maintenant des réticences à l'aborder* » reconnaît une collègue.

« *Les questions socialement vives récentes autour de l'islamisme radical, les attentats de Charlie, Samuel Paty sont compliquées à aborder pour des élèves de confession musulmane qui n'ont pas une connaissance du principe de laïcité* » ajoute une autre. Cette anecdote l'illustre bien :

« *Récemment lors d'un échange le jour de l'hommage à Samuel Paty, un élève m'a dit : il (S. Paty) n'avait pas qu'à faire ça* ».

Plusieurs professeurs constatent que « *la question religieuse est compliquée à aborder* ».

- Difficulté aussi quand il s'agit de parler des conflits qui concernent les pays d'origine de certains élèves ; c'est le cas des conflits liés à l'histoire coloniale :

⁵² Voir dans ce N°53 d'Interlignes, l'article de GIROD F., « Y-a-t-il aussi des sujets sensibles en français ? »

« J'ai été, il y a quatre ans confrontée à des réactions vives d'élèves de terminale concernant la question de la concurrence des mémoires et de la guerre. Les élèves d'origine algérienne ont été vindicatifs à la simple mention des Harkis qu'ils ont qualifiés de traîtres, j'ai sur le moment été stupéfaite de leur réaction. Avec le recul, j'ai compris que c'était ma première expérience des « questions sensibles ».

Il en est de même pour des conflits plus contemporains :

« J'ai un très mauvais souvenir du jour où l'on a abordé en classe le conflit israélo-palestinien ».

- Parmi les questions de société, l'homosexualité ou le transexualisme sont des sujets délicats :

« Je suis tout de même gênée par la question du transexualisme car un de mes élèves est en phase de transformation (né fille, il veut devenir garçon) or j'aurais aimé parler ouvertement de ce sujet en classe mais afin de respecter sa volonté, je ne le fais pas. »

- D'autres sujets sont moins fréquemment cités comme les violences éducatives : « le jour où nous avons évoqué les violences éducatives a aussi été très déroutant pour moi – grand soutien des élèves aux pratiques violentes ». Est également mentionné l'esclavage : « des élèves ont signifié qu'ils étaient affectés par le sujet de l'esclavage ».

- Pour le français, rarement évoqué, la lecture de textes littéraires provocateurs comme le poème de Vian, « Je voudrais pas crever⁵³ » ou ceux de Baudelaire, « La Métamorphose du vampire » dont « les allusions à la religion ont choqué les élèves », ou « La charogne » qui leur a fait dire que « parler de la mort de cette manière ce n'était pas de l'art, ni même de la poésie ». Le professeur « devant les réactions des élèves » n'a pas osé aborder « Celle qui est trop gaie »⁵⁴.

- Les PLP des autres disciplines disent plus clairement que oui il leur arrive d'être gênés, déstabilisés par les sujets sensibles. En droit, par exemple : « lors d'un cours sur les conséquences juridiques du mariage, les élèves musulmans considèrent le mariage religieux seul valable. Le mariage civil ne signifie rien pour eux, ils véhiculent de nombreuses idées fausses : une femme ne peut pas divorcer, les enfants appartiennent au père, c'est le père qui décide, pas la mère... »

Lorsqu'elle aborde la laïcité ou l'homosexualité, la professeure de biotechnologie constate souvent « le manque d'ouverture et de bienveillance envers autrui » ; « au niveau de la sexualité, certaines questions sont déroutantes mais le plus déstabilisant n'est pas de devoir répondre mais comment le faire de la façon la plus neutre possible ».

Qu'est-ce qui explique que certains sujets restent sensibles ?

Du côté des élèves

L'appartenance des élèves à une religion dont les principes entrent en conflit avec les lois ou les *habitus* de la société française.

C'est la cause la plus fréquemment avancée, dans toutes les disciplines, « C'est bien souvent la question des origines de chacun qui fait qu'un sujet est sensible ou non ». Quand on évoque l'attentat contre les journalistes de Charlie Hebdo ou l'assassinat de Samuel Paty et qu'on condamne les responsables intégristes « beaucoup d'élèves musulmans se sentent blessés, attaqués dans leur "chair" » parce qu'ils y voient un rejet de leur religion, même si dénoncer les horreurs de l'intégrisme, du fanatisme – d'où qu'il vienne – n'est pas un « rejet de la religion ».

⁵³ *Je voudrais pas crever* (1952) est le premier poème du recueil qui porte le même titre où Boris VIAN parle de l'amour et de la mort.

⁵⁴ *La Charogne*, extrait de la partie *Spleen et Idéal* du recueil *Les Fleurs du Mal* de BAUDELAIRE.

Les poèmes *La Métamorphose du vampire* et *À celle qui est trop gaie* font partie des « pièces condamnées » lors du procès intenté à Baudelaire dès la parution du recueil en 1857 pour outrage aux bonnes mœurs. Elles seront retirées du recueil puis publiées en 1866 sous le titre *Les Épaves* ; le procès sera révisé en 1946.

Des positions tranchées sur les sujets de société.

Indépendamment de la religion, il est difficile de parler de l'homosexualité et des LGBT « avec des classes de garçons dans des formations professionnelles qui véhiculent des images de virilités, de misogynies... ».

Ces questions « les mettent mal à l'aise ». On observe selon les PLP LH « un manque d'ouverture à ce qui est différent : la culture de la virilité est vraiment très ancrée et les pousse à tenir des propos parfois très violents sur l'homosexualité, l'égalité homme-femme ».

Le professeur de biotechnologie note qu'« au niveau de la sexualité, de l'égalité, certaines questions sont déroutantes » et le professeur de commerce que « l'homosexualité est très mal vue par les élèves du LP ».

L'implantation géographique du lycée

Elle peut accentuer le risque de voir un sujet devenir sensible. Les réactions des élèves ne sont pas les mêmes dans un lycée polyvalent de centre-ville que dans un établissement d'une banlieue réputée « difficile ». Une collègue qui a travaillé à Mantes-la-Jolie en banlieue parisienne et qui enseigne maintenant en province le souligne :

« En fonction du lieu d'enseignement, du lieu où vivent les élèves, des milieux dans lesquels ils gravitent les questions sensibles ne sont pas les mêmes. L'homosexualité qui pouvait être taboue dans le 78, ne l'est pas à Saumur où les élèves sont plutôt des défenseurs de la cause LGBT ».

L'absence de savoirs, le manque d'information

Cela explique certains comportements ou certains blocages comme en témoigne un professeur de LH.

« Des sujets peuvent devenir sensibles lorsque les élèves manquent de connaissance et ne maîtrisent pas l'art du discours. Ce qui est souvent le cas. Ils restent arcbutés sur leur jugement en formulant en boucle des assertions et en adoptant une attitude de méfiance à l'égard de l'enseignant, attitude qui peut se transformer en agressivité ».

D'autres relèvent « une culture faite à partir de fake news... le manque de connaissances sur le sujet parce qu'ils n'ont pas les pré-requis ». Il leur manque les outils intellectuels pour « mettre à distance », pour « appréhender dans leur globalité des sujets complexes qu'ils n'ont pas pu suffisamment analyser ou mettre en mots ».

C'est pourquoi il faut vraiment traiter ces sujets, de nombreuses remarques vont dans ce sens « ce sont également très souvent des problèmes de méconnaissance : non, les progrès médicaux ne permettent pas aux hommes de tomber enceinte ; non l'homosexualité n'est pas un phénomène du XXIème siècle ». Ce déficit de connaissances est aussi avancé par le professeur de biotechnologie et par le professeur d'arts appliqués.

Du côté des professeurs

Les questions sensibles sont sans doute plus difficiles à maîtriser quand on débute dans le métier « Je dirais aussi, qu'en début de carrière, peut-être que j'aurais considéré certains sujets comme sensibles ». L'expérience facilite les bons choix didactiques, permet des postures efficaces et des réactions adaptées, toutes choses qui se construisent peu à peu :

« Je crois aussi que je suis beaucoup plus armée, du fait d'avoir enseigné dans le Mantois (qui a été une très bonne école), d'avoir aujourd'hui une bonne connaissance des élèves, d'avoir expérimenté de nombreuses activités ». « Il n'y a pas de sujet qu'on ne peut pas aborder (en début de carrière, je n'aurais peut-être pas dit la même chose). Si on ne se sent pas les épaules assez solides, il faut se faire aider par d'autres membres de la communauté éducative, par des associations ».

Les enseignants peuvent aussi être déstabilisés s'ils n'ont pas une bonne connaissance du sujet.

« Il y a des sujets sur lesquels il convient que je me documente : par exemple sur les OGM, sur le glyphosate ou encore sur le conflit en Ukraine, j'ai bien besoin de réviser ». Jeune professeure, la collègue de biotechnologie émet un regret :

« Les professeurs n'ont pas ou trop peu de formations pour répondre à ce type de questions et pas forcément un temps pour parler des sujets sensibles ».

Malgré les difficultés pas question de renoncer !

Renoncer ou hésiter à aborder certains sujets ?

La première raison qui pourrait faire hésiter les professeurs à traiter certains sujets est la crainte de se mettre en danger en cas de réactions violentes d'élèves ou de parents quand le sujet est trop brûlant : une collègue confie son malaise à parler de laïcité pendant l'enquête sur la mort de Samuel Paty. Vient ensuite le souhait d'éviter d'aggraver les tensions entre élèves et la difficulté à mettre en place une stratégie adaptée. Parfois les réponses à apporter ne vont pas de soi. Pour le professeur d'arts appliqués « *il est difficile de lutter contre les réseaux sociaux et les manipulations politiques* ».

Mais pour autant, pas question de renoncer. Cette possibilité en fait bondir quelques-uns :

« *Je crois que je n'y renoncerai pas, c'est ce pour quoi nous sommes là. Si ça devait arriver, je crois qu'il serait temps pour moi de démissionner* » ; « *Renoncer à enseigner certains sujets équivaudrait à renoncer à exercer mon métier et à devoir changer de profession* », « *La retraite ! Je n'y renoncerai pas avant. Surtout depuis l'assassinat de Samuel Paty.* »

Mais il faut inventer de nouvelles approches :

« *À mon sens la question (renoncer à un sujet sensible) ne se pose pas comme ça. Je ne suis pas gêné, en revanche je réfléchis à la façon de les amener en classe de façon à permettre le débat* ».

De nombreuses raisons d'aborder ces questions

Nombre d'arguments sont avancés pour justifier la nécessité d'aborder les questions sensibles.

« *En effet ces questions permettent d'ouvrir les esprits, d'apprendre à respecter les idées de chacun, à prendre du recul, à se poser des questions, à prendre en compte des points de vue, à rechercher la vérité historique* ».

Il est impossible dans le cadre de cet article de citer toutes les raisons mises en avant par les collègues dont la réflexion se révèle d'une grande richesse.

On retiendra l'idée de former à la tolérance, à l'acceptation de l'autre. Il s'agit de déconstruire les préjugés, de dissiper les doutes, de donner « *les clés pour prendre du recul* » à ceux qui manquent d'ouverture culturelle. Il faut, affirme un professeur de LH, « *leur montrer qu'il peut y avoir plusieurs angles, qu'il n'y a pas qu'une manière de penser* ». D'où l'importance, souligne une autre collègue de « *transmettre les valeurs républicaines* ».

L'objectif du professeur de lettres-histoire « *n'est pas seulement de préparer les élèves à l'examen, mais avant tout de former des citoyens* ». Des témoignages voient dans ces questions « *un passage obligé pour le développement social et intellectuel de l'enfant... indispensable au maintien de la démocratie* ».

Pour le professeur d'arts appliqués il faut aborder les sujets sensibles :

« *parce qu'on évolue vers une société multiculturelle qui demande tolérance et ouverture d'esprit et que c'est une richesse de connaître l'autre. Oser aborder certains sujets c'est permettre aux élèves qui chez eux, dans leurs quartiers, se heurtent à des idées trop étroites, de s'en extraire et de se forger leurs propres opinions* ».

Quelles propositions de démarches pour mieux aborder les questions sensibles ?

Les propositions se révèlent variées et témoignent d'une réelle recherche des professeurs pour trouver les moyens de traiter des sujets sensibles.

Expliquer

Les professeurs insistent sur l'importance « d'expliquer » : « *j'explique les faits de manière historique et ils comprennent* ». Même démarche pour désamorcer la colère d'élèves touchés dans leur conviction religieuse :

« *et puis, j'ai construit un diaporama à partir uniquement de caricatures : objectif, montrer que tout le monde était visé et que peut-être ils avaient mal compris le dessin, voire qu'ils ne s'étaient pas penchés dessus. Les élèves avaient finalement réalisé qu'ils avaient mal interprété la caricature.* »

L'approche par l'explication vaut aussi en français :

« ... cela a permis aussi d'aborder le procès de l'auteur (Baudelaire, *Les Poèmes interdits*). Je crois que j'avais à l'époque essayé d'éteindre le feu, mais je ne le ferais plus de cette façon, avec le recul je me dis que j'aurais dû étudier plusieurs de ces pièces, aborder le procès, faire débattre les élèves, leur faire analyser d'autres poèmes. »

Peser ses paroles et savoir écouter

Il faut aussi peser ses paroles :

« aborder des sujets sensibles avec les élèves demande de le faire avec tact et à être attentif à toutes les paroles. Il ne faut rien minimiser ».

Faire prendre conscience de la gravité des propos

Voici comment un professeur a réagi face à l'élève qui affirmait que « *Samuel Paty n'avait pas à faire ça* » :

« Je lui ai alors demandé d'explicitier son propos. Comme il restait sans voix, j'ai reformulé à sa place en lui demandant si j'avais bien compris, à savoir : « *Samuel Paty, professeur et père de famille (j'ai joué sur la corde sensible), a été décapité parce qu'il a montré des caricatures de Mahomet dans le cadre de son cours. Son action mérite donc cette mort violente ? C'est de sa faute ?* » L'élève a finalement reconnu que cela était « disproportionné ». Cette décapitation est un crime horrible.

Utiliser ses compétences d'historien

Adopter une démarche d'historien peut se révéler un moyen efficace de convaincre ou de faire des mises au point :

« *J'ai repositionné le cours sur la démarche d'historien en leur expliquant qu'avant d'avoir un avis sur un fait, il faut d'abord le connaître d'un point de vue théorique et scientifique et ne pas faire reposer leurs affirmations sur des ressentis personnels et/ou familiaux* », conseil repris dans un autre témoignage :

« *J'essaie de partir systématiquement de l'histoire, avec deux exemples (conflit ukrainien et israélo palestinien) : je pars souvent de l'histoire (vidéos ARTE ou Le dessous des cartes) pour qu'ils aient déjà la chronologie des événements, d'où ils déduisent (dans ces deux cas) les enjeux problématiques actuels* ».

Se servir de la bivalence

La bivalence se révèle une aide précieuse justement pour expliquer, désamorcer les réactions prévisibles :

« *La bivalence m'a permis de montrer aux élèves qu'il existe plusieurs manières d'aborder les questions.* » La lecture d'un texte peut éclairer une question d'EMC et l'apport d'informations en histoire lever les ambiguïtés d'incompréhension d'un texte. « *J'ai le souvenir d'une excellente séquence de français qui évoquait le rapport à la PMA (sans omettre la GPA) ; le rapport « littéraire » que les élèves avaient eu face à la question leur avait permis d'abord de comprendre avant d'exercer leur avis. Incarner les questions sensibles dans le cadre de la bivalence a permis de montrer aux élèves qu'il existe plusieurs manières d'aborder la question.* »

Nous terminerons en citant quelques remarques des professeurs interrogés

Sujets sensibles et travail en équipe

Pour « refroidir » – le terme est employé par Alexandre Baron dans l'entretien avec les inspecteurs⁵⁵ – ces sujets sensibles il faut jouer de la transdisciplinarité. Les témoignages des professeurs d'enseignement professionnel et d'arts appliqués montrent que certains sujets sensibles sont communs, « *Ce sont des sujets qui peuvent se penser de manière collective, qui peuvent faire l'objet de la pédagogie de projet* ».

⁵⁵ Voir dans ce numéro d'*Interlignes* N° 53, l'article de COUDERC A., BOLLENGIER F. « *Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs* ».

Sujets sensibles et formation

Les professeurs sont convaincus de l'importance de la formation : « *Il faut former les collègues à traiter ces questions* » plus particulièrement pour les jeunes professeurs qui « *doivent avoir une formation obligatoire sur la façon d'enseigner ces questions* ».

Sujets sensibles et apprentissage de la parole partagée

Une autre préoccupation concerne la gestion de la parole de l'élève. Il arrive que l'enseignant soit pris au dépourvu :

« *la plupart des questions vives sont spontanées, au gré des débats et des échanges avec les élèves.* »

- Il arrive aussi de se « faire piéger » par une stratégie d'évitement de la part de certains :

« *Je me lance trop vite à répondre à des propos qui ne sont que des stratégies d'évitement pour ne pas se mettre au travail.* »

- La notion « d'espace de parole » reste primordiale pour aborder les questions sensibles :

« *sans cet espace de parole, elles ne seront plus des questions mais stimuleront des gestes violents* ». Même si « *il y a une réelle difficulté à libérer la parole des élèves qui peut être choquante sur certains sujets* », il ne faut pas hésiter à l'accueillir parce qu'« *on ne peut déconstruire les préjugés que s'ils ont été formulés* ».

- La question du « *jusqu'où peut-on aller, que pouvons-nous accepter ?* » se pose inévitablement, c'est une préoccupation des enseignants mais aussi des inspecteurs⁵⁶ « *Il faut faire la différence entre des propos qui peuvent choquer mais que je dois écouter pour pouvoir les déconstruire et les propos interdits par la loi (appel à la haine contre toutes sortes de communautés qu'il faut interdire et sanctionner). L'équilibre est difficile à trouver.* »

- Même si les enseignants sont conscients de l'importance de travailler les sujets sensibles on ne peut éviter parfois un certain découragement. Ce n'est pas gagné !

« *J'ai fait mon mémoire d'IUFM en 2001 sur le 11 septembre, ma plus grande émotion de prof s'est produite lors de sifflets pour l'hommage à Samuel Paty, travailler les questions vives, c'est être Sisyphe.* »

- Pourtant certains vont jusqu'à contester le terme « sensibles » et ce qu'il sous-entend » :

« *Aucune question ne devrait être stigmatisée et catégorisée comme sensible* ». « *Face aux extrémismes, toutes les questions deviennent sensibles* ». Un témoignage révèle malgré tout optimisme et enthousiasme. « *Les élèves peuvent, dans un cadre sécurisant et sachant que leur professeur respectera leur parole même si elle peut paraître inadaptée et hors des valeurs enseignées à l'école, faire preuve de discernement et de recul. L'école n'est pas là pour changer les idées mais pour proposer d'autres possibilités de réflexion, pour qu'ils s'approprient leurs idées, que leur pensée devienne personnelle et non transmise par la famille, l'actualité, les amis... L'école est le lieu de recherche et d'ouverture à d'autres univers, pas de jugement sur ce qui est bien ou mal.* »

- Une autre collègue va dans le même sens « *les élèves me disent souvent qu'avoir la parole a été le point le plus épanouissant de leur année* ».

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire, formatrice de lettres
IUFM Versailles

Annie COUDERC

IEH honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

⁵⁶ Ibid.

Annexe 1 : le questionnaire remis aux PLP lettres-histoire

- 1 **Avez-vous abordé un ou plusieurs de ces sujets qui peuvent être sensibles ?** la laïcité, l'égalité hommes/femmes, la Shoah, la concurrence des mémoires, les attentats contre les journalistes, l'assassinat du professeur Samuel Paty, les guerres passées ou récentes, le mouvement Me too, l'IVG (la PMA), l'homosexualité.
- 2 **Parmi tous les sujets cités précédemment est-ce que vous diriez que certains ne sont pas pour vous des questions « sensibles » ?**
- 3 **Lesquels et Pourquoi ?**
- 4 **Abordez-vous en classe des sujets sensibles ?**
 - Souvent
 - De temps en temps
 - Jamais
- 5 **Pourquoi ?**
- 6 **Vous pensez que les sujets sensibles concernent plutôt l'histoire, la géographie, l'EMC, la lecture des textes littéraires, la lecture d'images, l'analyse de film**
- 7 **Quelles autres disciplines sont concernées par les sujets sensibles ?**
- 8 **Selon vous, certains sujets sont délicats ou sensibles à aborder avec les élèves : (plusieurs réponses possibles)**
 - parce qu'ils les touchent de près
 - parce qu'ils les choquent
 - parce qu'ils heurtent leurs idées
 - parce qu'ils sont en relation avec l'actualité
 - parce qu'ils sont contraires à leur manière de vivre
 - parce qu'ils remettent en cause leur culture familiale
- 9 **Pouvez-vous proposer d'autres explications ? ...**
- 10 **Pouvez-vous citer des exemples de sujets sensibles en histoire, en géographie, en EMC qui vous ont déroutés, gênés, déstabilisés et que vous préférez ne plus aborder, des textes littéraires et des auteurs que vous n'étudiez plus.**
- 11 **Pour quelles raisons ?**
 - le sujet me touche personnellement
 - le sujet est politique
 - le sujet a généré des réactions d'élèves auxquelles je ne m'attendais pas
 - le sujet a généré des questions auxquelles je n'ai pas su répondre dans l'immédiat
 - je n'avais pas assez de connaissances sur le sujet
 - Autre (précisez)
- 12 **Voyez-vous d'autres raisons ?**
- 13 **Comment expliquez-vous que vos élèves soient surpris gênés, énervés, choqués par certains sujets ?**
 - le sujet les concerne de trop près
 - le sujet à trait à la religion
 - le sujet à trait à la politique
 - le sujet concerne la famille
 - le traitement du sujet remet en cause l'idée qu'ils s'en font
 - ce qui se dit du sujet est en contradiction avec leur culture
 - Autre (précisez)
- 14 **Avez-vous d'autres explications ?**
- 15 **Face aux réactions d'élèves en opposition ou à des questionnements sur des sujets délicats, citez des exemples de procédure, d'attitude, de démarche qui évitent ou apaisent les tensions et permettent un échange constructif.**
- 16 **Pour quelles raisons pensez-vous qu'il faille enseigner ces questions sensibles ?**
- 17 **Pourquoi y renoncerez-vous ?**
 - Difficulté à mettre en place une stratégie pédagogique adaptée
 - Risque d'aggraver les tensions entre élèves
 - Risque de se mettre en danger devant les réactions violentes de certains élèves ou parents d'élèves
- 18 **Voyez-vous d'autres raisons ?**
- 19 **Que souhaitez-vous ajouter personnellement sur le sujet des questions sensibles ?**

Note

Un questionnaire un peu différent a été remis aux PLP des autres disciplines et au professeur documentaliste.

Annexe 2 : le public ciblé par le questionnaire

Une soixantaine de PLP lettres-histoire des académies de Versailles, Créteil, Normandie, Nantes ont été sollicités, 32 ont répondu au questionnaire, 28 professeurs ont révélé leur valence universitaire. Ce sont majoritairement des « historiens-géographes », probablement historiens (5 se disent « géographes »). Deux seulement se disent littéraires de formation. Ce sont souvent des enseignants expérimentés qui s'expriment. La majorité des témoignages sont ceux de professeurs ayant plus de 15 ou 20 ans de métier (jusqu'à 27 ans), quelques-uns ont une expérience plus récente (entre 4 et 7 ans), deux peuvent être considérés comme débutants (2 ans sur le terrain). Un petit nombre de participants mais qui présentent des profils diversifiés tant du point de vue de l'ancienneté, de la valence, du lieu d'exercice (des lycées de banlieue parisienne à la réputation difficile – Mantes-la-Jolie, Trappes, Créteil – ou présumés plus tranquilles – Antony, Dourdan – des lycées de province, Saumur, Cherbourg.)

Des professeurs d'enseignement professionnel, d'arts appliqués et une documentaliste ont répondu à l'enquête ; ils exercent à Dourdan, Corbeil-Essonnes et Limay ; l'une d'entre eux est débutante, les autres ont entre 9 et 20 ans d'ancienneté.

Nous remercions tous les professeurs qui ont pris de leur temps pour répondre à ce questionnaire ainsi que les inspecteurs et les collègues qui ont bien voulu nous servir de relais en diffusant les questionnaires.

Les lecteurs qui souhaiteraient prendre connaissance de l'intégralité des résultats de l'enquête peuvent en faire la demande en envoyant un message à Interlignes.association@gmail.com



Cahiers pédagogiques N° 477, Décembre 2009

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Les sujets sensibles en classe : la parole aux élèves

Je remercie les collègues Corinne Baptiste et Emmanuelle Sapin qui ont accepté de soumettre le questionnaire à leurs élèves et qui ont consacré du temps pour les aider à y répondre. Je remercie aussi les 128 élèves qui ont accepté de répondre à ce questionnaire.

Dans un sujet comme celui des questions sensibles et/ou questions socialement vives (QSV), il nous est apparu important de nous intéresser aux élèves, d'interroger leur ressenti, leurs points de vue, ce qu'ils considèrent comme des QSV, ce qu'ils ont pu observer dans les attitudes de leurs camarades, et comment ils perçoivent leurs enseignants et la pédagogie qu'ils mettent (ou pas) en œuvre pour aborder ces questions. Il pourra être intéressant de comparer ce que disent les élèves sur ces questions et les réponses des enseignants⁵⁷ aux articles d'Annie Couderc et Françoise Bollengier « Et que pensent les PLP des questions sensibles ? » et à celui d'Annie Couderc « Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs ». Pour sonder au plus près les élèves et embrasser divers aspects de la question, nous avons fait le choix d'un questionnaire écrit afin de toucher un grand nombre d'élèves.

Les élèves interrogés et le questionnaire

128 élèves de la voie professionnelle ont répondu au questionnaire. Afin d'être le plus exhaustifs possible et de toucher un échantillon qui soit le plus représentatif possible du public des lycéens professionnels (tant dans les filières – industrielles et tertiaires – que dans les genres – filles et garçons) nous avons soumis le questionnaire à des publics de lycées et de bassins différents⁵⁸ – Villiers-Saint-Frédéric et Mantes-la-Jolie.

Le questionnaire

Le questionnaire comporte 12 questions (annexe 1). Il porte sur le vécu des élèves et leur expérience concernant les sujets sensibles, les disciplines dans lesquelles ils ont abordé des sujets sensibles, les réactions, les actions des enseignants qu'ils ont pu observer (questions 7, 10), et celles de leurs camarades (questions 8 et 9). Il interroge aussi leurs représentations (questions 2, 4, 11, 12). Pour la plupart des questions, les élèves doivent cocher des cases avec des réponses pré-remplies. Mais nous leur avons systématiquement laissé la possibilité de développer une réponse qui serait autre que celles proposées. Plusieurs questions demandent aussi aux élèves de développer leurs réponses pour expliquer et raconter ce qui s'est passé au moment où ils ont été témoins d'un sujet sensible évoqué en classe (questions 8, 10).

⁵⁷ Voir dans ce numéro 53 d'*Interlignes*, juin 2023, BOLLENGIER Françoise et COUDERC Annie « Et que pensent les PLP des questions sensibles ? ».

COUDERC Annie, « Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs ».

⁵⁸ Pour le lycée polyvalent Viollet le Duc à Villiers-Saint-Frédéric : des élèves de 3^e prépa métiers, des élèves de première baccalauréat professionnel « Aménagement et Finition du Bâtiment », et des élèves de première baccalauréat professionnel « Installateur en chauffage, climatisation et énergies renouvelables » et « Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés » regroupés au sein d'une même classe. Pour le lycée polyvalent Jean Rostand à Mantes-la-Jolie : des élèves de 1^{ère} professionnelle « Maintenance des systèmes de production connectés » et des élèves de terminale professionnelle « Maintenance des Équipements Industriels ». Pour le lycée polyvalent Condorcet à Limay : des élèves de seconde CAP « Équipier polyvalent du commerce », des élèves de 1^{ère} professionnelle « Logistique » et des élèves de 1^{ère} professionnelle « Métiers du commerce et de la vente option A animation et gestion de l'espace commercial ».

Les constats

Les 128 élèves interrogés ont tous répondu au questionnaire. La plupart ont répondu aux questions lorsqu'il s'agissait de cocher les cases. Seuls 59 élèves ont développé au moins une réponse rédigée.

« Abordez-vous en classe des sujets que vous jugez délicats ou sensibles ? »

À la question 2 qui demande aux élèves s'ils abordent en classe des sujets qu'ils jugent délicats ou sensibles, 7 ont coché la case « oui », 53 la case « de temps en temps » et 63 la case « jamais ». Une moitié à peu près d'élèves qui ont répondu à cette question considère que les sujets qu'ils estiment sensibles sont abordés à l'école. Parmi ceux qui ont répondu « jamais », certains donnent pourtant des exemples de sujets sensibles évoqués en classe dans les réponses à d'autres questions du questionnaire. Il est fort probable que cette incohérence est due au fait que la question « Abordez-vous en classe des sujets que vous jugez délicats ou sensibles » arrivait au début du questionnaire, et les questions suivantes portant sur des souvenirs d'élèves remontant au collège ou à l'école primaire, ont permis aux élèves de se remémorer des moments où ces sujets ont été abordés en classe. Les élèves sont donc un peu plus nombreux à être confrontés aux questions sensibles.

« Des sujets sont délicats ou sensibles à aborder car... »

Pour la question 3, qui interroge les représentations des élèves sur les sujets qu'ils considèrent comme délicats ou sensibles, les cases qui ont été le plus cochées sont les suivantes : « ils sont personnels » (47 élèves), « certains élèves protestent » (44 élèves) et « ils sont en relation avec l'actualité » (40 élèves). Les autres réponses proposées obtiennent entre 16 et 28 voix. Seuls 9 élèves ont coché la case « autre » et ont justifié. Il semblerait donc que les élèves vivent comme « sensibles » des sujets qui leur sont surtout personnels, qui font réagir leurs camarades ou bien qui concernent l'actualité. Il serait intéressant de les interviewer pour savoir ce qu'ils entendent précisément par « personnel » ou « qui concernent l'actualité ». Mais au regard des autres réponses apportées dans le questionnaire – notamment à la question 4, les attentats terroristes, la guerre (en Ukraine ou dans d'autres États) ou l'attentat contre le professeur Samuel Paty peuvent être un des aspects à relier avec l'actualité ; tandis que les faits religieux, la concurrence des mémoires ou les questions liées aux identités (culturelles, religieuses, de genre...) peuvent être à relier avec ce que les élèves considèrent comme des sujets « personnels ».

La plupart des élèves qui ont coché la case « autre » ont voulu expliquer qu'un sujet sensible est un sujet qui peut les blesser :

« Certains sujets peuvent impacter les personnes », « il y a certains sujets qui peuvent blesser des personnes » ...

Certains craignent que l'on parle d'eux en classe :

« Quelque secret passé ou actuel que l'on ne souhaite pas qu'il soit révélé au grand jour. Pour éviter le jugement de ceux qui l'entendent ou le voient », « Peu importe tant qu'ils ne sont pas personnels ».

D'autres ont bien assimilé les principes de la laïcité, notamment l'obligation de respecter les opinions de chacun :

« Un sujet est délicat quand on ne peut pas l'aborder comme bon nous semble, on doit y mettre les pincettes », « Chacun est libre de penser ce qu'il veut tant que ce n'est pas imposé ».

Un élève, qui a coché « oui » à la case « ils sont contraires à votre manière de vivre » a tenu à préciser le décalage qui peut exister entre ce qui se dit ou s'entend dans la vie privée et ce qui se dit au lycée :

« il y a des choses qui se passent chez moi que l'on m'explique et qui sont contraires ».

Un élève a écrit « les homosexuels me choquent et la religion c'est personnel » : cette réponse résume assez bien les sujets qui en 2022 peuvent gêner ou agacer de nombreux élèves.

Cela ne signifie pas pour autant que d'autres élèves ne peuvent pas prendre la parole pour défendre les droits des homosexuels ou bien vouloir aborder le fait religieux.

« Quels sujets qualifieriez-vous de sensibles ? »

La question 4 propose une liste de sujets précis et elle demande aux élèves de sélectionner ceux qu'ils jugent de sensibles. Ils ont la possibilité d'en proposer d'autres.

Les sujets les moins sélectionnés sont le mouvement #MeToo (8 élèves) et la laïcité (15 élèves). Plusieurs élèves ne connaissaient pas le mouvement #MeToo. Il a fallu leur donner une explication. La laïcité recueille assez peu de voix : cela peut s'expliquer par toute la pédagogie et le travail de sensibilisation qui a été opéré par les enseignants dans les classes depuis plusieurs années, notamment dans les cours d'EMC.

Les autres sujets ont recueilli plus de 26 voix : l'égalité femmes/hommes : 26 ; les attentats contre les journalistes à Charlie Hebdo : 28 ; l'homosexualité : 33 ; la concurrence des mémoires : 34 ; la guerre : 34 ; la Shoah : 35 ; le fait religieux : 40 ; l'assassinat contre le professeur Samuel Paty : 42 ; les attentats terroristes d'une manière générale : 44. On voit bien que les sujets liés aux attentats terroristes et à ce qui touche les religions sont considérés par beaucoup d'élèves comme les plus délicats à aborder en classe.

Une dizaine d'élèves ont coché la case « autre » et ont évoqué des sujets précis qui les touchent ou qui les mettent en colère : les Ouighours (4 occurrences), le racisme, les propos sexistes (« les hommes ont tendance à dire « les femmes à la cuisine »), les religions persécutées, le viol, le mariage forcé, le harcèlement... Un élève a ajouté que ces sujets sont « sensibles car personne n'ose en parler ». Ces réponses prouvent que les élèves ressentent le besoin de s'exprimer, de dénoncer ce qu'ils considèrent comme des injustices. On peut faire l'hypothèse qu'ils souhaitent que ces questions soient évoquées et débattues en classe.

La onzième question s'intéresse aux QSV que les élèves n'aiment ou n'aimeraient pas aborder en classe. Elle ressemble beaucoup à la question 3, mais elle est davantage ciblée sur les élèves dans leur individualité (tandis que la question 3 est plus globale, elle peut concerner d'autres élèves), dans leur ressenti personnel. Ils sont donc 70 à avoir coché la case « ma vie personnelle » et 56 la case « ma famille ». 25 élèves ont coché « ma religion » et 11 « mes idées politiques ». Il paraît évident que les élèves n'aiment pas parler de leur vie personnelle et qu'ils la jugent comme un sujet sensible, tandis qu'ils seraient plus à l'aise pour parler de leur religion si cela était possible.

« Dans quelle discipline ? »

Parmi les disciplines proposées dans le questionnaire, celle où les élèves sont les plus nombreux à avoir été témoins de sujets sensibles sont l'histoire (26 élèves), suivie du français (15), de l'EMC (14) et de la géographie (11). Treize élèves ont répondu « autre » et ont cité l'EPS, la Prévention Santé Environnement (PSE), les langues vivantes (anglais et espagnol) et la logistique.

En histoire, les sujets sensibles auxquels les élèves ont été confrontés sont variés et somme toute cohérents par rapport aux réponses précédentes du questionnaire : la Shoah, les attentats, l'assassinat du professeur Samuel Paty, la guerre (en Ukraine ou la Seconde Guerre mondiale). D'autres élèves évoquent aussi l'esclavage, la guerre froide ou « les tours jumelles ».

En français, ce sont surtout le racisme et l'attentat de Samuel Paty qui sont évoqués.

Nous retrouvons à peu près les mêmes sujets évoqués pour les autres disciplines proposées : le racisme, la religion, l'assassinat contre Samuel Paty, dont la minute de silence, le sexisme.

Certains sujets n'apparaissent qu'une seule fois et peuvent parfois surprendre : la déforestation en Afrique, la famille d'un élève, une vidéo sur la guerre qualifiée par un élève de « traumatisante », la différence entre les pauvres et les riches au Brésil, le « 7^e continent », le « satanisme », le football.

Dans les autres disciplines évoquées par les élèves, on peut notamment noter l'assassinat de Martin Luther King et le sexisme en anglais, l'IVG en PSE, des sujets personnels en logistique. On voit bien que cette question a ainsi permis aux élèves de se remémorer plus facilement des souvenirs assez précis de sujets jugés sensibles. Un élève a écrit « ma famille ». À travers ces réponses on comprend que les

situations ont occasionné une gêne chez les élèves et certainement un conflit entre les camarades ou vis-à-vis des enseignants.

Des sujets sensibles qui ont surpris les enseignants

À la question de savoir si des sujets sensibles ont surpris les enseignants, une trentaine d'élèves interrogés a répondu « oui ». D'après eux, les sujets les plus déstabilisants pour les enseignants sont les sujets religieux (20 élèves), puis ceux qui concernent la famille (16 élèves). Les sujets personnels et politiques obtiennent 14 « oui ». Les exemples concrets les plus cités sont liés aux attentats terroristes : un élève a tenu à évoquer la réaction de son enseignant qui a pleuré à cause des attentats, à l'assassinat de Samuel Paty, au racisme. D'autres élèves citent des sujets ou des mots qui peuvent choquer leurs enseignants : « s'ils sont mariés ou ont des enfants », les mots « daron ou daronne⁵⁹ » utilisés pour désigner les parents...

Des sujets sensibles qui ont surpris les camarades

Les questions 8 et 9 du questionnaire s'intéressent aux sujets sensibles qui ont pu surprendre ou agacer les camarades (question 8) et aux causes (question 9). Parmi les sujets repérés et évoqués par les élèves, on retrouve surtout ce qui a trait à la religion (« quand on contredit la religion », « les droits à la reconversion »), le racisme, les inégalités entre les femmes et les hommes, et les débats ou propos autour de la sexualité (des élèves qui tiennent des propos homophobes, la question LGBT...). Un élève évoque la réaction des élèves « face aux provocations de certains professeurs ». Une autre élève se souvient de la vidéo d'un accouchement en classe de CM1 qui avait choqué plusieurs élèves.

Selon les élèves, les causes qui expliquent ces réactions sont surtout liées à la religion (23 élèves), à des raisons personnelles (21 élèves) et au fait que ces sujets remettent en cause les idées des élèves (17 élèves). Une dizaine d'élèves ont coché les cases « politique » et « il concerne la famille ». Une seule élève a coché la case « autre » et a écrit « sexuel » : il s'agit de l'élève qui a évoqué la vision de la vidéo de l'accouchement en classe de CM1. Elle reproche à son enseignant d'avoir montré ces images puis d'être passé immédiatement à autre chose sans avoir donné d'explications aux élèves.

Les gestes pédagogiques des enseignants perçus par les élèves

Une trentaine d'élèves ont rédigé une réponse à la question 10 leur demandant de citer des exemples d'actions de professeurs qui ont permis de calmer, d'éviter les tensions et de permettre un échange constructif face aux réactions d'élèves en opposition ou à des questionnements sur des sujets délicats. De nombreux élèves ont repéré le calme de leur enseignant et sa volonté d'apaiser les tensions. Parmi les autres gestes des enseignants pour apporter de manière positive et pédagogique une réponse face aux QSV, plusieurs élèves citent le débat instauré dans la classe – pour ces élèves ces enseignants savent gérer les imprévus et créer les conditions d'un débat constructif. Dans les débats organisés et contrôlés par l'enseignant, des élèves ont repéré le souci de permettre à chaque élève de s'exprimer et de s'écouter :

« laisser parler une seule personne à la fois et écouter les avis des autres, contrôler le langage pour ne pas vexer les personnes concernées, ne pas trop approfondir le sujet s'il est trop négatif pour la classe ou l'arrêter si ça va trop loin (insultes, menaces...) ».

À travers cet exemple, on comprend que de nombreux élèves ont conscience du cadre bienveillant fourni par leurs enseignants : une parole qui circule, un débat possible dans la classe mais aussi des limites quand il le faut. Un élève a été sensible au geste d'écoute de son enseignant :

« le professeur écoute les élèves et explique le sujet plus approfondi pour en faire un échange constructif ».

D'autres élèves sont sensibles à l'explication et à l'information donnée aux élèves :

« le professeur donne son savoir afin de ne pas avoir d'oppositions entre les

⁵⁹ Daron, daronne : on retrouve ce mot dès le début du XVIII^{ème} siècle, puis plus tard, lors de l'industrialisation, il deviendra un sobriquet que les ouvriers donnent à leurs patrons. Au XIX^{ème} siècle daron désigne aussi un tenancier de cabaret. Aujourd'hui ce mot d'argot pour père ou mère est utilisé dans le langage familier, en particulier dans le langage des jeunes.

élèves » et « des informations que les élèves ne savaient pas ».

Certains ont repéré le geste de reformulation de la question, d'autres le fait de diffuser un documentaire vidéo (pour apporter des éléments de connaissance utiles à la discussion), et d'autres le fait de « dire la vérité et ne pas provoquer ».

Cependant, plusieurs élèves évoquent des situations où des enseignants n'offrent pas de réponses pédagogiques ou bien décident de clore le sujet : par exemple des enseignants changent de sujet, un autre ne sait pas « gérer le débat sur la religion et finit par punir certains élèves », plusieurs enseignants demandent aux élèves de se taire. Un élève a écrit « le professeur a cloué le débat en demandant à un élève de se taire », un autre parle d'un enseignant qui a crié et un autre d'un enseignant qui a fait appel à un surveillant et au CPE. Un enseignant a dit « on est là pour travailler » : sans doute ce collègue ne souhaitait-il pas engager un débat ou une discussion à ce moment-là du cours.

La question de l'utilité

À la question « Pensez-vous qu'il soit utile d'aborder les sujets sensibles à l'école ? », la plupart des élèves ont répondu par l'affirmative (seuls 39 ont répondu « non »).

- 62 élèves ont justifié en cochant la case « J'ai besoin d'approfondir les connaissances » – soit la moitié des élèves qui ont répondu au questionnaire,
- 60 ont coché « J'ai besoin de m'informer »,
- 57 « J'aime débattre »,
- 43 « ça concerne aussi mes camarades »,
- 40 ont coché « Je fais confiance au professeur » : pour cette réponse il est intéressant de constater que 8 élèves ont précisé « plus ou moins », voulant signifier ainsi qu'ils hésitaient à faire confiance à leurs enseignants.

À travers ces réponses, on comprend que de nombreux élèves aiment aborder les QSV : ils les associent aux savoirs et aux connaissances qui doivent être travaillées à l'école, et ils sont sensibles au cadre constructif que peut apporter le débat pour aborder ces questions.

Conclusion

Ce questionnaire prouve que les élèves associent des exemples très précis derrière l'expression « questions sensibles ». Ils témoignent aussi du fait que ces sujets sont souvent traités au lycée, notamment dans les cours d'histoire, d'EMC et de français. Cela confirme que les QSV restent majoritairement abordées dans les cours de lettres-histoire, et que les enseignants de ces disciplines sont nombreux à savoir faire face de façon bienveillante à ces questions pour apporter des réponses pédagogiques aux moments où celles-ci surgissent.

Les élèves sont par ailleurs nombreux à penser que les QSV concernent leur vie personnelle ou l'actualité. Ils sont très attentifs à leurs propres réactions ou à celles de leurs camarades et de leurs enseignants.

Il semblerait que pour la plupart des élèves de nombreux sujets peuvent être abordés en classe, mais à la seule condition que les enseignants sachent instaurer et gérer le débat afin de permettre à chaque élève de pouvoir s'exprimer.

Ceci nous laisse penser que la formation de tous les enseignants, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent, est un levier très intéressant pour pouvoir aborder ou gérer dans de bonnes conditions les questions sensibles en classe.

Loïc SEILLIER-RAVENEL

Professeur lettres-histoire-géographie, formateur académique

Chargé de mission auprès de l'inspection

Lycée professionnel Condorcet, Limay

Académie de Versailles

Annexe 1 : Questionnaire

Les sujets sensibles en classe : la parole aux élèves

- 1) Dans quelle classe êtes-vous ?
- 2) Abordez-vous en classe des sujets que vous jugez délicats ou sensibles (cochez une réponse) ?
- Oui
- De temps en temps
- Jamais
- 3) Des sujets sont délicats ou sensibles à aborder car :
- ils vous choquent Oui Non
- ils sont personnels Oui Non
- ils heurtent vos idées Oui Non
- ils sont en relation avec l'actualité Oui Non
- ils sont contraires à votre manière de vivre Oui Non
- ils remettent en cause votre culture familiale Oui Non
- certain élèves protestent Oui Non
- autre (expliquez) :
-
- 4) Dans la liste suivante, quels sujets qualifieriez-vous de sensibles (et pourquoi) ?
- la Shoah
- la concurrence des mémoires (par exemples : les victimes de la guerre d'indépendance d'Algérie du côté français et du côté algérien ; Palestine/Israël...)
- les attentats contre les journalistes de Charlie Hebdo
- l'assassinat du professeur Samuel Paty
- les attentats terroristes d'une manière générale
- l'homosexualité (ou l'homophobie), les problèmes liés au genre
- la laïcité
- l'égalité femmes/hommes
- l'IVG (interruption volontaire de grossesse)
- le fait religieux
- le mouvement #MeToo
- la guerre
- autre (précisez) :
- 5) Avez-vous été témoin d'un ou de plusieurs sujets sensibles évoqués en classe ?
- Oui
- Non
- 6) Dans quelle discipline ?
- Français Oui Non
- Citez le ou les sujets dont vous vous souvenez
- Histoire Oui Non
- Citez le ou les sujets dont vous vous souvenez.....
- Géographie Oui Non
- Citez le ou les sujets dont vous vous souvenez.....
- EMC Oui Non
- Citez le ou les sujets dont vous vous souvenez
- Autre discipline Oui Non
- Citez le ou les sujets dont vous vous souvenez
- 7) Y a-t-il des sujets sensibles qui ont surpris (choqué, dérouté, gêné, déstabilisé) vos enseignants ?
- Oui Non
- Si oui, citez-les :
- L'enseignant a été dérouté car c'est un sujet :
- Personnel Oui Non
- Religieux Oui Non
- Politique Oui Non
- Qui concerne la famille Oui Non
- 8) Y a-t-il des sujets sensibles qui ont surpris (ou gêné, énervé...) vos camarades ?
- Oui Non
- Citez-les et expliquez :
-
- 9) Le sujet a gêné vos camarades car il est :
- Personnel Oui Non
- Religieux Oui Non
- Politique Oui Non
- Il concerne la famille Oui Non
- Il remet en cause les idées des élèves Oui Non
- Autre (précisez) :
- 10) Face aux réactions d'élèves en opposition ou à des questionnements sur des sujets délicats, citez des exemples d'actions de professeurs qui ont permis de calmer, d'éviter les tensions et de permettre un échange constructif :
-

11) Y a-t-il des sujets que vous n'aimez pas ou que vous n'aimeriez pas aborder en classe avec vos enseignants ? Oui Non

Ces sujets concernent :

- Ma vie personnelle
- Mes idées politiques
- Ma religion
- Ma famille
- Autre :

12) Pensez-vous qu'il soit utile d'aborder les sujets sensibles à l'école ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

- J'ai besoin de m'informer Oui Non
- J'ai besoin d'approfondir les connaissances Oui Non
- Je fais confiance au professeur Oui Non
- Ça concerne aussi mes camarades Oui Non
- J'aime débattre en classe Oui Non
- Autre :



Dessin de Stéphane Bridoulot paru dans *L'actu* (20 janvier 2021)

« *L'actu*, dès 13 ans : l'actualité en 10 minutes par jour »

www.playbacpresse.fr

Les QSV existent - elles encore ? Focus sur les programmes d'histoire - géographie - EMC du cycle bac pro

Bien que les professeurs de lycée professionnel enseignent à la fois le français et l'histoire-géographie-EMC, j'aborde ici uniquement les programmes en histoire, géographie et EMC, les programmes de français font l'objet d'une analyse dans un autre article écrit par Françoise Girod⁶⁰ et Françoise Bollengier : « Y a-t-il aussi des sujets sensibles en français ? »

Quand les enjeux de société s'invitent à l'École

Comment penser une question qui interroge le rapport au monde des élèves de lycée professionnel ? Question socialement vive, question controversée, question vive, question de société, sujet sensible ou encore question sociale ordinaire... On trouve une pluralité de concepts à l'œuvre pour décrire et caractériser une question qui a un statut particulier au niveau des savoirs, lesquels sont souvent composés de savoirs dits sociaux et de savoirs scolaires. Cette contribution interroge d'abord le champ conceptuel de la question vive en essayant d'y voir un peu plus clair avant d'analyser ce qui dans les contenus des programmes d'histoire, géographie et EMC a trait aux QSV. La méthodologie d'analyse de ces programmes se focalise tout d'abord sur le traitement des occurrences relatives au champ conceptuel des QSV. Dans un second temps, nous avons indiqué les thématiques apparentes dans les programmes pour les traiter en classe.

Des questions vives : quésaco ?

Une première étape de clarification terminologique a été de compiler des références sur la question vive, ce qui n'a cependant pas vocation à être exhaustif⁶¹, l'objectif étant de questionner les différentes appellations, les replacer dans leur contexte épistémologique et de les définir.

Question vive, controversée, question socialement vive... éléments de définition

On retiendra différentes expressions :

- **La question controversée** en lien avec les productions en langue anglaise du champ des « *controversial issues* ».
- **La question socialement vive**, (QSV) et ses différentes évolutions (notamment en « *question sociétale hyper vive* » tel que le propose Alain Legardez ou QSHV)
- **La question sociale ordinaire**, (QSO) comme question interrogeant des espaces ordinaires, proches du quotidien. Ces questions peuvent aussi être des QSV. Le contexte d'apparition de la QSV est à placer dans les années 1970. L'apparition du terme « question controversée » ou « *controversial issue* » désigne dans le contexte de l'enseignement une question qui met en évidence l'expression de sentiments et de

⁶⁰ Voir dans ce numéro 53 d'*Interlignes*, 2023, GIROD F., « Y a-t-il aussi « des sujets sensibles » en français ? »

⁶¹ Les ressources bibliographiques appuyant notre propos sont disponibles en fin d'article.

valeurs. Elle est liée à l'actualité médiatique. En 1986, l'ouvrage de Wellington « *Controversial issues in the curriculum* » marque une période d'intérêt pour les questions sociales en tant qu'objet à investir dans l'enseignement.

Une « question controversée » ne trouve pas une réponse univoque grâce à des faits, on va alors considérer l'expérience comme source de savoirs. Dans le champ francophone, les travaux en didactique des sciences vont se saisir de la thématique. Pour Yves Chevallard, un didacticien des mathématiques (1997), tout savoir à enseigner est une réponse à une question qui fait débat. L'expression « *question ombilicale* » désigne une question essentielle interrogeant le rapport au monde. C'est justement d'un rapport au monde dont il est question avec l'entrée vers les questions vives : il n'y a pas de réponses uniformes, chacun des acteurs a un point de vue qui peut être complémentaire, parfois en confrontation avec un autre.

Deux groupes de chercheurs et chercheuses français s'organisent autour de cette didactique des QSV : l'un à Toulouse, l'autre à Marseille au début des années 2000. La didactique des QSV en France s'intéresse à la dimension sociale des savoirs et aux stratégies enseignantes. Dans les travaux en langue française et dans les espaces francophones, on lui préfère l'expression question socialement vive, voire plus récemment avec les travaux d'Alain Legardez « *question sociétale hyper vive* », renvoyant explicitement à l'existence même du sujet.

On appelle une question socialement vive ou QSV une question qui possède différentes caractéristiques⁶² :

- une dimension sociale importante : interpellant les pratiques sociales et les acteurs scolaires ;
- une remise en cause des savoirs de référence : ces questions engendrent des controverses légitimées par des valeurs ;
- une forte actualité médiatique, des polémiques ;
- ce qui a pour conséquence un impact scolaire, chez des élèves soumis à une demande sociale, relayée par l'institution.

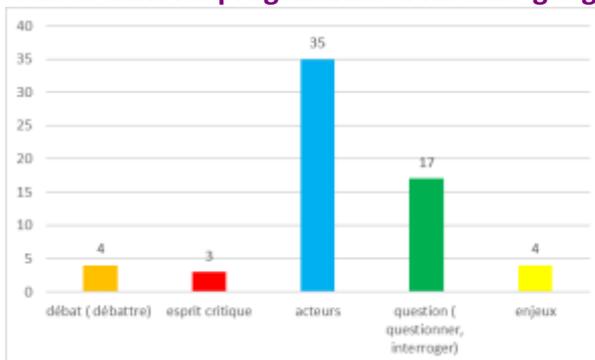
Dans le quotidien de la classe nous parlons aussi de question ou sujet sensible, titre d'ailleurs de ce numéro 53 d'*Interlignes*.

La question sociale ordinaire ou QSO, quant à elle, désigne un sujet vif dans le quotidien « ordinaire » des élèves, ce qui comprend aussi les espaces de l'ordinaire, non particuliers.

Où sont les QSV dans nos programmes ?

Pour analyser les programmes et identifier les QSV, nous avons procédé selon différentes étapes. D'abord chercher les occurrences de l'expression « question socialement vive » ou encore « question vive ». Sans surprise, nous n'en avons pas trouvé. Puis, nous avons déterminé des thématiques pouvant entrer dans le champ conceptuel de la QSV et des occurrences de celles-ci en fonction des disciplines : histoire ou géographie. Après cela, nous avons compté les occurrences des expressions retenues grâce à un logiciel d'analyse lexico-métrique⁶³.

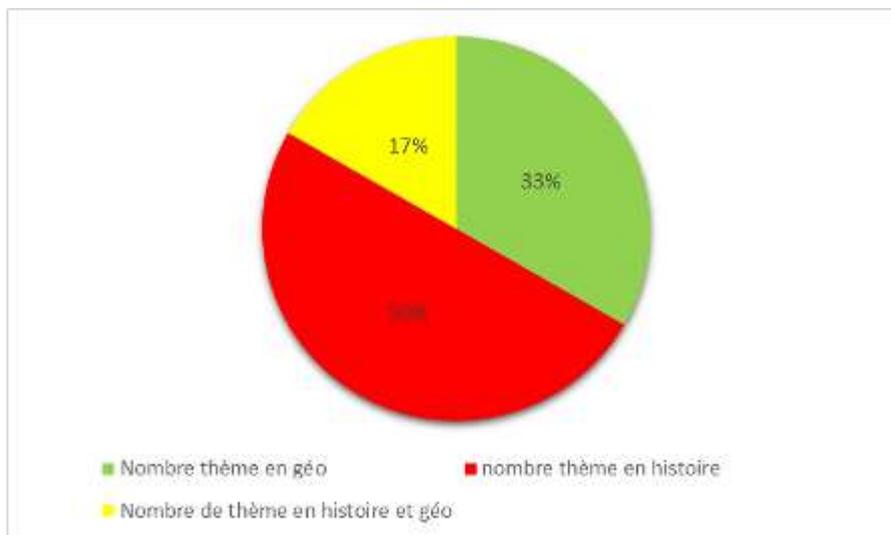
Document 1 : analyse des occurrences renvoyant à la QSV et nombre de thématiques associées dans les programmes d'histoire-géographie



⁶² SIMONNEAUX, Laurence et LEGARDEZ Alain, « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives » ESF Éditeur, 2006. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-ecole-a-l-epreuve-de-l-actualite-enseigner-les-questions-vives/>

⁶³ Il s'agit du logiciel libre *Iramuteq*, <http://www.iramuteq.org/> qui permet ici de compter les occurrences par termes cités dans un corpus composé des textes des programmes.

Document 2 : analyse des occurrences renvoyant à la QSV et nombre de thématiques associées dans les programmes d'histoire-géographie



(Les thèmes abordés dans ce document 2 regroupent les questions vives citées dans le document 3 ci-dessous)

Document 3 : analyse des occurrences renvoyant aux QSV dans les programmes d'histoire-géographie de la voie professionnelle (2019)⁶⁴



Étant donné l'absence de mention explicite du terme QSV⁶⁵, nous avons questionné leur présence dans les programmes. L'apport de Pierre Colin⁶⁶ constitue une balise pour questionner les thématiques et les démarches pour enseigner les QSV de la géographie dans les *curricula* de la voie professionnelle. C'est pourquoi nous proposons de les indiquer pour la discipline historique.

En résumé, alors que les questions socialement vives de l'histoire, de la géographie ne sont pas traitées explicitement dans les programmes actuels, les propositions d'articles dans la revue *Interlignes* qui intègrent aussi l'EMC, les identifient⁶⁷. Les

⁶⁴ Quelques remarques sur le graphique 3 : les termes *colonie*, *coloniser* ont été regroupés sous le concept de colonisation. *Esclave* et *esclavage* ont été regroupés. *Inégal* et *inégalement*, regroupés aussi sous le vocable inégalités. *Environnement* et *environnemental* renvoient, eux, à environnement.

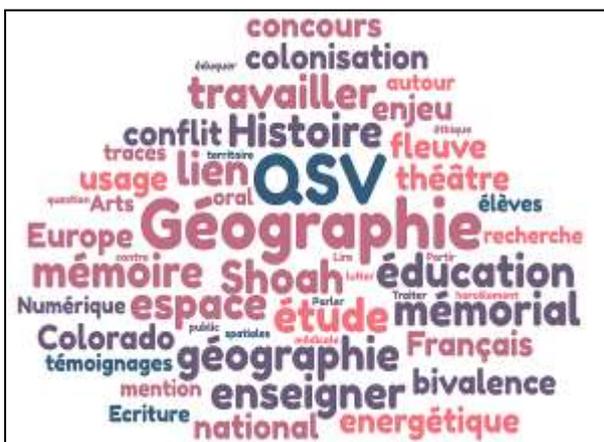
⁶⁵ COLIN Pierre « *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel* ». Université Lyon 2, décembre 2021. HAL Archives Ouvertes : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03581217v1>

⁶⁶ Voir à ce sujet dans l'article de LECOMTE Aurore, « *Justice, injustice spatiale : question sensible ?* », *Interlignes*, n° 53, juin 2023.

⁶⁷ Voir l'article « *Les questions sensibles, regard sur les anciens numéros d'Interlignes* », F. BOLLENGIER, S. BOUDON, *Interlignes* n° 53, 2023.

articles de la revue sont en effet directement des comptes rendus d'expériences d'enseignantes et d'enseignants ayant choisi de traiter explicitement des questions vives. Pour produire le nuage de mots suivant, nous nous sommes appuyée sur les titres des articles des différents numéros depuis 2009.

Document 4 : Analyse des occurrences renvoyant à la QSV dans les titres des articles proposés par *Interlignes* (2009-2022)



Quelles thématiques et quelles démarches pour travailler autour des QSV ?

Selon le parti pris – évocation masquée, détournée, traitement, ou occultation – plusieurs thématiques peuvent être identifiées comme renvoyant aux questions socialement vives au regard des programmes actuels et des publications d'*Interlignes* depuis 2009⁶⁸.

Les QSV de l'histoire

La lecture des programmes permet d'identifier le discours à propos des QSV repérées.

La colonisation, les esclavages, la décolonisation

Le premier thème au programme de la classe de 2nde professionnelle est l'occasion de traiter du fait colonial : « À partir de la fin du XV^e siècle, le Portugal et l'Espagne ouvrent des routes maritimes vers les Indes et les Amériques qui mettent en relation les différentes parties du monde. Les Portugais et les Espagnols, suivis des Hollandais, Français et Anglais, rivalisent pour construire des empires coloniaux et commerciaux, du XVI^e au XVIII^e siècle ». Le programme mentionne ensuite la mise en exploitation des esclaves. L'esclavage est aussi mentionné dans le thème 2 : « La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804) : une révolte d'esclaves en août 1791 conduit à l'indépendance et à la proclamation de la République d'Haïti, première république issue d'une révolte d'esclaves. Malgré les ravages de la guerre civile après 1804, la Révolution de Saint-Domingue a un retentissement dans l'ensemble du monde atlantique » ainsi qu'en première avec l'allusion suivante : le régime nazi et ses alliés « prévoient de réduire en esclavage les populations slaves de l'est de l'Europe ». L'étude du thème de la classe de 1^{ère} professionnelle « Hommes et

⁶⁸ Voir les anciens articles de notre revue ciblant des questions vives in « Les questions sensibles, regard sur les anciens numéros d'*Interlignes* », F. BOLLENGIER, S. BOUDON, *Interlignes* n° 53, 2023.

femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises » est l'occasion d'aborder la question du travail forcé dans les colonies.

Le processus de décolonisation n'est pas traité en détails. En revanche, on trouve des éléments sur « l'émergence de nouveaux États issus de la décolonisation et du non-alignement » ; nous comprenons alors l'indépendance de l'Algérie, de l'Inde, et la constitution du groupe des non-alignés.

Parmi les faits historiques majeurs du XX^{ème} siècle qu'il serait impensable de ne pas voir figurer dans un programme scolaire : **les génocides** (des peuples Herero et Nama entre 1904 et 1908, des Arméniens, des Juifs, des Tsiganes, des Tutsis du Rwanda, des Khmers...). Les programmes de 1^{ère} accordent une importance particulière à des repères « 1915 : Génocide des Arméniens et d'autres populations chrétiennes de l'Empire ottoman », « 1939-1945 : Seconde Guerre mondiale ; génocides des Juifs et des Tsiganes ». Une des démarches préconisées pour ce sujet particulier est d'incarner le propos : par la sollicitation de témoignages, de documents d'archives et le travail sur les sources ; faire vivre la mémoire des déportés et internés tsiganes est une manière d'éviter la déshumanisation voulue par le régime nazi⁶⁹, qui a mis en place l'extermination systématique de masse.

La guerre, la violence, la paix : une question vive ? La question de la guerre fait l'objet d'un devoir de mémoire : avec notamment l'étude de l'impact de la Grande Guerre dans le paysage urbain, par l'intermédiaire des monuments aux morts ; où on retrouve aussi les soldats victimes de la 2^{nde} Guerre mondiale, de la guerre d'indépendance algérienne. La mention du terme « guerre » est la plus fréquente avec 50 occurrences dans ces programmes. Les conflits guerriers sont multiples dans le monde, la guerre « froide », la guerre de Corée, la 1^{ère} guerre du Golfe et les attentats de 2001, c'est une question importante. En 1^{ère}, la capacité « raconter l'engagement d'un acteur en faveur de la paix » permet de mettre en lumière la question de l'installation d'une paix durable en Europe après 1945.

Enfin la « **question sociale** » et plus largement celle des inégalités dans les sociétés peuvent être traitées. Le programme de la classe de 1^{ère} professionnelle fait allusion à « [d]es mouvements politiques (anarchistes, socialistes, catholiques sociaux, républicains) » qui « se saisissent de la question sociale », ce qui permet par exemple, une étude de discours politiques sur les questions de classes, ou de s'emparer d'autres sources plus matérielles telles que des banderoles syndicales, des tracts et photographies.

Les QSV de la géographie

Dans sa thèse, Pierre Colin identifie des QSV de la géographie : les frontières, le développement durable, les mobilités, les migrations, la mondialisation. Nous pouvons également identifier d'autres questions socialement vives potentielles : le fait urbain et les conflits pour l'usage de l'espace, les ressources, les marges, les risques.

La question **des frontières** est amenée par le programme de 2^{nde} professionnelle et la thématique générale des **migrations internationales** comme type de mobilité particulière (aussi en tant que repère).

« Les migrations sont d'abord régionales et intracontinentales. Les migrants traversent des frontières grâce à l'aide d'acteurs, légaux ou illégaux. Certains d'entre eux acquièrent le statut de réfugiés. Ces mouvements ont des conséquences pour les territoires de départ, d'arrivée et de traversée ».

Les mobilités

Le thème 2 de la classe de 2^{nde} professionnelle, « une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale », amène à s'intéresser au tourisme : « les mobilités touristiques croissantes sont liées à la démocratisation des transports, à l'accroissement du niveau de vie et au développement des loisirs. À l'échelle mondiale, quelques bassins touristiques concentrent les principales zones d'accueil qui donnent lieu à des aménagements spécifiques. Ces derniers transforment les territoires d'accueil et posent localement des défis de préservation et de renouvellement des ressources ainsi que des enjeux d'aménagement durable ».

⁶⁹ À ce sujet, qu'il conviendrait de développer, notons que la mémoire de l'internement des Tsiganes est une thématique propice à être abordée en classe. Dans certains départements de notre académie, les traces de l'internement sont concrètes, les stèles commémoratives peuvent être un des supports à travailler en classe (par exemple sur la place de la gare de Brétigny-sur-Orge, rendant compte de l'internement dans le camp de Linas-Monthéry).

Autre QSV, **la mondialisation**. Cette mise en circulation des hommes, des idées, des marchandises, des capitaux est traitée par le thème 1 de 2^{nde} bac pro « *Des réseaux de production et d'échanges mondialisés* ». Il peut être intéressant de souligner que la mondialisation s'accompagne d'une mise en concurrence des espaces, et d'inégalités entre les pays des Nord et des Suds. Cela souligne également les enjeux du développement durable. De ce fait, les études de cas qui en souligneraient ces aspects traitent la mondialisation comme une QSV.

En 1^{ère} professionnelle, **le fait urbain** apparaît comme une question vive : « *la prédominance de l'habitat individuel dans des zones résidentielles, l'extension des zones d'activités, le développement d'espaces de loisirs sont source de conflits d'usage avec les activités agricoles et les espaces « naturels » (espaces forestiers, parcs naturels régionaux, etc.). La nécessaire transition écologique questionne ce modèle de développement urbain* ». **La question des marges** n'est pas mentionnée explicitement, toutefois elle est évoquée par l'expression « contraste » : « *les dynamiques urbaines en France sont contrastées, entre des villes petites et moyennes caractérisées par la fermeture de commerces et la diminution des services de proximité (services de santé par exemple) accueillant des populations fragilisées par la crise, et des espaces en croissance démographique bénéficiant de la dynamique des pôles urbains* ». Nous pouvons rapprocher cette notion de celle de justice spatiale, questionner les inégalités dans la ville participe au traitement du sujet comme une QSV. Étudier **un conflit d'usage** est l'une des démarches le permettant.

Les risques technologiques sont de ces éléments qui permettent de conférer à la géographie une dimension citoyenne. Poser la question de l'adaptation des sociétés face aux risques permet de traiter l'étude de cas ancrés dans les réalités actuelles (cf. l'incendie de l'usine Lubrizol⁷⁰). Dans le programme de terminale professionnelle pour le thème 2 « les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter », la capacité « *analyser le traitement médiatique d'un aléa ou d'un risque et dégager les limites de ce traitement* » peut contribuer à l'exercice de l'esprit critique des élèves à condition toutefois que l'étude de cas choisie et les documents identifient clairement et explicitement l'implication et les intentionnalités des acteurs.

Enfin la question **des ressources** dans un contexte d'anthropocène est une QSV. En 1^{ère} professionnelle : « *Bien que l'Afrique soit riche en ressources, de nombreux pays africains restent néanmoins confrontés à de grandes difficultés économiques et aux enjeux du développement durable : la moitié de la population pauvre dans le monde se trouve en Afrique* ». Nous pouvons évoquer les intérêts de différents acteurs des pays développés en Afrique (exemple du groupe Bolloré, des entreprises chinoises etc.). En terminale professionnelle, cette question fait l'objet du thème 1 « l'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer ». On doit y traiter de la raréfaction des ressources naturelles et de la biodiversité, des inégalités d'accès à celles-ci à l'échelle mondiale et des enjeux géopolitiques qu'elles représentent. Évoquer la situation des acteurs en Arctique peut être une possibilité de travailler la capacité « *analyser un conflit d'usage autour d'une ressource dans le cadre d'une étude de cas* » d'autant que l'actualité de l'année peut être une source d'inspiration pour aborder les QSV en géographie ; par exemple, le projet de retenue d'eau : « bassine » à Sainte-Soline dans les Deux-Sèvres.

Les QSV en EMC

Le thème « la laïcité » en classe de 2^{nde} permet de traiter de la liberté individuelle des élèves.

En classe de 1^{ère}, le thème « *Égales et fraternels* » permet de se saisir des enjeux de société : « *À l'égalité politique et à l'égalité juridique s'ajoutent, au nom de la fraternité, la revendication et la quête de la solidarité et de la justice sociale. La fraternité est un idéal commun qui associe solidarité et tolérance, dimension collective et dimension interpersonnelle : comme l'égalité, elle est au fondement du lien social* ». Ainsi la question de l'impôt, qui « *permet notamment de financer les politiques publiques et les services publics, et de réduire les inégalités* », de la juste répartition des richesses renvoie aux ambitions de **justice sociale**. Le sujet interroge le modèle de société démocratique. Ses résonances actuelles s'invitent en classe (question de l'ISF, de la

⁷⁰ Voir dans ce numéro 53 d'Interlignes, 2023, l'article « *Justice, injustice spatiale en géographie, question sensible ?* », LECOMTE Aurore.

sécurité sociale, de la retraite par répartition, etc.) et sont propices à éveiller l'engagement des élèves.

De même, la question de la défense peut être un moyen d'évoquer les enjeux liés au contexte post-attentats ou encore la place de l'appareil militaire dans nos sociétés.

Le thème annuel en Terminale permet de travailler sur les **questions d'engagements**. On peut ainsi citer : **le débat démocratique et la politique** (au sens strict du terme : la vie dans la cité), à l'heure où les jeunes ont de plus en plus de questionnement sur le fait de se rendre aux urnes. Les **enjeux de l'anthropocène** appartiennent à la catégorie QSV : comment consommer à l'heure du réchauffement climatique ? Comment passer des déclarations de bonnes intentions à des actions concrètes ? Quel est notre rapport à la condition animale ?

Les questions de bioéthique sont à signaler enfin « *le recours aux biotechnologies et à la génétique – pour la santé humaine, l'alimentation humaine et l'agriculture, la production industrielle afin d'améliorer ou de réparer le vivant – interroge notre rapport à la nature et la conscience de nos limites* ».

La vitalité des publications d'*Interlignes*⁷¹ témoignent de la nécessité de se saisir des QSV de l'EMC. En 2017 de nombreux articles abordaient les questions sensibles, les QSV. Alexandre Baron⁷² écrivait « *Partir des questions socialement vives en EMC* ».

En conclusion, la bivalence, une contribution à l'enseignement des QSV ou une question vive de plus ?

Un des fils conducteurs de cet article était le suivant : l'intérêt d'un travail sur la QSV est de favoriser l'exercice de l'esprit critique et une compréhension du monde en classe. Cela rejoint des finalités citoyennes de nos disciplines : « *Le traitement des QSV en classe est une voie possible d'évolution de l'enseignement pour faire face à la difficile cohérence entre une éducation à la citoyenneté, définie à partir d'une citoyenneté à la française, et une épistémologie scolaire de l'histoire-géographie réfractaire aux changements*⁷³ ».

Ainsi lorsque l'on approche une des thématiques des QSV, une série de questions et d'observations peuvent se poser : nous vous proposons de tenter d'en élucider quelques-unes.

Questions : Toutes les questions sociales sont-elles nécessairement vives ? La neutralité républicaine impose-t-elle de ne pas traiter des QSV ? Y a-t-il davantage de QSV en histoire qu'en géographie ou encore en EMC ?

Une question peut être vive dans le quotidien immédiat des élèves, un sujet peut apparaître non vif pour les enseignants et pourtant interroger les valeurs des élèves. Dans la mesure où l'une des finalités de nos disciplines est la formation citoyenne, la posture de neutralité totale peut être interrogée. Faire le choix de traiter d'une QSV n'est donc pas neutre. Si l'enseignant n'est pas neutre, en revanche, il est impartial. La solution de refroidir une QSV n'est pas pertinente au vu de ces finalités.

Observation : Les questions « vives » sont-elles difficiles à traiter dans les programmes car elles sont interdisciplinaires ? ...

C'est un débat reposant sur la configuration des *curricula*, organisés en disciplines selon des contenus identifiés et cloisonnés. Nous pouvons nous inspirer de la proposition des chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique de la géographie⁷⁴ : recomposer ces *curricula*, décloisonner les disciplines scolaires et penser davantage la contribution de chaque discipline à la résolution d'une question. Par exemple, cela va passer par des dispositifs didactiques bivalents au lycée professionnel, de projet, le travail de l'oral... Enfin, traiter une QSV comme une QSV, c'est-à-dire de façon explicite sans masquer les enjeux, permet de renforcer nos

⁷¹ Voir à ce propos, le numéro 47 d'*Interlignes* : « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel », 2017, en ligne https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

⁷² Voir *Interlignes* N° 47 <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1263>

⁷³ TUTIAUX-GUILLON dans SIMONNEAUX et LEGARDEZ, 2006, pages 119-135.

⁷⁴ Par exemple, ALPE Yves et BARTHES Angela. « *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ?* » Les dossiers des sciences de l'éducation, n°29, pages 33-44, 2013, <https://doi.org/10.4000/dse.95>,

JOUBLOT-FERRÉ Sylvie « *Former en géographie en Anthropocène : le pari d'une expérience de repolitisation* ». Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE n° 63, 2022, « *L'éducation au politique* », <https://doi.org/10.4000/edso.18290>.

disciplines parce qu'on travaille sur des compétences à considérer la complexité du monde.

En conclusion, travailler les QSV dans nos disciplines nous autorise à les tenir totalement pour émancipatrices.

Aurore LECOMTE

Professeure, formatrice en histoire-géographie
Université de Paris-Cité, LDAR, INSPÉ de Créteil

Références Bibliographiques

Les programmes analysés

En histoire-géographie publiés par le ministère de l'éducation nationale :

- de la classe de seconde professionnelle, bulletin officiel n° 5 du 11-04-2019,
- de la classe de première professionnelle, bulletin officiel n° 5 du 11-04-2019,
- de la classe de terminale professionnelle, bulletin officiel n° 5 du 11-04-2019,

Ressources d'accompagnement du programme d'histoire-géographie de la classe de première professionnelle, site <https://eduscol.education.fr/document/25948/download>

Références bibliographiques à connaître

- ALPE Yves et BARTHES Angela, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°29, pages 33-44, 2013. <https://doi.org/10.4000/dse.95>

- BARTHES Angela, LANGE Jean-Marc et TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »*. L'Harmattan. 2019.

- BARTHES Angela et LEGARDEZ Alain. « Objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? » in « Développement durable et autres questions d'actualité » (p. 195-214). Éducagri éditions, 2011.

<https://www.cairn.info/developpement-durable-et-autres-questions-d-actual--9782844448415-page-195.htm>

- SIMONNEAUX, Laurence et LEGARDEZ Alain, « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives » ESF Éditeur, 2006. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-a-l-epreuve-de-l-actualite-enseigner-les-questions-vives>

Pour aller plus loin

- COLIN Pierre, « Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel », 2021, Thèses, Université Lyon 2, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03581217>

- ÉTHIER Marc-André, LANTHEAUME Françoise, LEFRANÇOIS David. et ZANAZANIAN Paul. « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula ». *Éducation et francophonie*, Volume 36 (1), pages 65-85. 2008, <https://doi.org/10.7202/018090ar>

- JOUBLOT-FERRE Sylvie, « Former en géographie en Anthropocène : le pari d'une expérience de « repolitisation », *Éducation et socialisation*, Les Cahiers du CERFEE, numéro 63, 2022, <https://doi.org/10.4000/edso.18290>

La commémoration de la mort de Samuel Paty, sujet sensible...

Certains sujets font parfois peur aux enseignants. Peur parce qu'ils peuvent toucher à la sensibilité des élèves ou du professeur, peur parce qu'ils les sortent de leur « zone de confort », peur parce que les sujets abordés peuvent créer des tensions entre élèves ou entre professeur et élèves. Mais surtout, depuis quelques années, de plus en plus d'enseignants échangent sur les menaces : parce que certains d'entre nous ont été menacés avant, pendant ou après un cours mais surtout parce que l'un d'entre nous y a trouvé la mort. Ces sujets graves et sensibles sont pourtant essentiels pour la construction des élèves.

La commémoration de Samuel Paty⁷⁵ en classe : entre complexité et sensibilité

En tant que professeur stagiaire, nous craignons parfois certains sujets qui pourraient s'avérer « à risque » et provoquer des réactions d'évitement ce dont certains ne parlent pas.

En effet, comment aborder la Shoah en classe de première, la guerre d'Algérie en terminale, l'esclavage en seconde ou les cours d'EMC, parler de laïcité, analyser des affiches sur la religion, tout simplement, sans avoir l'impression de sentir un malaise ou de marcher sur des œufs comme si on avait une épée de Damoclès en permanence au-dessus de la tête ?

Ce n'est pas l'expérience du métier qui rend les enseignants plus à l'aise face à ces questions, comme le montre les échanges en salle des professeurs. Prendre ces sujets sans pincettes, sans avoir anticipé les difficultés par une réflexion personnelle pour ne pas provoquer de conflit est bien risqué. Pour aborder certains points des programmes il faut avoir créé au préalable un réel lien de confiance avec ses élèves.

L'EMC n'est pas toujours aisé à enseigner. D'une part, par méconnaissance des élèves, des méthodes et des attendus. Souvent, les élèves veulent tous débattre, ils veulent parler, échanger, partager leurs idées voire les imposer mais ils n'ont pas les arguments. Leur avis est très tranché sur certaines questions et ils n'acceptent pas un avis contraire. D'autre part, les enseignants ont aussi, parfois, une méconnaissance des méthodes adaptées pour organiser le débat et éviter les tensions. Ainsi, beaucoup préfèrent faire de l'EMC une heure d'étude de documents. C'est pourquoi la question de l'hommage à Samuel Paty était un défi pour moi. J'avais envie d'aborder ce sujet sensible – autant pour moi que pour les élèves – autrement que par une analyse de documents. Cependant, j'appréhendais leur réaction. Être professeur stagiaire, c'est tâtonner, car nous voulons bien faire mais il nous arrive d'être parfois démunis face à des élèves survoltés. Ainsi, la difficulté de ce sujet, et plus largement des sujets sensibles, nous oblige à poser en amont les bases d'un cadre serein avec les élèves. Je pense que pour évoquer un sujet sensible, tout commence par une question de confiance.

⁷⁵ Article dans l'hebdomadaire *Le Point* : « Samuel Paty, assassiné pour avoir enseigné la liberté d'expression. Professeur d'histoire-géographie dans un collège de Conflans-Sainte-Honorine (Yvelines), Samuel Paty, 47 ans, est mort vendredi 16 octobre, décapité par un jeune homme de 18 ans, d'origine tchétchène. Quelques jours auparavant, il avait présenté en classe des caricatures de Mahomet lors d'un cours sur la liberté d'expression, suscitant des critiques de certains parents... »

Qu'entend-on par « rendre hommage » à Samuel Paty ?

L'Institution a rendu l'hommage à Samuel Paty obligatoire, soit par une minute de silence soit par une séance dédiée, et cette année j'avais vraiment la volonté de m'en emparer. L'année passée j'avais amorcé ce sujet sensible en classe mais sans vraiment rentrer dans les détails, justement par peur. Je ne voulais plus rendre hommage à notre collègue uniquement avec une minute de silence, cela ne me semblait pas judicieux. Il était important pour moi d'entrer dans une discussion avec les élèves, mais une discussion construite et raisonnée. Je me suis ainsi dit que cette année je devais tout tenter pour essayer d'accrocher les élèves, de les faire réfléchir sur le sens de cet hommage et tout tenter pour réussir avec brio et fierté mon année de stage sans avoir de regrets sur ce que j'aurais pu faire.

L'hommage à Samuel Paty

L'hommage à Samuel Paty⁷⁶ s'est déroulé le lundi 17 octobre avec 22 élèves d'une classe de première, classe mixte en section vente au Lycée Nikola Tesla de Dourdan (dans l'Essonne, au Sud de l'Île-de-France).

J'ai eu à cœur de créer une relation de confiance avec les élèves de cette classe. En début d'année, nous avons consacré une heure d'AP, le but étant de faire connaissance et de parler de la France et de sa devise. Les semaines se sont déroulées, et nous avons composé entre cours et heures de discussion où le dialogue est plus spontané. Pour rendre ces heures de discussion intéressantes et pour enrichir le programme d'EMC, nous avons créé une trace écrite collective : un « Livre d'Or »⁷⁷ de la classe, dans lequel chaque élève écrit ce qu'il ressent, ce dont il aimerait parler. Ce livre me permet ensuite de reprendre les mots des élèves pour enrichir une séquence d'EMC. Peu importe l'heure de cours, le livre de classe est disponible à chaque fois : les élèves peuvent y noter quelque chose en début et en fin d'heure. L'utilisation de cet outil n'est pas facile : il faut encourager les élèves à noircir les feuilles, leur faire passer le carnet, en étant patient, puisque cet outil doit devenir un rituel. Mais cela facilite peu à peu la construction d'un lien, presque indéfectible, avec les élèves, et permet par la suite au professeur de parler et surtout d'enseigner des sujets sensibles. C'est donc cet outil que j'ai exploité pour rendre hommage à Samuel Paty tout en pensant à une séance construite, mêlant dialogue, discussion et écriture...

Déroulement de la séance pédagogique

Voici, dans le tableau ci-dessous, l'organisation d'une séance d'1h avec la classe de 1PVOC (classe de vente)

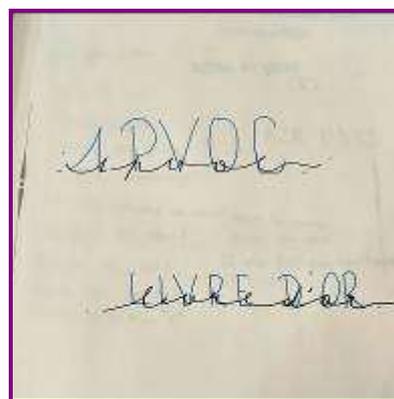
11 octobre 2022 - Hommage à Samuel Paty Organisation des temps de la séance	
Séance d'1heure	Activités
10mn	Rappel et explication des conditions dans lesquelles Samuel Paty est mort
15mn	Convocation des connaissances sur la notion de liberté (prérequis de la seconde professionnelle ⁷⁸) Recueil de la parole des élèves et manifestation de leur émotion
5mn	Lecture d'un texte par le professeur, ce texte a été écrit par lui-même lors de l'assassinat de Samuel Paty L'émotion se traduit par un long silence. Ensuite les élèves prennent la parole pour réagir à ce texte (cela s'est passé dans un climat de respect qui a été spontané).
10mn	Discussion et argumentation avec les élèves sur nos libertés : - liberté de la presse, liberté d'opinion

⁷⁶ Éléments de l'enquête sur l'assassinat de Samuel Paty, https://www.francetvinfo.fr/replay-1j/france-2/20-heures/assassinat-de-samuel-paty-les-derniers-jours-d-effroi-du-professeur_5491668.html

⁷⁷ Programme : Enseignement moral et civique en classe de première professionnelle, https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe000_annexe1_1239912.pdf

⁷⁸ Enseignement moral et civique : le programme de la classe de seconde professionnelle : liberté et démocratie, <https://eduscol.education.fr/document/25645/download>

	- liberté de religion - et sur les limites de nos libertés
15mn	Distribution du « Livre d'Or » de la classe dans lequel les élèves vont librement s'exprimer



Lancement de la séance

La séance a débuté avec une simple question : « *Est-ce que vous vous souvenez de ce qui est arrivé à Samuel Paty ?* ».

Les élèves m'ont répondu tour à tour. Kelly m'a interpellée et m'a dit « *Madame, pourquoi on continue de parler de lui ? Il est mort il y a plus d'un an, c'est bon maintenant.* »

Cette question est tombée à point nommé. Je suis donc partie de cette question pour leur expliquer que se souvenir d'un tel évènement c'était se souvenir à quel point nous sommes libres et pourtant mortels et vulnérables.

J'ai donc réexpliqué le contexte dans lequel Samuel Paty avait trouvé la mort, pourquoi il avait trouvé la mort, et pourquoi quelqu'un avait voulu sa mort.

Yassine a levé la main : « *Madame, c'est un peu triste qu'il soit mort pour avoir fait cours et montré des caricatures. Mais malgré ça, pourquoi on force à montrer les caricatures du prophète ?* »

Je lui ai répondu de la même manière que pour Kelly, en prenant beaucoup de recul et en pesant chaque mot, tout en leur rappelant les attentats de Charlie Hebdo. En effet, si Samuel Paty a trouvé la mort c'est parce qu'il rappelait à ses élèves les attentats de ce journal satirique, démontrant ainsi qu'on avait ôté la vie à des personnes parce qu'elles avaient dessiné.

La notion de liberté

Par la suite, nous sommes revenus sur les libertés fondamentales françaises : la liberté de s'exprimer, d'offenser, de blasphémer et pour nous les enseignants, la liberté pédagogique, et que même si « *notre liberté s'arrête là où celle des autres commence* » nous avons le droit de faire, de montrer et d'expliquer. Les élèves se sont tour à tour levés pour aller inscrire une liberté au tableau.

Thomas a écrit « *Liberté de caricature interdiction de tuer* », cette phrase m'a beaucoup touchée, après 25 minutes d'échanges, de réactions émotionnelles et de dialogue, j'ai eu le sentiment que certains élèves avaient compris.

De même, il est important que les élèves comprennent que leurs enseignants sont humains et ont des émotions, des sentiments. Il faut simplement savoir ce qu'on veut montrer tout en le maîtrisant pour continuer à dominer son sujet et canaliser l'affect de jeunes adolescents, toutes les réactions des élèves. J'ai donc récupéré mon téléphone portable comme je l'avais prévu dans mon déroulé de séance pour projeter un article que j'avais écrit et publié sur un réseau social une semaine après la mort de notre collègue. L'objectif était qu'en livrant ma sensibilité ils acceptent de dévoiler la leur.



Sur les réseaux sociaux, de nombreux enseignants ont pris la parole avec le hashtag #JeSuisProf pour protester contre le meurtre de Samuel Paty

Article du professeur publié sur un réseau social et projeté aux élèves

« Je n'ai pas pour habitude de faire ce genre de chose, de rentrer dans le débat, de pleurer un parfait inconnu.

Je suis absolument horrifiée, encore une semaine après cet événement. Je n'arrive pas à digérer, parce que c'est un collègue, parce que nous enseignons la même matière.

La discipline qu'est la nôtre est souvent 1 heure ouverte au débat avec les élèves, débats qui peuvent s'étendre de la faim dans le monde, à l'Allemagne nazie, en passant par la liberté et la laïcité. Nous faisons le plus beau métier du monde et nous enseignons le monde, celui d'avant, et celui d'après. Mais comment avoir une vision positive de ce monde après qu'un homme, un pédagogue, enseignant et éducateur ait perdu la vie de cette manière ? Ce pauvre homme a consacré sa vie aux adolescents, pour les aider à s'élever, et voilà comment on finit quand on parle de CHARLIE et de ses caricatures, parce que non, on ne tue pas pour un dessin, même s'il peut blesser.

Le pire, il ne nous a pas quittés par balles, par coups de couteau. C'est une scène de guerre, un acte de barbarie. On lui a retiré la vie et l'âme. On lui a enlevé la dignité du dernier souffle !

Nous avons le devoir d'éduquer dans nos classes, de montrer et d'affirmer que chacun est libre de croire et d'être ce qu'il veut. Aujourd'hui, avec cet acte barbare, on nous retire cette tâche si précieuse.

Si j'ai choisi ce métier, c'est parce qu'il s'inscrit au cœur de la tolérance, c'est parce qu'il nous demande d'aider, d'élever, d'éduquer, d'apprendre et de persévérer.

Après 1 semaine je suis toujours « écaillée » par les événements, mais je continuerai d'en parler. Je suis en colère. En colère parce qu'aujourd'hui en 2020 on a pris la vie d'un homme par décapitation parce qu'il exerçait son métier, parce qu'il propageait un message de paix et de liberté.

Nous sommes en France, chacun est libre, ne l'oublions jamais. Et rien ne peut justifier cette barbarie, rien.

J'enseigne donc je suis.

Je suis Samuel Paty.

Je suis prof d'histoire géographie. Je suis EMC.

Je suis liberté. »

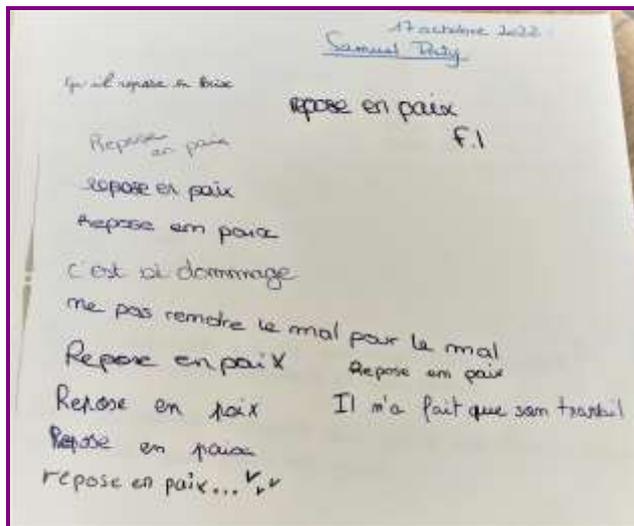
Retour réflexif et limites de l'expérience

Un lien de confiance renforcé

J'ai laissé les élèves s'exprimer face à ce court texte, j'ai vu des larmes chez certains, de l'incompréhension chez d'autres, et j'ai ressenti une espèce de fierté. Je n'avais pas eu peur, pas un seul instant. Les élèves de cette classe m'ont donné leur confiance et j'en ai fait de même. C'est cette fameuse confiance mutuelle qui nous fait avancer dans notre métier, sans crainte et surtout sans peur.

À la fin de la séance je leur ai donné le « Livre d'Or » de la classe pour qu'ils puissent écrire quelque chose sur Samuel Paty. La plupart d'entre eux ont écrit « Repose en paix », trois mots qui veulent dire beaucoup. Certains se sont abstenus, mais ce n'est pas un échec, je suis convaincue que plus tard ils comprendront.

Les élèves écrivent dans le « Livre d'Or »



Une prise de risque

S'exposer personnellement en utilisant son propre texte publié sur un réseau social, c'est permettre de partager son émotion avec les élèves, mais il faut bien connaître ces derniers et sentir que l'on peut s'engager de cette manière (je ne me serais pas engagée ainsi avec une autre classe). Dans un autre contexte de classe, l'utilisation d'un texte anonyme aurait été adaptée et aurait aussi permis de recueillir les émotions⁷⁹ des élèves, même si c'est se priver de la force de l'émotion du professeur de la classe – utilisée ici comme levier.

Des outils pour recueillir les émotions et « le savoir qui est déjà là »

- Le « Livre d'Or » circule dans la classe, c'est un outil intéressant pour recueillir les réflexions des élèves empreintes d'émotion et il invite les élèves à écrire, à dire ; certains osent écrire dans le livre alors qu'aller écrire au tableau est une démarche plus difficile.

- On pourrait imaginer une autre procédure qui facilite à la fois le recueil des émotions et aussi du savoir qui est « déjà là⁸⁰ » chez l'élève : le professeur prend connaissance de ce « pré-savoir » et adapte ensuite les contenus et le déroulement de la nouvelle séance en fonction du diagnostic réalisé.

Il ne réagit pas à chaud lors du jour de la commémoration, simplement il fait écrire les élèves, pendant quelques minutes, sur des petits papiers qu'il relève ensuite. Les élèves répondent librement – ce n'est pas un exercice de français – avec leurs mots, leurs formules, leurs phrases bancales, aux questions du type :

Avez-vous entendu parler de Samuel Paty ? Qui est-il ? Que lui est-il arrivé ? Pour vous, cette commémoration est-elle justifiée ? Que veut-on défendre à travers elle ? Donnez vos réactions sur les 3 minutes de silence demandé.

Ensuite le professeur dépouille, chez lui, cette sorte de sondage. Cela lui laisse du temps pour construire une séance adaptée et articulée aux besoins des élèves, avec des documents pertinents, séance qu'il propose une semaine plus tard. Il peut d'ailleurs démarrer par une présentation au tableau, des résultats de la petite enquête sur les représentations des élèves et/ou afficher les mots les plus significatifs des élèves. Procéder ainsi permet au professeur de proposer les documents nécessaires pour approfondir les notions à étudier – ici celle de liberté. On ne demeure pas uniquement dans le recueil des émotions.

⁷⁹ MARSOLLIER Christophe, IG de l'éducation nationale, « Recueillir les émotions », conférence, https://www.youtube.com/watch?v=jWoTes_aUYQ

⁸⁰ BOUDON Suzanne, *Interlignes* N° 37, juin 2007, « Prendre en compte les acquis des élèves et articuler les savoirs », page 60.; <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article331>

Un prolongement nécessaire avec l'approfondissement des connaissances

Un approfondissement des connaissances sur le thème de la liberté⁸¹ pour s'arrêter sur les notions de liberté de la presse, la notion de blasphème, liberté d'opinion, le vivre ensemble... peut être suggéré. On trouve des démarches sur le site Éduscol, sur des sites académiques⁸² avec des conseils, un choix d'outils etc.

Conclusion

Enseigner les sujets sensibles c'est se détacher de la peur et il faut intégrer que les élèves réagiront sur le moment, à chaud. C'est pourquoi une séance construite de manière pensée et raisonnée avec un objectif, un outil, un axe est un moyen qui amène les jeunes à réagir de manière moins excessive car on crée un cadre.

Rester dans la crainte et la peur nous conduit à éviter ces sujets, et il ne le faut pas, ils sont cruciaux pour la construction des élèves, pour construire leur citoyenneté, pour les rapprocher un peu plus de la conscience et des valeurs de notre pays. Adopter une posture d'évitement c'est empêcher l'élévation culturelle et intellectuelle de l'élève. Il est aussi important que les professeurs montrent à quel point ils sont humains et ont des émotions, des sentiments pour créer un lien de confiance avec les élèves. Si la confiance n'est pas partagée, la question des sujets sensibles sera difficile à aborder.

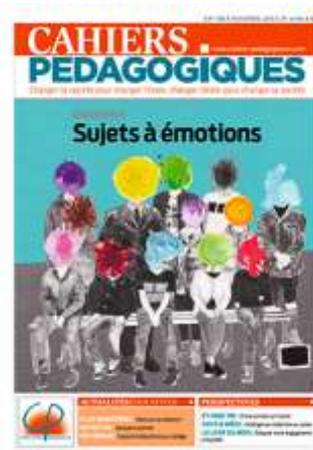
De plus, il est crucial de ne pas prendre pour un échec un message qui n'est pas passé. Nos élèves sont jeunes, il faut parfois du temps pour que l'information fasse son chemin dans leur esprit et qu'ils comprennent vraiment. Je me souviens d'une phrase que disait mon professeur de philosophie quand j'étais au lycée : « *Ce n'est pas le temps qui existe, c'est la manière qu'a l'homme d'exister, qui fait exister le temps* »⁸³. Ainsi j'ai compris que les jeunes prendront du temps pour comprendre, mais qu'ils finiront par exister pleinement avec les graines que nous semons dans leur tête quand nous étudions les sujets sensibles.

La peur a tendance à nous freiner, c'est pourquoi il ne faut pas l'écouter et il faut se lancer. Se détacher de cette dernière c'est exister au sein d'une classe, c'est montrer notre profonde humanité pour parler des sujets sensibles. Les élèves doivent les étudier, doivent s'exprimer et doivent les comprendre, même s'il faut du temps.

Justine CONDE

Professeure lettres-histoire-géographie

Lycée Nikola Tesla Dourdan, académie de Versailles



Cahiers pédagogiques N° 556, novembre 2019

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

⁸¹ *La liberté, nos libertés, ma liberté*, voir : <https://eduscol.education.fr/document/25660/download>

⁸² Académie d'Amiens. Ressources pour aborder l'attentat de Conflans-Sainte-Honorine : <http://pont-sainte-maxence.dsden60.ac-amiens.fr/414-ressources-pour-aborder-l-attentat-de-conflans-ste-honorine-414>

⁸³ Monsieur BESSAHA, professeur de philosophie au Lycée Louise Michel de Gisors, Eure, Académie Normandie.

La scénarisation un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie ?

Parmi les questions articulant l'histoire et la mémoire, une des plus récurrentes est la guerre d'Algérie. Les débats mémoriels dont elle fait l'objet sont toujours vifs dans l'espace public et médiatique.

Notre article portera sur l'évolution d'une démarche didactique autour de la question de la guerre d'Algérie.

On appelle scénarisation d'un fait/phénomène historique une narration qui fait vivre des acteurs dans des récits.

Nous avons émis l'hypothèse suivante : une scénarisation de la guerre d'Algérie, où les élèves incarnent des acteurs du récit historique, permet de développer chez eux l'esprit critique et aussi de faire comprendre les enjeux mémoriels, historiques, politiques. Nous répondrons à la problématique suivante : l'enseignement de la guerre d'Algérie est-il encore une question sensible, vive ? Si oui, comment amener les élèves à une posture de distanciation critique tout en utilisant des supports littéraires et historiques ?

La question de la mémoire se pose au lycée professionnel. Avec les changements de programme récents, la guerre d'Algérie, en effet, n'est plus une situation étudiée en soi. Elle fait partie d'une thématique plus vaste du programme d'histoire de la classe terminale que nous analyserons plus loin. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les éléments prouvant que la guerre d'Algérie est une question sensible, puis sur le choix de la scénarisation pour traiter une question vive et enfin sur les intérêts et les défis que posent ces questions aux professeurs.

La guerre d'Algérie est-elle encore une question sensible, une QSV ?

« 60 ans après, c'était quoi la guerre d'Algérie ? 39 % des jeunes Français en sont héritiers et pour beaucoup, ils n'en savent pas grand-chose. Pourtant cette guerre a laissé des traces partout autour de nous !... dans les familles et la société française. »

Paul Max Morin⁸⁴

Cette citation démontre bien l'actualité de la guerre d'Algérie : elle fait encore l'objet de traitements médiatiques et de passions et reste une question sensible car délicate à aborder en classe. De nombreux témoins racontent leur vécu, les familles de nos élèves sont impliquées de près ou de loin dans ces témoignages ou dans le contexte de ces témoignages. Les historiens travaillent sur cette question mais n'ont pas encore en main toutes les archives. La mémoire de la guerre d'Algérie a pendant plus de 30 ans été l'objet de déchirements entre les différents acteurs, déchirements qui se poursuivent encore aujourd'hui.

Si nous nous interrogeons sur les éléments prouvant que la guerre d'Algérie est une QSV, une question socialement vive ou sujet dit sensible, nous constatons que ses

⁸⁴ MORIN Paul Max est docteur en science politique, chercheur associé au Cevipof et enseignant à Sciences Po. Il travaille sur la mémoire de la guerre d'Algérie et est auteur du podcast « Sauce algérienne ».

caractéristiques correspondent à la définition qu'en donnaient Legardez⁸⁵ et Simonneaux en 2006 : « elle est vive dans la société : [...] elle est considérée comme un enjeu par la société et elle suscite des débats et des polémiques. [...] Elle est vive dans les savoirs et pratiques de référence : il existe des débats, des controverses entre spécialistes de champs disciplinaires et professionnels ou entre acteurs de pratiques sociales. [...] ».

Dès lors comment l'aborder en classe ?

C'est la scénarisation, démarche pédagogique innovante en histoire-géographie, initiée dans l'académie de Versailles dans les années 2015, qui a été choisie pour traiter cette question vive. Nous terminerons sur les intérêts que ces questions apportent aux professeurs et les défis qu'elles leur posent.

Une demande mémorielle et de nombreux outils pédagogiques pour y répondre

Jusqu'à la fin des années 90 la mémoire collective était très éclatée entre les différentes communautés impliquées dans cette tragédie. Cependant la conscience d'une nécessaire mémoire commune s'est imposée aux autorités françaises, proposant la libre recherche historique et une relation franco-algérienne apaisée.

Chez les acteurs de cette guerre coloniale, le désir très fort de faire œuvre de transmission de leur mémoire et aussi de réconciliation se manifeste dans les actions pédagogiques et les concours organisés par l'ONACVG (Office national des anciens combattants et victimes de guerre).

On peut citer la mise en place d'outils pédagogiques destinés aux enseignants lors d'une exposition sur les mémoires, des vidéos... Cette demande mémorielle des acteurs eux-mêmes démontre bien encore la vivacité de cette question⁸⁶. La création de ces supports pédagogiques (exposition itinérante et exposition en ligne) qui reviennent sur les termes de la guerre contextualisés par des chercheurs permet de mieux comprendre l'actualité vive de cette question⁸⁷.

La demande d'un rapport sur la mémoire de la colonisation et de la guerre d'Algérie faite à l'historien Benjamin Stora par le président de la République renforce cette impression de volonté d'analyse et d'apaisement sur les questions mémorielles franco-algériennes. Elle a débouché sur la création d'une commission avec des chercheurs des deux pays sur cette question. Une nouvelle écriture de l'histoire de la guerre à partir des archives sur la colonisation est donc en cours indépendamment du politique. Elle va mêler archives officielles et privées.⁸⁸

Une présence importante aujourd'hui dans les médias

Quelques exemples d'objets de débats dans les médias montrent le changement de ton et de cap par rapport aux 40 années qui ont suivi l'indépendance de l'Algérie :

- en 2012, c'est la reconnaissance par l'État français de la répression sanglante d'une manifestation d'Algériens organisée à Paris pendant la nuit du 17 octobre 1961 ;
- en 2018 la reconnaissance de la torture et d'un système répressif utilisés par la France pendant la guerre est officielle ;
- en 2021 le rapport de l'historien Benjamin Stora sur les questions mémorielles portant sur la guerre d'Algérie, est remis au président de la République.
- La volonté de rendre de plus en plus accessibles les archives se concrétise.

Les nouvelles technologies et la diffusion de podcasts relaient le débat médiatique et permettent aux jeunes de s'informer, de partager des blessures et d'entrer plus facilement dans une histoire complexe. On citera l'émission sur Radio France « Sauce

⁸⁵ LEGARDEZ Alain et SIMMONEAUX Laurence, « L'école face à l'actualité. Enseigner les questions socialement vives », ESF Éditeur, 2006.

⁸⁶ Histoire et mémoire de la guerre d'Algérie,

<https://www.onac-vg.fr/histoire-et-memoires-de-la-guerre-algerie>

⁸⁷ Histoire et mémoire de la Guerre d'Algérie, exposition numérique, <https://www.onac-vg.fr/une-exposition-numerique-sur-les-memoires-de-la-guerre-algerie>

⁸⁸ STORA Benjamin (entretien avec le journal *La Croix*). L'historien, auteur d'un rapport sur les questions mémorielles franco-algériennes remis à Emmanuel Macron en janvier 2021, revient sur l'annonce de la création d'une commission mixte d'historiens. Il souligne l'importance du partage des archives multiples, <https://www.la-croix.com/Debats/Benjamin-Stora-premiere-fois-l'Algerie-France-volonte-haut-niveau-daboutir-travail-commun-2022-09-05-1201231761>

Algérienne » qui est – selon le journaliste qui présente l’entretien – « un voyage dans la part algérienne de la France (39% des jeunes Français ont un lien familial avec la guerre d’Algérie et la colonisation) au cours duquel six d’entre eux confient à Paul Max Morin leurs questionnements pour panser les plaies du passé et surtout les dépasser. » Ce podcast facilite ici l’entrée des élèves dans un travail rigoureux d’historien.

Le petit descriptif de présentation du podcast souligne les interrogations sur le traitement médiatique, scolaire de cette guerre dont on a pourtant de nombreuses archives. L’épisode 1 est consacré aux appelés, le 2 à ceux qui ont refusé de partir, le 3 aux rapatriés d’Algérie après la guerre, le 4 à la confrontation entre récits personnels et officiels sur la guerre. La dimension de l’acteur, du témoignage est donc bien présente dans cette série qui pourrait constituer un support pédagogique intéressant pour travailler sur les différentes représentations de la guerre, celles en particulier qui s’opposent, et lui confèrent donc son caractère encore vif. Ce qui répond à la définition de Legardez.

Avec ce podcast, on analyse les répercussions sur les générations actuelles françaises et algériennes de la guerre et de ses mémoires⁸⁹ avec des questionnements sur la nouvelle génération franco-algérienne et son rapport au passé. Ici la proximité générationnelle avec les élèves peut leur faire comprendre l’impact que cet évènement a encore aujourd’hui sur les relations entre les deux pays.

Tableau 1 : Podcasts et résonance médiatique de la guerre d’Algérie

Nom du podcast	Auteurs	Source pour analyser en classe	Intérêt pour l’étude de la QSV	Facilité et limites d’utilisation
Les mémoires de la guerre d’Algérie	Alain Lewkowicks Producteur de série documentaires et de BD par ex. sur la Rafle du Vel d’Hiv et Anne Frank en manga, et Somany Na	Pour faire comprendre les points de vue sur la guerre, avoir un support récent sur la question et qui varie les points de vue. Possibilité de faire travailler le podcast en devoir maison, de rendre compte des débats autour d’un épisode.	Variété des témoins : témoins directs, historiens, artistes. Pas de refroidissement de cette question vive.	Oui : possibilité de le mettre en ressource complémentaire ou pour aller plus loin après l’étude. Durée du podcast 55 min. À séquencer pour l’analyse ou la prise de note.
« Sauce algérienne »	Max Paul Morin chercheur en science politique	Témoins d’aujourd’hui : travail sur la double mémoire. Permet de faire comprendre la différence entre mémoire et histoire.	Montre l’évolution de la question en partant du point de vue de l’école, en donnant la parole aux nouvelles générations.	Humour, mémoire de la nouvelle génération, mémoire familiale.

La place de la guerre d’Algérie dans les programmes

La guerre d’Algérie était une période clairement étudiée dans les programmes de 2009 avec une entrée par la situation de *la Toussaint 1954*. Cette inscription dans les programmes démontrait bien l’importance et la vivacité de cette question dans la société. Aujourd’hui, elle est présente avec l’étude des notions de colonisation, de non-alignement. Dans le thème 1, *Le jeu des puissances internationales depuis 1945*,

⁸⁹ podcast « Sauce algérienne », <https://www.13prods.fr/sauce-algerienne-le-podcast/>

il est demandé à l'élève à l'écrit ou à l'oral de « raconter le rôle d'un leader ou d'une organisation dans l'accession à l'Indépendance » et dans les capacités attendues, de dégager l'intérêt, la portée et le sens d'un document de la période (discours, actes de séminaires internationaux, conférences, traités). Ce qui invite implicitement à travailler la guerre d'Algérie.

De plus, la guerre d'Algérie est explicitement présente dans le thème 2 *Vivre en France en démocratie depuis 1945*, dans les repères en lien avec le collège. En revanche elle n'est plus développée dans le programme comme une situation historique étudiée même si on évoque les événements de la Toussaint Rouge⁹⁰. Dans la partie du programme portant sur les capacités, on demande de mener une analyse historique à partir d'un document iconographique ou audiovisuel (affiche, publicité de la presse écrite, caricature, publicité, œuvre d'art...). Mais aussi de questionner et d'analyser un texte historique (discours, textes de loi, mémoires, témoignages, articles de presse). Et enfin de raconter un moment ou un événement de la période étudiée en argumentant sur sa portée historique. Ces différentes capacités peuvent donc être mobilisées dans le cadre de l'analyse de la guerre d'Algérie, à l'aide d'études de documents. Ces analyses permettent aussi de travailler la capacité « questionner et analyser un texte historique (discours, textes de loi, mémoires, témoignages, articles de presse) » et ainsi amener les élèves à cerner les jeux d'acteurs.

Le programme évoque différents acteurs : de Gaulle mais aussi le FLN, Mitterrand incarnant la position intransigeante de la France, Messali Hadj mais également les généraux à l'origine du putsch. Ainsi le fait de faire travailler des corpus où se mêlent les différents points de vue de ces acteurs historiques est pertinent également dans le cadre du nouveau programme.

Cette évolution dans la manière d'aborder la guerre d'Algérie marque-t-elle un refroidissement ou non de la question ? Laisse-t-elle une plus grande liberté à l'enseignant ? Si l'on compare avec le programme antérieur, de 2009, on constate un effacement de la question.

Il est intéressant d'étudier cette question de la guerre d'Algérie par le prisme de la QSV pour comprendre les enjeux mémoriels dans la société française. On peut travailler les différentes compétences associées aux programmes du lycée professionnel par le choix de cette période.

Si on compare les cycles de baccalauréat professionnel et de CAP, on retrouve des compétences que ce sujet permet de travailler :

- connaître les principales notions, acteurs et repères,
- contextualiser pour situer un événement et l'expliquer,
- situer un acteur majeur et expliquer son rôle,
- confronter le savoir acquis en histoire avec ce qui est entendu, vu, lu, vécu,
- raconter un événement ou la vie d'un acteur,
- dégager l'intérêt et les limites d'un document,
- exercer son esprit critique,
- rendre compte à l'écrit.

La scénarisation, un outil efficace ?

Pourquoi scénariser un fait historique ?

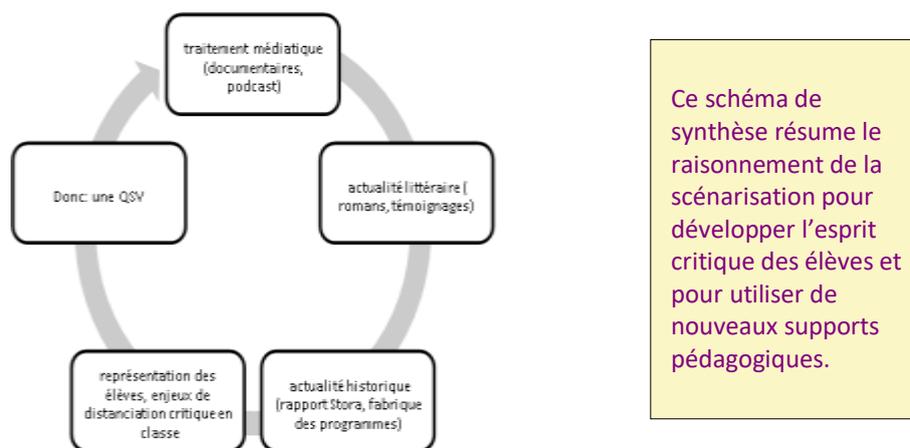
La construction d'un scénario pédagogique obéit à une démarche innovante et socio-constructiviste : il s'agit de partir d'un cas particulier pour construire les savoirs et aller vers le général. Il est donc intéressant de choisir ce sujet pour interroger les représentations, les connaissances des élèves sur ce sujet médiatisé. L'utilisation d'un scénario favorise l'écriture des élèves qui racontent le point de vue d'un acteur

⁹⁰ 1^{er} novembre 1954 : la Toussaint rouge. Dans la nuit du 31 octobre 1954, une série d'attentats éclatent en Algérie. À Alger l'explosion de trois bombes, à la Radio, au Gaz d'Algérie et aux pétroles Mory, secoue la ville endormie. Le FLN a déclaré la guerre.

sur la guerre d'Algérie. Il permet l'utilisation et l'analyse par les élèves des supports historiques variés autour de la mémoire d'Algérie. Mais cette approche est-elle un outil efficace ? Quels supports choisir pour prendre en compte les évolutions historiographiques et pédagogiques ?

La réflexion sur la scénarisation fait suite à une recherche action menée entre 2013 et 2015 dans l'académie de Versailles dans le cadre du master de didactique des disciplines de Paris Diderot (aujourd'hui Paris-Cité). Ce dispositif a évolué au cours des six dernières années, avec de nouvelles cohortes d'élèves prises en compte en 2017 après cette recherche. Les problématiques de recherche étaient les suivantes : comment rendre les élèves capables de confronter différents discours qui n'ont pas le même point de vue, de dépasser les savoirs de sens commun ?

Figure 1 : schéma de la scénarisation pédagogique (Germinal Nathalie, 2022)



L'intérêt de la scénarisation

La scénarisation s'appuie sur la création de corpus documentaires mêlant des documents variés. Le recours à un texte littéraire à côté de textes documentaires/historiques peut faciliter la compréhension de l'évènement en resituant le contexte, les intentions et les actions des acteurs. L'objectif est que l'histoire soit moins désincarnée pour les élèves et qu'à travers la présentation des différents acteurs, ils accèdent à la vision la plus complète de l'évènement à la fin de la dernière séance.

Le fait de choisir des supports littéraires favorise également l'identification des élèves. Par exemple, ici, pour la guerre d'Algérie dans la pièce « *Invisible* » de Nasser Djemai⁹¹ le témoignage d'un des Chibanis (retraité algérien) ou d'extraits de romans qui racontent la guerre à partir de l'histoire familiale de leurs auteurs : « *L'art de perdre* » d'Alice Zeniter⁹², « *Un loup pour l'homme* » de Brigitte Giraud⁹³, « *Nos richesses* » de Kaouter Adimi.⁹⁴ Chaque année de nouveaux ouvrages où se mêlent histoire et fiction permettent de rendre vivante cette histoire. Par exemple « *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* » de Mabrouk Rachedi⁹⁵ ou « *Sensible* » de Nedjma Kacimi⁹⁶ qui s'intéresse à la réhabilitation de Maurice Audin⁹⁷ et qui, à partir d'un reportage réel, écrit un chapitre autour de la vie de cet homme. L'accès par la littérature peut faciliter l'appréhension de la complexité de l'évènement en mettant en scène des personnages qui n'ont pas la même vision sur la guerre. Lors d'une expérimentation, le groupe qui travaillait autour d'un corpus sur le FLN et l'autre sur

⁹¹ DJEMAI Nasser, « *Invisibles* », Actes Sud, 2011.

⁹² ZENITER Alice, « *L'art de perdre* », J'ai Lu Flammarion, 2018.

⁹³ GIRAUD Brigitte, « *Un loup pour l'homme* », Flammarion 2017.

⁹⁴ ADIMI Kaouter, « *Nos richesses* », Seuil, 2017.

⁹⁵ RACHEDI Mabrouk, « *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* », Grasset, 2022.

⁹⁶ KACIMI Nedjma, « *Sensible* », Cambourakis, 2021.

⁹⁷ Maurice AUDIN est un mathématicien français dont le destin est lié à la guerre d'Algérie.

l'armée française se sont questionnés lors de la synthèse car la vision de leurs acteurs sur le début de la guerre (une de journaux contre tract du FLN) n'était pas la même. Ils ont voulu savoir qui avait raison ; à travers cette anecdote, on voit que la question de la distanciation critique du document a eu encore plus d'acuité à travers cette scénarisation.

Comment transposer et étudier une QSV avec la scénarisation ?

On parle de « scénarisation » quand, pour aborder un sujet historique, on fait appel à l'articulation de trois types de récits : le récit familial, le récit historique et le témoignage (voir annexe1, tableau de séquence).

Ces 3 types de récits n'ont pas la même finalité.

- **Le récit familial** est un récit littéraire, une fiction romancée qui évoque l'histoire familiale des auteurs comme *L'art de se perdre* d'Alice Zeniter ou *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* de Mabrouk Rachedi⁹⁸. Le lecteur découvre une intrigue, suit des personnages, narration et description progressent. Le récit doit faire adhérer à l'histoire et permettre de se mettre à la place de l'acteur personnage avec une focalisation omnisciente ou interne selon les récits. On parle alors, en 2013, dans la presse littéraire d'exofiction : l'exofiction est un genre littéraire qui crée une fiction à partir d'éléments du réel, mettant souvent en jeu des personnages célèbres. Cette tendance à réinventer le monde s'installe durablement dans le paysage éditorial français. Cette tendance s'est ensuite attachée à la transmission de la mémoire de personnes de la famille des auteurs dans les récits littéraires parus à la rentrée littéraire 2017. Muriel Steinmetz expliquait l'année dernière dans *L'Humanité* que « l'exofiction, définit le roman en brouillant (ou du moins en remaniant) la frontière entre fiction et biographie, voire en utilisant des personnages plus ou moins célèbres ou en s'inspirant de récits historiques d'époques diverses ».

Le dictionnaire de la langue française définit l'exofiction⁹⁹ comme un genre littéraire qui crée de la fiction à partir d'énigmes existant dans le réel : « la fiction aujourd'hui se construit beaucoup à partir d'énigmes que nous présente le réel » ; c'est différent de l'autofiction¹⁰⁰ qui est une autobiographie romancée.

- **Le récit témoignage**, lui, émane des acteurs historiques qui ont vécu la situation ou l'évènement, ce sont des témoins au sens historique du terme. Le récit témoignage est une mise en récit des souvenirs d'un individu ou d'un groupe d'individus contemporains de la période.

Ces deux types de récit sont subjectifs. L'analyse d'un corpus littéraire permet de transposer des compétences travaillées en français (mise en intrigue, connecteurs logiques, personnage, temps du récit) au cours d'histoire. Ces compétences sont ensuite réutilisées dans l'écrit produit à la fin de la séquence. Dans le protocole initial, la production finale était une lettre, aujourd'hui elle serait une page d'un journal d'un acteur qui rend compte de la situation. Cette production d'écrit est un moyen d'apprendre à utiliser des documents historiques et permet aussi de mieux comprendre les événements qui sont au cœur de ce récit.

- **C'est le troisième récit, le récit historique** que l'on va faire travailler aux élèves à la suite de l'étude d'un corpus documentaire¹⁰¹. Ce récit historique se caractérise par l'emploi des « temps du récit » et par une focalisation omnisciente. C'est un récit écrit avec une distanciation critique, une mise en intrigue qui imagine les intentions des acteurs du passé, la description et l'interprétation de leurs agissements, l'évocation du contexte, le recours à des acteurs. Il est là pour expliquer un évènement.

⁹⁸ ZENITER Alice, « *L'art de perdre* », Flammarion, Paris, 2017. Ce roman raconte l'histoire de sa famille. MABROUCK Rachedi « *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* », Grasset 2021.

⁹⁹ Exofiction : genre littéraire qui crée une fiction à partir d'éléments réels, qui s'inspire de la vie d'un personnage en s'autorisant des inventions (appelée « biographie romancée » avant 2013).

Autofiction : genre littéraire qui consiste à parler de soi en romançant sa propre histoire.

¹⁰⁰ Genre de roman où l'auteur s'inspire fortement de sa vie, autobiographie romancée (Romans d'Annie ERNAUX)

¹⁰¹ Voir figure 3.

L'intérêt de lier ces trois types de récit, c'est de susciter la réflexion des élèves, le récit littéraire favorise une accroche et permet de voir que l'histoire s'incarne dans des acteurs.

Un écrit bilan synthétise les points de vue des acteurs et permet une meilleure compréhension des rôles des acteurs et des raisons de la guerre d'Algérie.

Figure 2 : Les interactions entre les 3 types de récits (Germinal N., 2022)

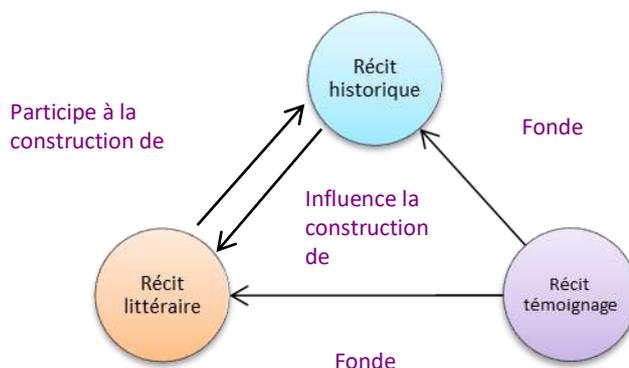


Figure 3 : corpus documentaire (Germinal Nathalie, 2022)

Type d'acteurs	Documents du corpus utilisé et extraits
Les Harkis	<ul style="list-style-type: none"> - Article de Léon Feix¹⁰² publié dans <i>L'Humanité</i>, le 3 novembre 1954, intitulé « <i>Le drame algérien</i> ». - Témoignage de Lakdar dans « <i>Treize chibanis harkis</i>¹⁰³ ». - Extrait de l'article de Dominique Schappner¹⁰⁴ publié le 4 novembre 1999. - Alice Zeniter¹⁰⁵ « <i>L'art de perdre</i> ».
Les politiques français	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau du recensement¹⁰⁶ de la population algérienne en 1954. - Communiqué du ministère de l'intérieur¹⁰⁷ du 1er novembre 1954. - Extraits du discours de F. Mitterrand à l'assemblée¹⁰⁸ du 12 novembre 1954 - Une du quotidien <i>L'Aurore</i>¹⁰⁹ du 2 novembre 1954.
Le FLN	<ul style="list-style-type: none"> - Carte sur les attentats¹¹⁰ du 1er novembre 1954. - Extrait du manifeste du FLN¹¹¹ du 1er novembre 1954. - Kaouther Adimi¹¹² « <i>Nos richesses</i> ».

¹⁰² FEIX Léon, article d'un journaliste 1954 intitulé « *Le drame algérien* » publié dans *l'Humanité* le 3 novembre 1954, https://www.cvce.eu/obj/le_drame_algerien_dans_l_humanite_3_novembre_1954-fr-ed89495c-dd98-41d2-9c87-eaaaac4a14d6.html

¹⁰³ BESNACI-LANCOU Fatima, « *Treize chibanis harkis* », éd. Tirésias, 2006. Le livre présente treize vies blessées de harkis.

¹⁰⁴ Article « *Justice pour les Harkis !* » par SCHNAPPER Dominique, Histoire coloniale et postcoloniale, <https://histoirecoloniale.net/Justice-pour-les-Harkis-par.html>

¹⁰⁵ ZENITER Alice, « *L'art de perdre* », Flammarion, Paris, 2017. Ce roman raconte l'histoire de sa famille.

¹⁰⁶ Voir le corpus de documents pédagogiques sur l'académie de Nantes :

https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/panel_documentaire_1338377928705.pdf

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² KAOUTHER Adimi, « *Nos richesses* », édition Le Seuil, 2017. La romancière ravive le souvenir d'Edmond Charlot (1915-2004), éditeur et libraire algérois.

L'armée française	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage de Paul Aussaresses publié dans <i>Le Monde</i> le 23 novembre 2000¹¹³. - Témoignage d'Henri Pouillot¹¹⁴. - Brigitte Giraud¹¹⁵ « <i>Un loup pour l'homme</i> ».
--------------------------	---

Proposer aux élèves d'analyser un corpus documentaire les immerge dans la réalité de l'évènement historique. De nouvelles sources pourraient être proposées à partir de dossiers pédagogiques élaborés par des historiens mettant en scène la mémoire des combattants et des victimes de la guerre d'Algérie, l'écoute de témoignages ou la rencontre de témoins. La volonté est de faire « prendre corps » à l'histoire par le témoignage, l'archive reste au cœur du dispositif. Cela entraîne une modification des pratiques en classe avec une réflexion sur les consignes, les *corpus* à donner aux élèves, l'étayage à apporter, la place réservée à la recherche et au travail en autonomie.

Les indispensables de cette scénarisation

Pour guider la construction par les élèves d'un scénario qui mêle trois types de récits – littéraire, historique et témoignage – il est important de partir d'une problématique, de choisir les acteurs historiques et de confronter les points de vue.

Mettre en place un protocole pour le scénario

Un scénario suppose de respecter un protocole précis pour aider les élèves à se retrouver dans les compétences travaillées et la tâche demandée par l'enseignant. Le temps de préparation en amont est donc important pour pouvoir élaborer des consignes claires, un étayage précis sous forme de fiche ou de reformulation de la part de l'enseignant. Il s'agit, comme le dit Philippe Perrenoud¹¹⁶, d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages.

Motiver les élèves

Ce dispositif permet de susciter le désir d'apprendre et de donner du sens au travail scolaire.

J'ai testé deux fois ce protocole avec l'ancien programme (2013-2015), pour la 1^{ère} fois sur 10h, en présentiel avec des classes terminales de baccalauréat professionnel (Métiers de la mode et du cuir, Gestion administration, des techniciens du froid et du conditionnement de l'air, des GRETA et des alternants SNCF). J'ai retesté ce dispositif en 2021-2022 avec une partie en distanciel et une en présentiel avec des classes terminales ASSP avec le nouveau programme de 2019. Dans les deux cas les discussions pour le bilan du travail ont été intéressantes. Les élèves se sont interrogés à travers les témoignages des acteurs sur leurs différentes expériences et sur la véracité des récits.

Ils ont adopté, pendant l'exercice, le point de vue de leurs acteurs (voir un exemple de travail d'élève en annexe 2) mais la synthèse a favorisé la distanciation et la remise en perspective de l'évènement. Elle a favorisé la compréhension de choix de point de vue (confrontation entre la vision négative de la une de *L'Aurore* et du *manifeste* du FLN pour comprendre les raisons de la Toussaint 1954 par exemple).

Organiser, piloter, conduire à des gestes professionnels

Selon Robert Goigoux¹¹⁷, les enseignants « sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements) ». Par conséquent, leurs gestes professionnels sont imbriqués à de multiples préoccupations liées aux différentes tâches d'enseignement, telles que piloter et

¹¹³ https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/11/23/torture-en-algerie-l-aveu-des-generaux_3625269_1819218.html

¹¹⁴ ROTMAN Patrick, « *L'Ennemi intime* », Seuil, 2002.

¹¹⁵ GIRAUD Brigitte, « *Un loup pour l'homme* » édition Flammarion, 1960. L'auteure raconte la guerre à hauteur d'un « appelé », symbole d'une génération embarquée dans une histoire qui n'était pas la sienne.

¹¹⁶ PERRENOUD Philippe, « Dix nouvelles compétences pour enseigner », 1999, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html

¹¹⁷ GOIGOUX Robert, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », dans *Éducation & didactique*, 2007 (Vol. 1) p. 51.

organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail, tisser le sens de ce qui se passe et étayer le travail en cours¹¹⁸.

Plus généralement encore, les gestes professionnels sont influencés par des éléments d'ordre personnel ou subjectif, comme les valeurs, les croyances, les expériences passées du professeur¹¹⁹ et d'ordre institutionnel, comme les prescriptions, les normes véhiculées par l'école ou la société. Ils reflètent les divers « assujettissements institutionnels¹²⁰ » du professeur, dont certaines dimensions sont invisibles et peu explicites. L'étayage et le tissage sont là pour créer du sens pour les élèves.

D'où la nécessité de mener, dans notre sujet d'étude, une réflexion fine sur des corpus différents pour les élèves – un se rapportant à l'armée, un autre aux civils et aux populations algériennes et le troisième du point de vue du FLN. Ces documents doivent avoir une certaine « résistance », une source identifiée.

Accompagner le travail de l'élève

Le professeur peut ainsi rajouter des notes pour les mots difficiles en phase d'étayage, une chronologie des événements, des biographies des acteurs, des liens vers des vidéos documentaires pour aider les élèves à comprendre le contexte de production de leurs archives.

L'aide au questionnement d'une archive « Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? » facilite la compréhension globale du document : le professeur peut choisir une aide du type questionnaire ou tableau pour faciliter la synthèse et la sélection des informations des documents.

Le professeur doit également réfléchir sur les temps de bilan, d'échange, l'élaboration d'une trace commune qui stabilise les savoirs et les visions des différents acteurs pour comprendre la situation historique. Il faut donc un travail fin de planification et d'explicitation de la part du professeur.

L'explicitation passe par un travail autour de la signification des verbes de consigne : analyser, comparer, expliquer les points de vue, raconter, décrire les actions. Ce travail est nécessaire pour éviter les contresens.

De même la formulation d'une consigne large qui oblige l'élève à procéder par étapes : lecture des documents, sélection des informations, organisation des idées, recours au récit et formulation des limites des témoignages et des supports sélectionnés facilitent la distanciation critique des élèves. Un chronométrage des différentes phases et du cumul de l'ensemble des heures sur une semaine favorise la production finale demandée par le professeur.

Exemple possible de consignes de scénarisation

Après avoir repéré, analysé, identifié les motivations de votre acteur dont vous adoptez le point de vue, rédigez un récit présentant les événements et les conséquences de la guerre d'Algérie...

Vous devez utiliser tous les documents et écrire un texte d'au moins 25 lignes.

La scénarisation facilite le questionnement autour d'une question socialement vive, en travaillant les compétences du programme, l'explication du monde contemporain et le développement de l'esprit critique des élèves.

¹¹⁸ BUCHETON Dominique, SOULÉ Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Didactiques et éducation, PUR Rennes, 2009.

¹¹⁹ *Op.cit.*

¹²⁰ CHEVALLARD Yves « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », 2003, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=62

Conclusion : La scénarisation, un défi pour les professeurs de lettres-histoire-géographie

Pour le professeur, il s'agit de mettre en place un dispositif différent du classique cours dialogué et des questionnaires sur les documents. Il permet de travailler de manière différente l'exercice du texte argumenté en reprenant ses codes : introduction/déroulement, causes/conséquences tout en utilisant les documents et la chronologie de l'évènement historique étudié. Il offre également la possibilité d'utiliser des documents attractifs pour les élèves : films, documentaires, *podcasts* et de développer les compétences numériques des élèves.

Le travail avec les archives de différents groupes de mémoire permet également de renouveler les sources et de faire écho aux évolutions de la recherche.

L'enseignant a une posture d'accompagnateur avec les élèves¹²¹, de vérificateur des informations. Il peut ainsi voir l'élaboration du raisonnement, les choix opérés par les élèves seuls ou en groupe ; l'élève est au cœur de ses apprentissages.

La scénarisation proposée pour aborder la question sensible de la guerre d'Algérie est un outil pédagogique qui développe l'esprit critique des élèves et leur fait comprendre la notion de point de vue. Elle permet aussi l'utilisation d'une variété de supports pédagogiques, témoignages et archives qui ne refroidissent pas la question de la guerre d'Algérie en classe terminale professionnelle.

Nathalie GERMINAL

Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice académique
Lycée des métiers Jean Monnet à Juvisy-sur-Orge

Professeure référente culture territoriale Orée de la Brie Val d'Yerres
et d'appui pour la DAAC.
Académie de Versailles

Annexe 1 : séquence, aborder un sujet sensible : la guerre d'Algérie

Problématique

Comment rendre les élèves capables de confronter différents discours qui n'ont pas le même point de vue, de dépasser les savoirs de sens commun ?

<p>Dominante Français</p> <p>2 h</p>	<p>Supports possibles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraits de romans - Extraits de témoignages - Extraits de journaux - <i>Podcasts</i> - Pièce de théâtre 	<p>Identifier les caractéristiques de ce type de récits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le récit littéraire, la fiction - Le récit témoignage - Les informations réelles, historiques - Exofiction 	<p>Modalités</p> <p>Travail individuel sur <i>corpus</i> documentaire puis travail dialogué pour les corrections. Identifier ce qui relève de l'objectif, du subjectif. Différencier l'imaginaire du réel. Repérer le point de vue des personnages et ce que le récit nous apprend sur la guerre. Travail sur la modalisation, champs lexicaux.</p>
<p>Dominante histoire</p> <p>5 h</p>	<p>Supports possibles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textes - Images - Cartes - Frise chronologique - Film documentaire - <i>Podcasts</i> - Journaux 	<p>- Identifier la source des documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui parle, à qui et pourquoi ? - Décrire - Identifier les idées des acteurs, leur vision sur l'évènement, repérer les marques du discours dans les témoignages - Repérer les dates clés. - Identifier les acteurs 	<p>Modalités</p> <p>Travail de groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par <i>corpus</i> documentaire et selon les acteurs : l'un autour de l'armée, l'autre des civils et populations algériennes et l'autre du FLN. - Comprendre la situation historique.

¹²¹ *Printemps de la recherche en éducation*, LEGARDEZ Alain, Mars 2021, réseau INSPÉ.

		- Résumer les événements	
Scénarisation : dominante écriture 3h	Mettre en relation les documents sélectionnés pour comprendre le point de vue d'un acteur que vous choisirez, le déroulement des événements et les répercussions de cette guerre.	Utiliser votre corpus documentaire Après avoir repéré, analysé, identifié les motivations de votre acteur dont vous adoptez le point de vue, rédigez un récit présentant les événements et les conséquences de la guerre d'Algérie. Vous devez utiliser tous les documents et écrire un texte de 25 lignes au moins.	Travail de groupe Pour la collecte d'informations sur le corpus documentaire Travail individuel Pour l'écriture du récit de l'acteur sélectionné
Séance orale puis bilan écrit	Présentation orale par groupes puis débat et correction commune.	Construction d'une synthèse commune sur la <i>Toussaint rouge</i> , après les échanges avec les différents groupes	Restitution du travail par groupe puis cours dialogué

Annexe 2 : exemple de travail d'élève

Objet: Vivement notre indépendance.

Bonjour mon frère je t'écris pour te raconter la souffrance que notre peuple subit chez nous, il y a des inégalités de salaires de terre on ne peut pas vivre librement chez nous car nous ne sommes pas libres.

J'ai participé au attentat du 1er novembre 1954 en Algérie, les Attaches que nous avons commis nos frères les FLN contre les Français était pour un but suprême, on a attaqué différents lieux tels que Biskra, Blida, Alger, on a aussi attaqué pour sa on a utilisé des explosifs, des Rafales, des mitraillettes, on a aussi attaqué la Gendarmerie.

Le discours du 1er novembre 1954 justifie nos attaques et nos programmes qu'on a mis en place dans le but d'obtenir notre indépendance nationale nous les Algériens nous voulons d'une république démocratique et social dans le cadre des principes islamiques, et qu'il n'y ait pas de supériorité et d'infériorité de salaire et de terres. Nous voulons moins de pertes humaines donc on a préféré dialoguer mais en vain donc on a été obligé de passer à l'action ma et nos compatriotes nous avons attaqué Alger, et les autres troupes ont attaqué différents lieux tels que la Casbah, etc... comme le dialogue était rompu on a attaqué les Français pour se faire entendre.

Jusqu'à ce qu'un jour un certain François Mitterand débarqua il y a 2 semaines de cela avec ces airs de colon, il ne connaît aucune réalité de notre pays l'Algérie, il nous a traité de ténéréte, de rebelles, d'Assaillant, bref d'après les Français nous étions un groupe armés qui sème le trouble. Le jour où François Mitterand a fait son discours j'étais posté devant une radio avec mes frères, en gros il nous a parlé de tout les problèmes supportables qu'on subissait. « M. Mitterand a parlé de l'habitat, des salaires, du développement économique ».

Mais tous mes frères et sœurs de ce pays savent que c'était pour camoufler la réalité coloniale. mais on était pas dupe on savait que c'était qu'un slogan ridicule même de la propagande.



Bibliographie

- FLECHET Anaïs et HADDAD Elie, « Introduction. Écriture de l'histoire et récit littéraire. Actualités d'un débat. » Revue d'histoire moderne et contemporaine n°65-2, 2018. (Pages 7 à 20).
- JAUBERT Martine, LALAGÜE-DULAC Sylvie, LOUICHON Brigitte « Les fictions historiques : Un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières ». Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 48, 2013. P. 7-16.
- LEDOUX Sébastien « Enjeux d'une écriture historienne du devoir de mémoire », CVUH. 2013.
- LEGARDEZ Alain, « Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives » article publié dans la revue Sisyphus, 2017.
- LEININGER-FREZAL, Caroline, SOUPLET Catherine « Citoyenneté, Identité, Altérité. Perspectives nationales et internationales » Iste éditions, 2022. Voir chapitre 8, GERMINAL Nathalie « Identité et Récit : une voie pour mieux comprendre l'altérité ? », pages 155 à 174.
- PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.
- LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives », ESF Éditeur. 2006.
- THENAULT Sylvie « La guerre d'indépendance algérienne. Mémoires françaises » in Historiens et Géographes, n° 425, février 2014, pp. 75-90.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole « Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances » chapitre 11 in Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Éditions De Boeck Supérieur, 2015, p. 139-150.

Justice, injustice spatiale en géographie, question sensible ?

« *L'injustice spatiale est la résultante d'une injustice sociale plus large* »
Peter MARCUSE¹²² (1928-2022)

Les enjeux de compréhension d'un monde complexe

« *On les traite comme des Voyageurs quoi,
on les met au bout du monde* »,
Propos tenus par un élève, décembre 2021.

Au commencement de ce projet d'article se trouve le constat de l'émergence de questions sociétales complexes en ce début de 21^e siècle : réchauffement climatique, inégalités sociales en lien avec l'habitat, thématiques liées à la construction de la citoyenneté, au sentiment d'appartenance identitaire, à l'altérité... autant de sujets propices à un questionnement dans nos disciplines. Ici nous nous intéresserons à un exemple de ces questions, que l'on peut qualifier de complexes et/ou de vives.

Une question dont les tenants et les aboutissants n'ont pas de réponse unique, parce qu'elle admet la pluralité des possibles pour la résoudre est considérée comme « complexe ». Elle est ainsi difficile à comprendre, mais elle peut faire l'objet de savoirs stabilisés (ex. : les effets du réchauffement climatique sur la hausse de la température). En revanche, toute question complexe n'est pas nécessairement vive. Quelques éléments de différenciation sur le schéma suivant pourront ranger la thématique des injustices spatiales vis-à-vis de ceux et celles que l'on nomme « gens du Voyage » dans la catégorie des questions socialement vives dont voici les composantes :



Figure 1 : Les composantes
de la question socialement
vive (Lecomte A., 2020)

La proposition suivante cherche donc à présenter cet exemple de question socialement vive de la géographie, en investissant la notion de justice spatiale, considérée ici comme un appui théorique¹²³. Cette notion, dans son articulation avec

¹²² Voir dans le texte de Peter MARCUSE qui décline l'injustice spatiale en cinq propositions, « *La justice spatiale résultante et cause de la justice sociale* », dans BRET Bernard et al., « *Justice et injustices spatiales* », Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2010, p. 75-94. MARCUSE Peter, « *La justice spatiale : résultante et cause de la justice sociale* ». Justice et injustices spatiales, édité par Bernard Bret et al., Presses universitaires de Paris Nanterre, 2021, p. 77-92. Voir : <https://www.lecre.umontreal.ca/wp-content/uploads/2006/01/La-justice-spatiale.pdf>

¹²³ BRENNETOT Arnaud, « *Les géographes et la justice spatiale : généalogie d'une relation compliquée* », Annales de géographie, vol. 678, n° 2, 2011, p. 115-134. Cairn.info : <https://doi.org/10.3917/ag.678.0115>; MARCUSE Peter, « *La justice spatiale : résultante et cause de la justice sociale* ». Justice et injustices spatiales, édité par Bernard Bret et al., Presses universitaires de Paris Nanterre, 2021, p. 77-92. Open

les programmes du cycle du bac pro, est l'objet d'un premier questionnement. Nous rendrons compte dans un second temps d'une situation didactique conçue pour le programme de Terminale Bac pro et le thème « Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter » en s'emparant des injustices spatiales dont sont l'objet les populations voyageuses en France. Elle répond à la question suivante : quelles propositions formuler pour travailler la justice spatiale en LP « tout en traitant le programme » ?

Pour ce faire, nous sommes partie du constat selon lequel il était nécessaire de « réchauffer la question », donc de traiter le sujet comme une QSV. Ceci permet aux élèves, selon nous, d'exercer leur esprit critique, d'acquérir une conscience disciplinaire géographique et se positionner en citoyenne et citoyen. C'est dans cet esprit que ce partage d'expérience a été pensé.

La justice spatiale : une question socialement vive ?

Justice/injustice spatiale : éléments de définition

Selon le CRTL¹²⁴, le mot justice se définit comme le caractère de ce qui est moralement bon, donc le terme est empreint de valeur. L'exercice de la justice vise l'égalité en droits et en faits. Ajoutons que la perception de la justice par les acteurs est subjective. L'expression « justice spatiale » ne s'est diffusée que très récemment dans les milieux scientifiques. Pour le géographe américain Edward Soja, réfléchir en termes de justice/injustice spatiale est une « *manière d'examiner la justice en adoptant une perspective spatiale critique* ».

Adossé à l'adjectif spatial, le concept de justice se définit par l'intérêt porté à produire un espace géographique juste : « *l'invocation de la justice spatiale relève d'une pratique politique de la géographie*¹²⁵ », au sens strict du terme, l'organisation de la vie dans la Cité. Ainsi une ville juste s'appuie sur trois dimensions dont « la mixité sans exclusion », « la publicité » (le fait que l'espace soit public), la « variété » (des personnes, des formes d'habitats).

Il nous semblait intéressant d'investir cette notion de justice dans une perspective géographique, car elle renvoie à des valeurs, éléments aussi à prendre en compte lorsqu'on traite une question vive.

Quel contenu permet-il de s'emparer des questions complexes en géographie, particulières en ce qu'elles peuvent parfois avoir des éléments caractéristiques d'une QSV ? De quelle manière les programmes orientent-ils la démarche ?

Les Voyageurs : une « question spatialement vive » ?

À la lecture des programmes du bac pro en géographie, le chercheur Pierre Colin a déterminé cinq postures renvoyant au traitement des QSV – « *classées par degré croissant d'explicitation, tous programmes confondus* ».

- *L'occultation : la question socialement vive n'est en aucun cas mentionnée ;*
- *L'évocation masquée : la question socialement vive est implicite ; à la lecture des propos on comprend nettement les débats que sous-tend la question mais cette dernière n'est pas clairement identifiée.*
- *L'évocation détournée ; la question socialement vive est implicite car ses enjeux apparaissent comme limités en raison du vocabulaire utilisé pour l'évoquer.*
- *L'identification : la question socialement vive est explicitement caractérisée.*
- *Le traitement : d'une part la question socialement vive est clairement*

Edition Books, <http://books.openedition.org/pupo/422>; YOUNG Iris Marion, « *Justice and the politics of difference* », Éd. REV Révisée Princeton University Press, 1990,

<https://www.jstor.org/stable/j.ctvc4g4g>

¹²⁴ Le CRTL est un portail lexical, un ensemble de données linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue créé en 2005 par le CNRS.

¹²⁵ BRENNETOT Arnaud, « *Les géographes et la justice spatiale : généalogie d'une relation compliquée* ». Annales de géographie, vol. 678, n° 2, 2011, p. 116, <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2011-2-page-115.htm>

caractérisée et d'autre part elle est traitée comme telle, par le biais d'une didactique particulière¹²⁶ ».

Pour la question qui nous intéresse, à savoir la justice spatiale et les populations voyageuses en France, nous avons d'abord listé les thématiques possibles au programme qui sont propices à traiter explicitement du sujet, ce dont rend compte le tableau suivant.

Tableau 1 : Thèmes du programme pouvant être l'occasion d'une réflexion sur la justice spatiale (géographie, programmes du cycle du bac pro)

Niveau	Thème au programme	Angle(s) d'approche justice spatiale/Voyageurs
2 ^{nde}	Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale	Les mobilités professionnelles des Voyageurs Bivalence : intégrer la dimension historique des circulations voyageuses en France (cf. Histoire thème 1 et 2 en 1 ^{ère}).
1 ^{ère}	La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation	L'accès aux services publics : écoles, commerces, accès aux soins médicaux L'aménagement des terrains désignés et leur localisation périphérique.
Terminale	Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter : Les hommes face aux changements globaux : l'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer	La question des localisations des terrains désignés : injustice environnementale (risques de pollution), marginalité. La justice alimentaire : l'accès aux services Le statut de l'habitat mobile léger dans un contexte de réchauffement climatique (amène une réflexion sur l'habitat de manière générale, et du droit à la mobilité)

En raison de notre intérêt pour la thématique des circulations, des ancrages et des modes d'habiter des « gens du Voyage » en France, les propositions suivantes investissent volontairement celle-ci. Toutefois, la notion de justice spatiale peut être l'occasion d'approcher avec les élèves d'autres éléments : la mondialisation et ses inégalités territoriales ; les migrations internationales dans une perspective incarnée¹²⁷, les conflits d'usages dans les espaces urbains, la question de la justice alimentaire¹²⁸.

Puis nous avons, par niveau, conçu des situations didactiques : soit en « réchauffant » la question, donc en traitant explicitement la thématique comme une vraie QSV, soit en pratiquant une géographie par l'expérience¹²⁹. Deux démarches ont été investies : le jeu de rôle et la sortie de terrain. Dans la mesure où il s'agit d'une thématique qui n'est pas enseignée, qui est « occultée », absente du curriculum, la production de documents pour la classe entre dans cette étape. Pour la proposition suivante, concernant la classe de Terminale, notre corpus documentaire s'appuie sur l'actualité locale et les apports de la recherche en sociologie, géographie et anthropologie. Il fait l'objet d'une présentation dans un second temps de cette contribution.

¹²⁶ COLIN Pierre. « Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel », Université Lyon 2, décembre 2021. HAL Archives Ouvertes : <https://hal.science/tel-03581217/document>

¹²⁷ KRUTIKOVA, Anastasia, et STOCZKOWSKI Wiktor, « L'immigration dans les manuels scolaires », 2017.

¹²⁸ LOISEAU Gaëlla, et al. « Les paillotes gitanes de vente de fruits et légumes à Montpellier, entre justice alimentaire et relégation » EchoGéo, numéro 60, juin 2022. Voir l'article en ligne: *OpenEdition Journals* <https://doi.org/10.4000/echogeo.23272>.

¹²⁹ LEININGER-FREZAL Caroline, « Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle ». Université de Caen, 10 octobre 2019, <https://theses.hal.science/tel-03188093>

Retour d'expérience : les « voyageurs » au prisme de la justice/injustice spatiale

Le travail autour des questions complexes en géographie, en lien avec la notion de justice spatiale, amène à identifier les acteurs, leurs intentionnalités, les discours pour pouvoir mettre à distance ses opinions, mais aussi élaborer un discours géographique. S'est posée tout d'abord la question de l'entrée par laquelle nous allons traiter le sujet en classe.

Travailler une QSV de la géographie : quelle mise en contexte ?

Nous avons choisi de traiter l'assignation spatiale des populations voyageuses sous le prisme de la justice spatiale en nous intéressant à l'actualité récente. Assigner, ici, désigne le processus d'attribution d'une place, d'un terrain désigné donc d'un mode d'habiter.

Nous nous sommes posé une question préalable à la construction de notre démarche : comment traiter la spécificité d'une question de société, à savoir la place de chacun dans la ville ? Et plus particulièrement, des personnes mises en marge ?

Puis à la lumière des travaux universitaires récents en didactique de la géographie¹³⁰, nous avons considéré que cette thématique possédait différentes caractéristiques de la QSV et qu'elle permettrait aux élèves de se positionner en citoyen avec une assise géographique.

Nous avons donc choisi de prendre appui sur l'actualité de septembre 2019 en nous intéressant à l'incendie de l'usine Lubrizol de Rouen. L'usine Lubrizol stocke des produits chimiques entrant dans la composition d'additifs présents dans l'essence, les huiles de moteur et les lubrifiants. Les installations sont situées dans la zone industrialo-portuaire de Rouen et sur la commune du Petit-Quevilly. Ce territoire est exposé aux risques industriels, point de départ de notre questionnement.

Dans ce site industriel, classé SEVESO « seuil haut »¹³¹, un incendie se produit le 26 septembre 2019 et d'épaisses fumées toxiques se propagent dans la ville et se diffusent jusqu'au bassin parisien. Les autorités n'évacuent pas les habitants, par exemple les habitants de l'aire d'accueil de Petit-Quevilly, à quelques mètres de l'usine sont encouragés à se confiner dans leurs caravanes, à travers lesquelles les émanations finissent par pénétrer.

En s'emparant de ce sujet d'actualité, qui interroge à la fois la gestion d'une crise, les risques industriels et la justice spatiale, les objectifs de cette étude sont les suivants :

- analyser le traitement médiatique d'une catastrophe industrielle ;
- permettre aux élèves d'identifier les acteurs dans la production industrielle urbaine et la gestion des risques à une échelle locale ; sensibiliser au fait que des populations sont victimes d'injustice spatiale, révélée ici par l'accident ;
- maîtriser les notions : risque (industriel et naturel), vulnérabilité, aléa, justice spatiale, ségrégation ;
- savoir représenter un phénomène géographique sur un croquis, lire une carte, interpréter un ensemble de documents.

¹³⁰ COLIN Pierre, « *Les frontières : une question socialement vive à enseigner* ». Exemple du lycée professionnel. Université Lyon 2, décembre 2021. Voir : HAL Archives Ouvertes, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03581217>

¹³¹ La directive SEVESO, du nom de la catastrophe industrielle de Seveso, en Italie en 1976, a incité les États européens à mettre en place une politique commune de prévention des risques industriels majeurs. Ainsi les sites industriels sont classés SEVESO de seuil bas à seuil haut (haut degré de danger).

Identifier les « indices » d'injustice spatiale : une démarche de la géographie

C'est de la situation géographique présentée ici que se situe le point de départ des phases de cours. En nous appuyant sur les éléments du corpus documentaire, et en complément de la lecture de Iris Marion Young, nous avons pu identifier des « indices » de l'injustice spatiale visant les Voyageurs, que l'auteure nomme oppression.

- L'impérialisme culturel : ici, du mode d'habiter sédentaire d'une manière générale dans nos sociétés.

- La marginalisation qui est un processus généralisé : l'habitat mobile n'a pas le droit de cité en dehors des zones prévues à cet effet, situées dans les marges métropolitaines. À Rouen/Petit-Quevilly, une aire d'accueil est implantée à quelques mètres des installations de l'usine.

- La violence symbolique et réelle renvoyant à des préjugés séculaires : expulsions, racisme (qui s'exprime à la fois en ligne, dans les médias et dans les discussions).

- Impuissance des principales personnes concernées, notamment pendant l'incendie : soit elles partent et laissent la caravane, soient elles décident de rester dans un contexte dangereux. Ce mécanisme est aussi présent à d'autres échelles et en d'autres lieux.

En 1992, David Harvey ajoute une nouvelle composante : les conséquences environnementales de nos actions sur les populations isolées et éloignées.

Dans notre démarche il y a aussi l'idée d'aider les élèves à acquérir une conscience disciplinaire, et maîtriser les outils du géographe pour questionner le monde¹³². La démarche est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : présentation des étapes de travail

Phases	Activités et supports	Questionnement en rapport avec la justice spatiale et le raisonnement géographique
<p>Séance 1 : en TD</p> <p>Rouen, un territoire urbain soumis aux risques technologiques</p> <p>Pb : Quelles sont les caractéristiques du territoire ? Quels sont les acteurs impliqués sur le territoire ? 2h</p>	<p>Lancement : présentation du territoire par les cartes</p> <p>Recherche : Analyse d'un <i>corpus</i> documentaire identifiant le point de vue des acteurs par rapport à la gestion de crise</p> <p>Restitution : La notion de risque en géographie. Les aspects environnementaux du développement durable, les espaces urbains.</p> <p>Méthodologie : analyse de croquis. Conception de la légende.</p>	<p>La notion de risque en géographie. Les aspects environnementaux et sociaux du développement durable, les espaces urbains.</p> <p>Notion de ségrégation spatiale</p>
<p>Séance 2 :</p> <p>Du risque à la catastrophe : analyse d'une crise</p> <p>Pb : Dans quelle mesure cet incendie pose-t-il la question de la justice spatiale et environnementale ? 2h</p>	<p>Mise en route : comment faire un croquis ?</p> <p>Recherche : à l'aide du <i>corpus</i>, vous construisez un récit géographique au moyen d'un croquis expliqué et légendé (à l'écrit) répondant à la problématique suivante : Dans quelle mesure l'exemple de l'incendie de l'usine Lubrizol montre-t-il les enjeux d'aménagement d'un territoire ségrégué et vulnérable ?</p> <p>Conclusion du projet : élargissement avec le projet d'écoquartier Flaubert, 30'</p>	<p>Justice spatiale</p> <p>Acteurs</p>

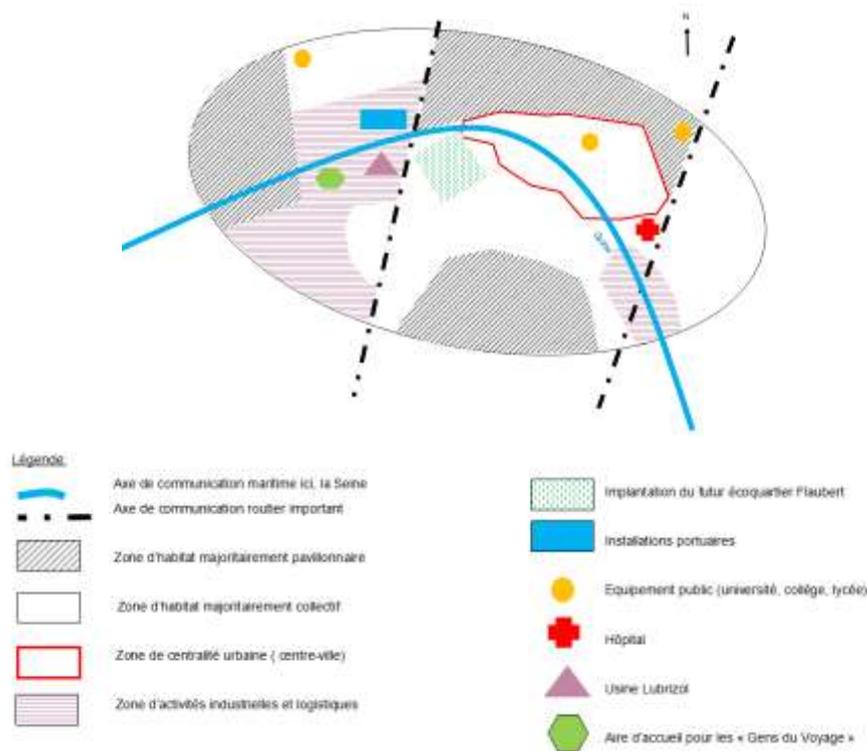
¹³² THEMINES Jean-François, « Constituer l'espace géographique en ressource d'émancipation : l'engagement de chercheurs en géographie sociale ». in: Wittorski R. et Obertelli P. (éd.), Comment (mieux) faire société ? Recherches en sciences humaines et sociales. Nîmes : Editions Champ social, p. 50-64. 2022, p. 50-64. YOUNG Iris Marion, « Justice and the politics of difference », Éd. REV Révisée Princeton University Press, 1990, <https://www.jstor.org/stable/j.ctvc4m4g4q>

En séance 1, pour la première étape, nous avons choisi de diffuser une courte vidéo relatant les circonstances de l'incendie, une manière d'entrer dans le vif du sujet. Il s'agissait pour les élèves de rendre compte de la chronologie des événements suivant l'incendie, les acteurs impliqués ainsi que leurs points de vue. La production demandée alors est une synthèse écrite.

Dans un second temps, c'est par l'analyse d'une image satellitaire et de différentes cartes représentant les zones à risques : naturelles et technologiques à l'échelle de Rouen et des communes limitrophes que les élèves ont pu caractériser l'espace. Ainsi il a été demandé :

- de caractériser les zones d'habitats : individuels, collectifs ;
 - d'identifier des équipements publics (lieux remarquables et axes de transports) et les infrastructures de l'usine ;
 - de faire des hypothèses sur la vulnérabilité du territoire vis-à-vis des risques et sur celle des populations qui pourraient y être exposées plus directement.
- Au cours de cette étape, les observations ont été retranscrites au tableau et un schéma très sommaire produit.

Figure 1 : schéma de l'organisation spatiale de Rouen



Dans un troisième temps, après lecture du *corpus* documentaire, les élèves ont élaboré un compte rendu où devaient figurer :

- les risques auxquels est sujet ce territoire,
- les acteurs impliqués dans l'incendie de l'usine Lubrizol et leur point de vue,
- les conséquences de l'incendie sur les habitants.

Il s'agit d'une entrée par les acteurs, de manière que les élèves puissent comprendre les implications de chacun sur le territoire concerné, et par là même questionner les notions de justice spatiale, de vulnérabilité et de résilience, ces dernières étant indiquées par les programmes.

Après avoir cerné les circonstances de l'accident industriel, identifié le fait que l'espace désigné pour les gens du voyage se situe à quelques mètres de l'usine Lubrizol, s'est posée la question de la représentation d'une injustice spatiale.

En séance 2, à l'aide d'une proposition de légende à amender avec les élèves, l'exercice consistait à :

- accompagner les élèves à choisir les bons figurés pour représenter le phénomène géographique : pour cela une fiche aide peut être distribuée par l'enseignant ;
- organiser la légende puis réaliser le croquis répondant à une problématique proposée elle aussi, mais qu'il était possible de reformuler.

La cartographie conventionnelle admet qu'un croquis est une façon de se représenter l'espace en sélectionnant les informations les plus pertinentes. Il s'agit d'une représentation imagée et subjective, qui est questionnée actuellement par la recherche en géographie.

La cartographie subjective, sensible, ou plus récemment critique ou radicale propose de s'emparer des codes de la cartographie afin de représenter le point de vue des populations victimes d'injustice, ou encore d'investir la carte pour critiquer la production d'espaces urbains inégalitaires, injustes. Ce sont des cartes qui dénoncent, critiquent aux croisements des arts¹³³.

Ces apports ont trouvé écho dans cet exercice. Toutefois, les réalisations cartographiques sont assez proches d'un exercice scolaire, tel qu'il est demandé à l'examen. Il est possible en prolongement d'envisager une production d'écrits des élèves autour de ce qu'ils/elles auraient compris de la thématique de l'injustice spatiale : de cette façon, en interdisciplinarité avec le français, nous travaillons des compétences liées à la maîtrise de l'écrit. Autre chose : le rapport au sensible dans le cadre d'une QSV peut amener à provoquer un sentiment d'empathie et participer à lutter contre cette forme de racisme particulier qu'est l'antitsiganisme¹³⁴.

Conclusion : pour un traitement explicite des questions complexes en géographie

Le scénario présenté dans cette proposition vise, dans nos sociétés contemporaines, à réfléchir sur les modes d'habiter des « Voyageurs » en tant que personnes victimes d'injustice spatiale. L'exemple choisi, en lien avec l'actualité locale et le thème au programme sur les risques industriels, en Terminale bac pro amène par ailleurs à considérer les espaces français métropolitains dans les supports en géographie¹³⁵.

Il y aurait encore matière à développer, en faveur de propositions pédagogiques en géographie, questionnant les marginalités, les espaces des exclus, le statut des espaces publics, les défis environnementaux... car ce sont autant de questions de société qui doivent trouver leur écho dans l'École et dans les *curricula* en ce qu'elles participent à ouvrir nos élèves au monde réel et à les préparer à l'habiter.

Plus encore, en investissant la thématique des « questions complexes » qui s'avèrent être dans certains cas des questions vives en géographie, nous formons des citoyens. Justement, en EMC de telles questions « *mettent à l'épreuve la capacité des démocraties à conduire le changement dans l'intérêt général et le respect des droits fondamentaux* »¹³⁶ (des « *Gens du Voyage* » par exemple).

En EMC, le thème « *S'engager et débattre en démocratie autour des défis de sociétés* » semble être propice à travailler cette question aussi en bivalence. Le thème de géographie « *Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter* » souligne l'action des sociétés humaines dans un contexte d'anthropocène : la notion de justice spatiale peut y être un point d'appui.

Aurore LECOMTE

Professeure, formatrice histoire-géographie
Université de Paris-Cité, LDAR, INSPÉ de Créteil

¹³³ REKACEWICZ Philippe, et ZWER Nephys, « *Cartographie radicale* ». Éditions La Découverte, 2021.

¹³⁴ ABOUT Ilse, « *Un racisme sans nom. Les origines historiques de la haine antitsigane* ». Revue *Communications*, 2020, n°107, p. 89-101. Voir : Cairn.info, <https://doi.org/10.3917/commu.107.0089>

MEINTS Tobias, « *Antiziganismus – « Das Zigeuner-Gen », Die historische Entwicklung des Zigeunerstereotyps in Europa* ». Éditions GRIN Verlag, 2008.

¹³⁵ Cet élément permet de rompre avec les études de cas habituelles proposées sur les risques, voir à ce propos : LEININGER-FREZAL, « *Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire* », en ligne à la page : [Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire - Archive ouverte HAL](#).

¹³⁶ BO 2019, programme de Terminale.

Annexes : le *corpus* documentaire et les consignes¹³⁷

Annexe 1 : séance 1

Consignes

Vous avez à disposition un *corpus* documentaire.

À la lecture de celui-ci, vous effectuez un compte rendu collectif qui identifie :

- les risques auxquels est sujet ce territoire,
- les acteurs impliqués dans l'incendie de l'usine Lubrizol,
- les conséquences de l'incendie sur les habitants.

Documents

Document 1 : une vidéo

https://www.youtube.com/watch?v=1_82attv3uY

Document 2 : localisation de l'usine Lubrizol (article dans *Le Monde*),

https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/09/27/apres-l-incendie-de-lubrizol-a-rouen-les-locaux-regionaux-de-france-3-evacues_6013317_3244.html)

Document 3 : photographie du nuage de fumée de l'usine Lubrizol de Rouen

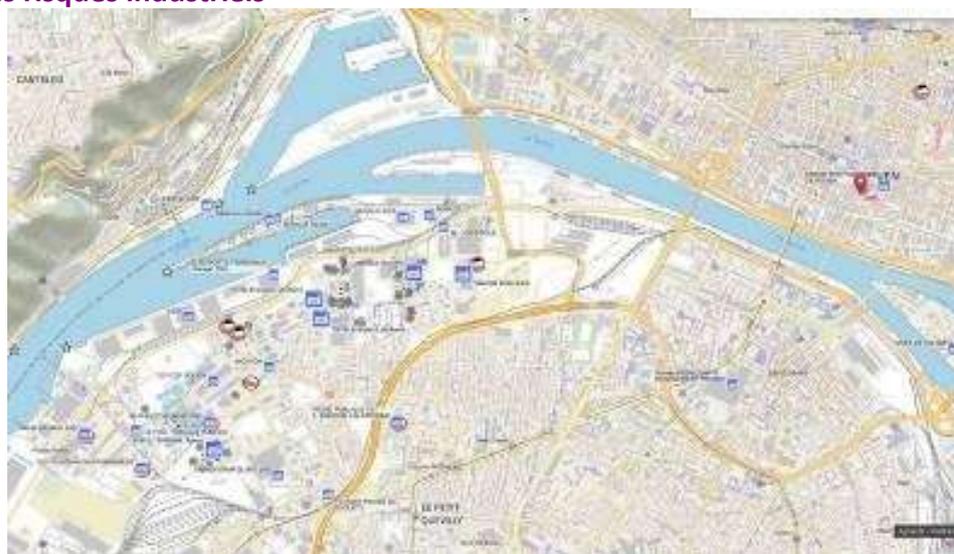
(cliché du 26 septembre 2019, au Petit-Quevilly (Seine-Maritime) : crédit photo : afp.com/Philippe LOPEZ)



Document 4 : un territoire exposé aux risques

<https://www.georisques.gouv.fr/cartes-interactives#/>

Les risques industriels



¹³⁷ Il est évidemment possible de compléter le *corpus* documentaire par des extraits du PPRT (Plan de Prévention des Risques Technologiques) de la ville de Rouen, d'un extrait des déclarations du préfet, du ministre de l'intérieur, ou d'autres acteurs, habitants et riverains.

Les risques d'inondations



Document 5 : article du journal *Le Monde*, 28 septembre 2019, « Incendie de Lubrizol à Rouen : les autorités publient les résultats des analyses », https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/09/28/incendie-de-l-usine-lubrizol-a-rouen-l-enquete-s-elargit-a-la-mise-en-danger-d-autrui_6013462_3244.html

Qu'est-ce que SEVESO ?

C'est le nom d'une directive européenne prise en 1982, six ans après l'émotion suscitée par la catastrophe écologique¹³⁸ et sanitaire de l'usine chimique ICMESA, située sur la commune de Seveso, à une vingtaine de kilomètres au nord de Milan, en Italie.

La directive incitait les pays européens « à se doter d'une politique commune en matière de prévention des risques industriels majeurs » et demandait « aux États et aux entreprises d'identifier les risques associés à certaines activités industrielles dangereuses et de prendre les mesures nécessaires pour y faire face. »

Le dernier cadre de cette directive, Seveso 3 a été établi en 2012. Entrée en vigueur en 2015 en France, elle « introduit des normes plus strictes en matière d'inspection et renforce l'obligation d'information du public, du personnel et des exploitants des établissements voisins ».

La directive Seveso distingue deux types d'installations (seuil haut et seuil bas) dont les mesures de sécurité et les procédures varient. Selon la base nationale des installations classées, la France compte 1 378 sites Seveso (634 en seuil bas et 744 en seuil haut) sur lesquels des études sont menées pour évaluer les risques et mettre en place des plans de prévention des risques technologiques (PPRT) qui limitent l'urbanisation. En 2014, le PPRT de Lubrizol avait été approuvé¹³⁹.

¹³⁸En juillet 1976, suite à une explosion dans l'usine chimique d'ICMESA, s'échappe un nuage d'herbicide contenant des produits toxiques comme la dioxine.

¹³⁹ https://www.seinemaritime.gouv.fr/content/download/15927/107728/file/pprt_LUB_NP_PETIT-QUEVILLY_LE_ROUEN.pdf

Document 6 : article du journal *Libération* du 1^{er} octobre 2019, « *Les Gens du Voyage, les victimes invisibles de Lubrizol* »,

https://www.liberation.fr/debats/2019/10/01/les-gens-du-voyage-victimes-invisibles-de-lubrizol_1754743/

« Une aire d'accueil de 25 familles est située à 500 mètres du foyer de l'incendie. Ce n'est malheureusement pas une exception. Ces aires sont le plus souvent reléguées près d'usines, de bretelles d'autoroute, de voies ferrées, bref dans des environnements dégradés.

Tribune. L'usine Seveso Lubrizol brûle. Dans les vapeurs chimiques, à seulement 500 mètres du foyer de l'incendie se trouve une aire d'accueil des gens du voyage où vivent 25 familles. Malgré le classement à haut risque du site, les habitants de l'aire d'accueil de Rouen/Petit-Quevilly ne disposent d'aucun local de confinement, en infraction à la réglementation Seveso. Ils n'ont pas non plus été évacués. Leur seul contact avec l'extérieur : le gardien de l'aire d'accueil qui leur a conseillé de rester dans leur caravane et de porter un masque. « On était pétrifié par la peur », raconte une habitante du terrain, « Les enfants disaient : « Viens, maman, on s'en va, on va brûler ». Personne ne s'est soucié des habitants des caravanes, pourtant sur un site géré par la métropole de Rouen. Partir en laissant tout derrière soi pour aller où ?

La situation géographique de l'aire de Petit-Quevilly n'est pas une exception : de nombreuses aires d'accueil des gens du voyage sont implantées dans des franges urbaines, éloignées des centres-villes et reléguées aux abords de zones industrielles à risque, notamment des usines Seveso comme à Rouen. Souvent entourés d'autoroutes, de voies rapides ou ferrées et d'usines de toutes sortes, les lieux choisis pour l'aménagement des aires d'accueil ont en commun un environnement très dégradé, soumettant les populations obligées d'y vivre à des nuisances et des pollutions quotidiennes importantes (bruits, produits dangereux, mauvaise qualité de l'air, circulation incessante, etc.).

Une espérance de vie de quinze ans inférieure au reste de la population

L'un des principaux objectifs du législateur au moment de la création des aires d'accueil des gens du voyage fut de faire cesser les inégalités sociales et sanitaires dont étaient victimes les gens du voyage. Statistiquement, ces derniers ont une espérance de vie de quinze ans inférieure en moyenne à celle de l'ensemble de la population française. Ce souci répondait donc à une vraie nécessité. Mais si, dans la majorité des schémas départementaux relatifs à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, l'accès aux soins est toujours mis en avant pour justifier la création d'aires d'accueil, vingt ans après la loi Besson II du 5 juillet 2000, le constat est sans appel : l'emplacement des aires d'accueil fait subir aux gens du voyage les pires inégalités environnementales et sanitaires et leur fait courir des risques majeurs en cas d'accident. La loi Besson est souvent présentée comme une « obligation de commune », les commentateurs faisant comme si elle n'était source de contrainte que pour les responsables communaux. C'est oublier un peu vite que la plus grande contrainte est celle qui pèse sur les occupants eux-mêmes, que l'on force à y vivre, quel que soit leur environnement. Sont-ils si peu ? [...]

Des vies en danger

Quelles conséquences l'accident de l'usine Lubrizol aura-t-il sur la santé des habitants des 30 caravanes qui se trouvent sur l'aire d'accueil de Petit-Quevilly ? Pourquoi rien n'a été fait pour les mettre à l'abri durant l'incendie ? Pourtant, le schéma départemental d'accueil des gens du voyage de Seine-Maritime inscrit noir sur blanc dès 2012 que « certaines aires d'accueil devront cependant donner lieu à des relocalisations [...] car elles se trouvent édifiées sur des zones à risques (Seveso, inondations, glissements de sols...) ». Les autorités se rendent-elles compte de la gravité de la situation ? ».

Document 7 : *Ouest France*, 2 octobre 2019, « *Incendie à Rouen. Trois questions sur cet écoquartier qui doit sortir de terre au pied de l'usine Lubrizol* »

<https://www.ouest-france.fr/normandie/rouen-76000/lubrizol-trois-questions-sur-cet-ecoquartier-qui-doit-sortir-de-terre-au-pied-de-l-usine-rouen-6546711>

Document 8 : extrait de la commission d'enquête du Sénat

Intervention de M. Eric R. Schnur, président de The Lubrizol Corporation.

« Cela fait plus de soixante ans que nous sommes implantés à Rouen. Durant toute cette période, nous avons toujours cherché à être de bons voisins et nous avons l'intention de continuer à l'être, en aidant dès maintenant notre territoire à revenir à une situation normale. Au cours des dernières semaines, nous avons collaboré avec les autorités locales et nationales, ainsi qu'avec les parties prenantes pour identifier le soutien à fournir dans l'immédiat pour une efficacité maximale et ensuite les aides à apporter dans la durée. Nous nous sommes engagés à apporter notre soutien aux agriculteurs qui ont enregistré des pertes, comme conséquences de l'incendie. Nous nous sommes également engagés à soutenir la population plus largement, notamment en finançant les petits commerces et entreprises qui ont été touchés, et à participer aux efforts de nettoyage qui sont déjà en cours.

Nous souhaitons veiller à ce que l'activité touristique de la région ne subisse pas d'interruption et nous octroierons des fonds pour promouvoir la belle ville de Rouen ainsi que la belle région normande.

En outre, nous apporterons également des fonds pour contribuer aux analyses environnementales, comme je l'ai évoqué plus tôt, afin d'apaiser les inquiétudes de la population. Cette initiative est aussi en cours.

Par ailleurs, nous continuerons à soutenir nos employés. Nous avons informé tous nos salariés du site rouennais qu'ils conserveront leur emploi et qu'ils percevront intégralement leur salaire pendant toute notre reconstruction. Ces résidents de Rouen et leurs familles continueront de faire l'objet du plein soutien de Lubrizol. Leurs salaires, les taxes qui y sont associées et l'investissement de Lubrizol sur le site de Rouen représentent plus de 200 millions d'euros injectés dans l'économie française, chaque année. (...)

Le site rouennais de Lubrizol ne sera plus jamais le même. Nous ne reconstruirons pas ce que nous avons perdu, mais nous espérons pouvoir faciliter un retour à la normale pour nos voisins, aussi rapidement que possible. Nous souhaitons sincèrement continuer à faire partie intégrante du territoire rouennais, accompagnés du soutien de chacun d'entre vous, des représentants des autorités locales et de la population voisine. Nous espérons pouvoir reprendre nos activités dans l'usine de production qui n'a pas été détériorée par l'incendie. Cela est primordial dans l'intérêt de nos milliers d'employés et de leurs familles, ainsi que pour nos clients et fournisseurs, qui dépendent de notre site ».

Document 9 : « la manifestation de riverains pour plus de transparence termine devant les grilles de Lubrizol ».

Annoncé au journal télévisé, extraits, 26 novembre 2019. Source : Véronique Arnould, France 3 régions/France TV-Info :

« Mardi 26 novembre 2019, une manifestation a réuni 300 personnes dans les rues de Rouen pour réclamer la vérité sur l'incendie de Lubrizol et ses conséquences ; une délégation de militants a été reçue par la direction de l'usine dans la soirée. L'appel était lancé par le Collectif Unitaire : environ 300 personnes se sont rassemblées mardi 26 novembre devant le palais de justice de Rouen. Les manifestants ont ensuite défilé dans les rues du centre-ville pour atteindre vers 20h00 les grilles de l'usine Lubrizol. (...) Le cortège de manifestants est arrivé vers 20h00 aux grilles de l'usine de Lubrizol. Sur place, ils ont déversé des légumes apportés par un maraîcher local dans sa remorque. Leur mot d'ordre, c'est demander de la transparence et la vérité sur l'incendie et ses conséquences sur la santé et l'environnement.

On avait prévu un certain nombre de questions : sur l'indemnisation, ils nous confirment que les agriculteurs, les entreprises, les collectivités doivent renoncer à toute procédure judiciaire contre Lubrizol pour être indemnisés. Ils nous disent qu'ils étudient les situations plus particulières pour les indemnisations : ça pourrait concerner les gens qui n'ont pas bossé pour garder leurs enfants ou ceux qui avaient

beaucoup de nettoyage à faire » - Gérald Le Corre, responsable pôle santé/travail CGT 76. Cette manifestation du Collectif Unitaire était la sixième depuis l'incendie de Lubrizol, il y a deux mois. »

Document 10 : l'éco quartier Flaubert

<http://www.metropole-rouen-normandie.fr>

Annexe 2 : séance 2

Consignes :

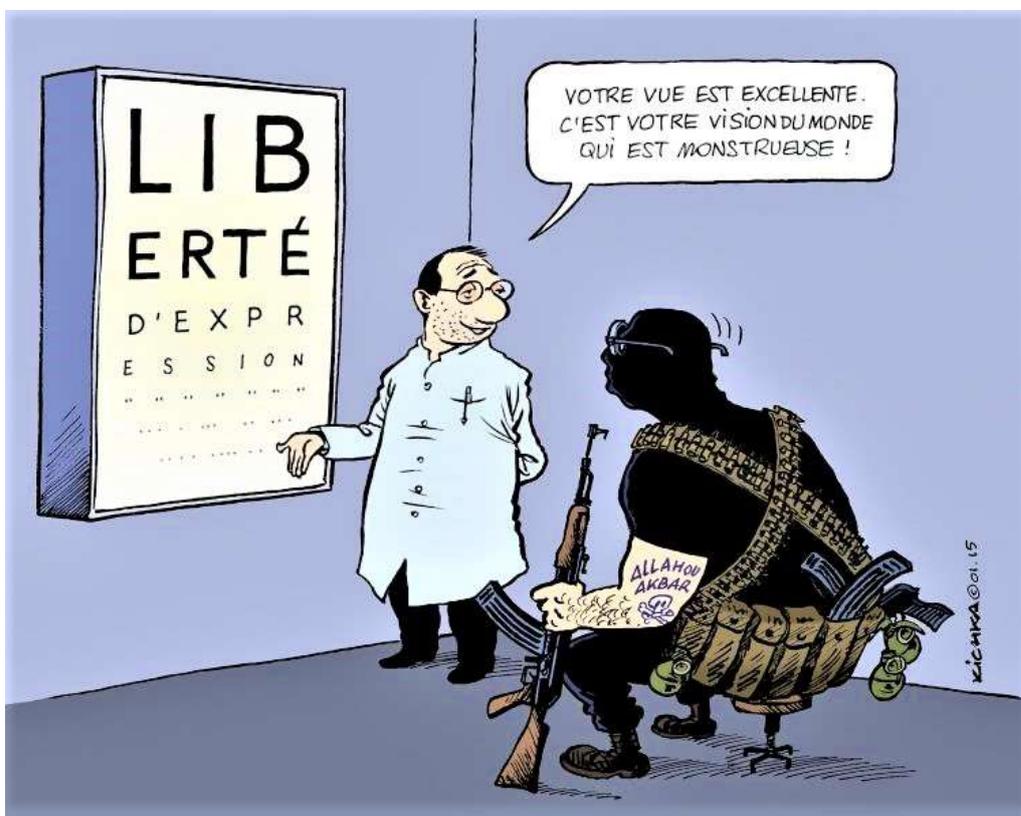
Recherche. À l'aide du corpus documentaire fourni vous construisez un récit géographique au moyen d'un croquis légendé et expliqué répondant à la problématique ci-dessous.

Dans quelle mesure l'exemple de l'incendie de l'usine de Lubrizol montre-t-il les enjeux d'aménagement d'un territoire ségrégué et vulnérable ?

Références bibliographiques et sitographiques

- Blog de Sylvain Genevois
<https://cartonumerique.blogspot.com/2019/09/lubrizol-sites-seveso.html>
- Fichet Jean-Christophe, *Cartolycée : un genially* (application de présentations interactives) sur l'incendie de l'usine Lubrizol, avec de nombreux documents
<https://www.cartolycee.net/spip.php?article173>
- Un exemple de carte narrative conçue par un collègue PLP de l'académie de Rouen, <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article974>
- ABOUT Ilse, « *Un racisme sans nom. Les origines historiques de la haine antitsigane* ». Revue *Communications*, 2020, n°107, p. 89-101. Voir : *Cairn.info*, <https://doi.org/10.3917/commu.107.0089>
- BRENNETOT Arnaud, « *Les géographes et la justice spatiale : généalogie d'une relation compliquée* », *Annales de géographie*, vol. 678, n° 2, 2011, p. 115-34. Voir : *Cairn.info*, <https://doi.org/10.3917/ag.678.0115>.
- COLIN Pierre, « *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel* », Université Lyon 2, décembre 2021. HAL Archives Ouvertes, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03581217>.
- HARVEY David, « *Social Justice, Postmodernism and the City* ». *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 16, n° 4, 1992, p. 588-601, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.1992.tb00198.x>.
- KRUTIKOVA Anastasia, et STOCZKOWSKI Wiktor, « *L'immigration dans les manuels scolaires* », 2017, [Stoczowski-Krutikova-2016-Immigration-dans-manuels-scolaires.pdf](https://stoczowski-krutikova-2016-immigration-dans-manuels-scolaires.pdf) (ancrages.org)
- LEININGER-FREZAL Caroline. « *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle* », Université de Caen, 10 octobre 2019. HAL Thèses en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>.
- LEININGER-FREZAL Caroline, « *Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire* », Revue *M@ppemonde*, 2014. HAL Thèses en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01950938>.
- LOISEAU Gaëlla, PERRIN Coline et PULLIAT Gwenn, « *Les paillotes gitanes de vente de fruits et légumes à Montpellier, entre justice alimentaire et relégation* ». *EchoGéo*, n° 60, 2022, <https://doi.org/10.4000/echogeo.23272>.
- MARCUSE Peter, « *Spatial justice : derivative but causal of social justice* » traduction de Sonia in BRET Bernard et alii, « *Justice et injustices spatiales* », Presses universitaires de Paris Ouest, 2021, p. 77-92, OpenEdition Books, <http://books.openedition.org/pupo/422>.
- MEINTS Tobias, « *Antiziganismus – « Das Zigeuner-Gen », Die historische Entwicklung des Zigeunerstereotyps in Europa* ». Éditions GRIN Verlag, 2008.
- REKACEWICZ Philippe, et ZWER Nephthys, « *Cartographie radicale Explorations* », Éditions La Découverte, 2021.

- SIMONNEAUX Laurence et LEGARDEZ Alain, « L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives », ESF Éditeur, 2006.
- THEMINES Jean-François, « Constituer l'espace géographique en ressource d'émancipation : l'engagement de chercheurs en géographie sociale ». In WITTORSKI Richard et OBERTELLI Patrick, « Comment (mieux) faire société ? »: Éditions Champ social, 2022, p. 50-64. [Comment \(mieux\) faire société ? - Richard Wittorski, Patrick Obertelli | Cairn.info](#)
- YOUNG Iris Marion, « Justice and the politics of difference », Édition REV Princeton University Press, 1990. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvcm4g4q>
- YOUNG Michael, « Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999) », Revue française de pédagogie, n° 135, 2001, p. 29-34.



Un grand merci à Michel Kichka qui nous a écrit :

« J'ai réalisé ce dessin fin janvier 2015 dans le deuil de mes collègues de Charlie Hebdo. L'opticien est un autoportrait. »

fr.kichka.com

Dans le vif du sujet !

À l'heure où une nouvelle réforme du lycée professionnel se profile – s'agissant de l'évolution d'une voie qui a su acquérir ses lettres de noblesse, puis se trouver aujourd'hui à la croisée des chemins du fait des évolutions sociétales et des choix afférents – la prégnance des « sujets sensibles et des questions vives » amplifie notre questionnement et nous pousse à revoir de près ce qui, d'une manière ou d'une autre, nous concerne tous.

Petit rappel

Nommée en lycée professionnel à Argenteuil en 1989, avant de retrouver le lycée professionnel sur un autre terrain en tant que co-responsable du programme *Dix Mois d'École et d'Opéra*, tout en menant des actions de formation, et désormais retraitée, j'ai été engagée pendant une trentaine d'années dans une réflexion partagée concernant l'action du professeur de lettres-histoire – méthodologie, contenus, liens théorie/pratique, présentation de séquences, expériences, projets, – au sein du lycée professionnel, le tout en lien avec ma propre pratique. *Interlignes* est l'un des espaces-clés dans lequel sont mis en partage de nombreux éléments associant didactique et pédagogie – réalisations, expérimentations innovantes¹⁴⁰ : j'ai pu y proposer quelques contributions. Par ailleurs, je suis toujours en lien avec de jeunes collègues pour qui la réalité du terrain génère des interrogations assez proches de celles qui ont marqué les enseignants de notre génération, notamment autour de la question du temps nécessaire aux apprentissages. En outre, à travers mes responsabilités associatives, j'ai aujourd'hui accès aux parcours et aux ressentis de jeunes engagés dans la voie professionnelle.

« Faire avec » ?

Plus que jamais, le « faire avec » interroge : comment faire avec moins d'heures d'enseignement général – même si la co-intervention reprend et poursuit l'esprit du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), en permettant aujourd'hui d'aborder autrement les interactions disciplinaires ? On peut rappeler au passage qu'à la complémentarité des enseignements, alors incarnée par les PPCP¹⁴¹, étaient associés des temps d'enseignement général conséquents qui permettaient de mettre en place des passerelles significatives et efficaces.

Or, aujourd'hui, il faut parvenir à faire avec les difficultés langagières rencontrées par des élèves arrivés récemment sur le territoire national ou n'ayant pu, pour des raisons variées, construire un parcours régulier d'apprentissages liés à la langue, vecteur essentiel de réussite. Faire-avec la paupérisation, l'exclusion, les accélérations sociétales, les nouvelles « questions vives » dans le sillage des urgences qui marquent de leur sceau les parcours des élèves de lycée professionnel en faisant ressurgir de manière aiguë la question du sens.

Quelles que soient les approches pédagogiques, il est impossible de faire l'économie des connaissances fondamentales dans un monde qui se complexifie : sans ce « socle », pour reprendre le substantif d'une fameuse métaphore pédagogique, les élèves ayant accès à une information démultipliée via Internet sont paradoxalement

¹⁴⁰ *Interlignes*, n° 44 – « L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel », <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1059>

¹⁴¹ *Interlignes*, n°30 – « Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel », <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article409>

noyés, appauvris, perdus s'ils n'ont pas les clés de lecture qui leur permettent de se situer et de progresser en s'intéressant vraiment à ce qu'ils font. Impossible d'aborder sans repères historiques et linguistiques solides et sans l'ancrage temporel adéquat, des problématiques importantes comme le travail au 21^{ème} siècle, la laïcité, l'Union européenne et le monde, la transition écologique, la place de la femme dans les sociétés contemporaines, l'intelligence artificielle...

Un souvenir pédagogique, dans la prolifération des questions vives

En lycée professionnel les questions sociétales ont toujours été particulièrement prises en compte, l'enseignement prenant appui d'une part sur les dynamiques liées à l'apprentissage des métiers et d'autre part à ce que suppose et représente l'accès à la citoyenneté. Les exemples sont très nombreux – depuis ce qu'a pu apporter la « connaissance du monde contemporain » (CMC) jusqu'à la manière de lancer une séquence en partant d'un fait de société par exemple. Céline Chauvigné et Michel Fabre ont notamment enrichi la réflexion relative aux « questions socialement vives » en abordant les approches possibles en milieu scolaire¹⁴².

Leur article est particulièrement intéressant, notamment pour ce qui concerne l'articulation savoirs/valeurs/méthode mais plutôt que de le commenter au risque d'une inutile paraphrase, je voudrais partir d'une situation vécue en 2003, quand les signes avant-coureurs de l'intégrisme religieux étaient entrés dans l'espace sanctuarisé de l'école. Était alors étudié en 1^{ère} professionnelle – de 1997 à 2018 – le fait religieux autour des trois grandes religions monothéistes, ce thème ayant ensuite été abordé différemment *via* l'Éducation Morale et Civique autour de la laïcité en seconde professionnelle, à partir de la rentrée 2020-2021.

Le fait religieux

Le fait religieux et la République dans le cadre de l'évolution des pratiques socio-culturelles : sujet sensible s'il en est. Des formations approfondies avaient alors accompagné la mise en place de cette ligne du programme, permettant aux enseignants de prendre la distance historique nécessaire, pour évoquer objectivement les fondements d'une civilisation fortement connotée par les trois grandes religions monothéistes.

Pour ma part, je me souviens de cours attendus par les élèves, sans qu'il y ait contestation de ce qui était présenté. En effet, beaucoup d'élèves ignoraient les échelles de temps concernant le Judaïsme, le Christianisme, l'Islam, de même qu'ils ne connaissaient ni les symboles, ni les faits marquants, ni le sens des rituels, ni les traces laissées par ces données civilisationnelles et sociétales dans de nombreux périmètres disciplinaires (français : ce que représente une cathédrale, métaphore dans un poème de Baudelaire ; géographie : noms des rues, des villes et villages... ; histoire : les guerres de religion, la notion de *bouc émissaire* dans l'inconscient collectif, la Shoah...). Replacer, contextualiser, répondre aux nombreuses questions : c'était passionnant. L'écoute était au rendez-vous et certains enseignants regrettaient de ne pas pouvoir creuser quelques-unes de ces problématiques, programme obligeant. Nous pouvions cependant – comme c'est toujours le cas – mettre en place des passerelles concordantes entre les disciplines.

La peine de mort

C'est pendant un cours de français qu'il m'a fallu une nouvelle fois faire face à l'inattendu. Alors que nous avions étudié un extrait de « *Le dernier jour d'un condamné* » de Victor Hugo, pour mieux entamer un débat argumenté relatif à la peine de mort, une de nos élèves s'est levée : bonne élève, déléguée de la classe, respectueuse, elle s'est lancée dans la défense et illustration de la nécessité de lapider les femmes adultères. Thèse, développement, arguments et contre-arguments, tout ce qui avait été travaillé en cours s'y retrouvait de manière structurée, avec à la clé les valeurs mobilisées par la jeune fille – on ne trahit pas le pacte conjugal ; déloyauté répréhensible car mettant en péril la cellule familiale et plus

¹⁴² CHAUVIGNÉ Céline et FABRE Michel, « *Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ?* », Carrefours de l'éducation 2021/2 (n° 52), pages 15 à 31, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2021-2-page-15.htm>

La première renvoie à plusieurs projets élaborés dans le cadre partenarial Éducation Nationale-Opéra National de Paris. Par anticipation, la création de chefs-d'œuvre était déjà en première ligne :

- comment bâtir un parcours aboutissant à la réalisation d'une maquette de l'Opéra Bastille,
 - ou à la confection de costumes pour un spectacle donné dans une institution culturelle renommée,
 - ou éditer un livre consacré aux arts de la scène vus par les élèves,
 - ou préparer une exposition municipale permettant de retracer le voyage d'élèves venus de banlieue découvrir les multiples paysages du spectacle vivant.
- L'éducation artistique et l'action culturelle ont pu rayonner au cœur même des programmes et dynamiser les élèves car les équipes ont dégagé le temps nécessaire en s'appuyant sur les objectifs requis. Je pense à tous les élèves qui se sont sentis autorisés à faire résonner la fibre créative qui les délivrait de l'exclusion.

L'entreprise et la culture dans un partenariat qui demande aussi du temps

Dans le cadre d'une FCIL¹⁴⁴, et d'un partenariat lycée professionnel-entreprise, j'avais accepté d'accompagner en français des élèves titulaires d'un BEP et retenus par une grande entreprise d'avionneurs pour une formation de six mois en tant qu'ajusteurs-monteurs en aéronautique. J'avais carte blanche pour mettre en place les cours et cela me paraissait ouvrir des perspectives porteuses de passerelles. J'ai commencé par m'intéresser au métier dont il était question, et aux compétences requises, lesquelles étaient éventuellement transférables – si l'on considère les verbes désignant les objectifs opérationnels comme repérer, ajuster, positionner, réaliser, lire des fiches d'instructions, suivre des processus méthodologiques... J'ai pu ainsi créer plusieurs séquences permettant d'une part de renforcer la maîtrise de la langue à travers un certain nombre de documents techniques et d'autre part de consacrer du temps à la découverte de l'histoire de l'aviation, à travers les écrivains-aviateurs ou en appui sur certains temps forts de l'histoire.

Les échanges dans le cadre du partenariat ont été nourris et les passerelles utiles à tous. Il faut ici préciser que les élèves retenus pour cette formation avaient obtenu leur diplôme, et présenté des dossiers valorisants ; de plus, ils avaient su exprimer leur motivation, ayant reçu une formation initiale conséquente au lycée. Je me souviens d'une remarque faite par un cadre de l'entreprise alors partenaire du lycée professionnel : *« Ce qui fait la différence pour nous, c'est la culture générale du jeune que nous embauchons. Elle est le signe de sa capacité à évoluer parce qu'il a appris à se situer dans un monde, dans une histoire et dans sa propre histoire. »*

Or aujourd'hui, les parcours, les âges des élèves, les accès aux diplômes ont changé. La maîtrise de la langue – et tout ce que suppose cet apprentissage majeur à l'échelle de la socialisation, de l'élargissement du spectre culturel, de l'insertion, de l'adaptabilité – est fragilisée par des orientations après collège parfois abruptes, par des environnements sociaux difficiles, par un manque de confiance en soi, souvent aggravé à cause de l'image encore trop souvent négative de la voie professionnelle. L'éventualité pour les élèves d'être accompagnés dans la dédramatisation des difficultés générées par les nouvelles crises sociétales peine à trouver de nouveaux créneaux.

Et la suite ?

Espérons que la réforme à venir laissera aux professeurs de lettres-histoire du temps. Il faut en effet du temps pour aborder les contenus disciplinaires de l'enseignement général avec une ouverture culturelle, il faut du temps pour aborder les questions

¹⁴⁴ Formation Continue d'Initiative Locale, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006072147/2020-10-17#:~:text=La%20formation%20compl%C3%A9mentaire%20d'initiative%20locale%20est%20une%20formation%20altern%C3%A9e.un%20service%20ou%20une%20administration>

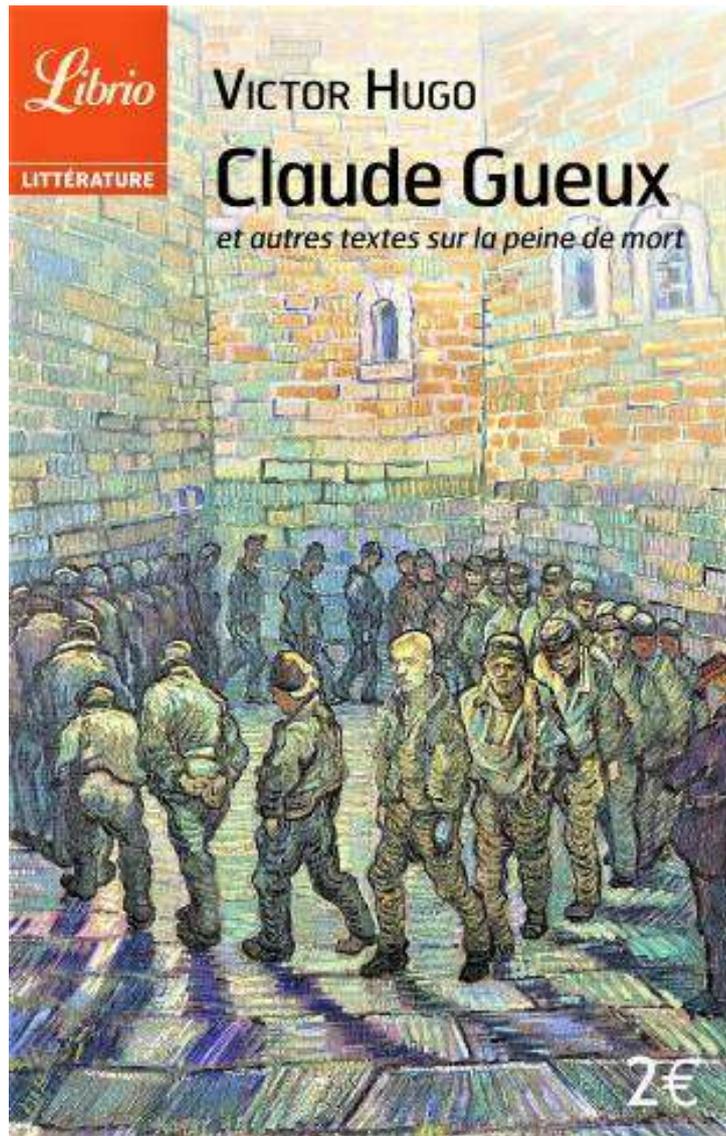
sensibles et aider les élèves à maîtriser toutes les compétences nécessaires pour comprendre le monde.

Christine ESCHENBRENNER

Professeure honoraire lettres-histoire

Académie de Versailles

Ex- co-responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra



Victor Hugo rappelle devant l'Assemblée constituante en 1848 :

« la peine de mort est le signe spécial et éternel de la barbarie ».

(La première de couverture *Librio* représente ici : la *Cour de Prison*, que Van Gogh peignit en 1890 à Saint-Rémy d'après une gravure de Gustave Doré, tableau de la collection Morozov présentée à la fondation Vuitton à Paris en 2021.)

Quand la pédagogie de projet s'empare des sujets sensibles

Dans l'académie de Créteil, des professeurs de Lycée professionnel passent par la pédagogie de projet pour aborder les questions sensibles ; voici deux exemples, l'un sur le terrorisme et l'autre sur l'esclavage.

Rising pour faire face aux terrorismes

<http://lhg-voiepro.ac-creteil.fr/spip.php?article580>



C'est un projet pluridisciplinaire avec plusieurs classes de collège et de lycée en Île-de-France pour participer à la création d'une exposition collaborative intitulée « Faire face au terrorisme ». Cette dernière sera présentée à l'ouverture du Musée-Mémorial prévue en 2027 à Suresnes.

Aux fils de Rising

<https://view.genial.ly/62a36e5580077b001107228c>

1. *Présentation de Rising*
2. *Conception de Résilience*
3. *Description de Résilience*
4. *Description interactive de Résilience*
5. *Fabrication de Résilience*
6. *Fabrication interactive de Résilience*
7. *Bilan de l'année 2021 - 2022*

Criminelle Gourmandise

« C'est à ce prix-là que vous mangez du sucre en Europe »
(Voltaire, Candide, chap. XIX)

« *Criminelle Gourmandise* » est un projet d'un an qui répondait à la thématique 2022 « Travailler en esclavage » du concours [« la Flamme de l'Égalité »](#).

« Il est centré sur le respect de la Dignité humaine, l'importance de défendre aujourd'hui encore les Droits de l'Homme, la Liberté et l'Égalité ainsi que la Mémoire de l'esclavage. Il fait le lien entre le sucre et l'esclavage... »

<http://lhg-voiepro.ac-creteil.fr/spip.php?article568>

Un sucrier : pièce en cuir réalisée par les élèves



La classe de seconde baccalauréat professionnel des métiers du cuir et de la maroquinerie du lycée polyvalent [Flora Tristan de Montereau-Fault-Yonne](#) a imaginé et créé le sucrier.

Les décors et les différentes parties symbolisent les violences de l'esclavage.

Voir le site ci-dessous :

<https://dorisphilippe.wixsite.com/1848esclavageegalite/modalit%C3%A9s-objectifs>

Y a-t-il aussi des « sujets sensibles » en français ?

Dans l'enquête menée par Françoise Bollengier auprès des enseignants de différentes disciplines¹⁴⁵ sur leurs représentations des « sujets sensibles »¹⁴⁶ à enseigner, chacun est unanime pour signaler comme « sensibles » des contenus en histoire et en EMC. En revanche jamais les textes littéraires ne sont considérés comme « sensibles » par les PLP lettres-histoire. Cette position est d'autant plus étonnante que beaucoup des professeurs certifiés de lycée polyvalent ou de LGT interrogés dans cette enquête trouvent que de nombreuses œuvres ou textes qu'ils étudient interpellent les élèves, à l'image de ce que les professeurs de lycée professionnel trouvaient « sensibles » en 1996 : le *Dictionnaire philosophique* et de façon générale les œuvres de Voltaire, la question de l'esclavage et l'emploi du mot « nègre » dans les œuvres du XVIII^{ème}, les images de la femme renvoyées par les œuvres des siècles passés (XVII, XVIII, XIX^{ème} siècles), par exemple les premiers émois de Frédéric face à Madame Arnoux dans *L'Éducation sentimentale*. Et les professeurs évoquaient les exemples d'élèves refusant d'observer certains tableaux ou absents lors de la visite de la Grande Mosquée de Paris ou de Notre-Dame... Alors, on ne lit plus Voltaire aujourd'hui dans les classes de lycée professionnel ? On ne visite plus d'édifices religieux ? Ou alors qu'est-ce qui peut expliquer cette différence de perception à plus de 20 ans de distance ?

Une question loin d'être nouvelle !

En 1996, la MAFPEN¹⁴⁷ de l'académie de Versailles, très lointaine ancêtre de l'actuelle E AFC¹⁴⁸, organisait un groupe de travail transdisciplinaire et transcatégoriel intitulé « Comprendre la démobilité scolaire ». Y travaillaient ensemble, y compris en mettant en œuvre des stages d'établissement, des formateurs de différentes disciplines, des CPE, des inspecteurs, des chefs d'établissement... Tous sous la supervision d'un universitaire.

Entre autres axes de réflexion le groupe s'était posé la question : y a-t-il des « contenus difficiles à enseigner ? » (sous-entendu : « qui pouvaient expliquer la démobilité voire la violence chez certains élèves »). Chaque membre du groupe avait identifié ces « contenus difficiles à enseigner » du point de vue qui était le sien : chapitres des programmes ou séances problématiques (voire parfois « impossibles » à traiter) pour les enseignants et les inspecteurs, disciplines qui excluent beaucoup de la classe pour les CPE et les chefs d'établissement, etc. Les réponses étaient très proches de ce que disent beaucoup d'enseignants en 2023 – dans l'enquête de Françoise Bollengier – sur les « questions sensibles ». Ainsi y trouvait-on l'étude de la Shoah, de la guerre d'Algérie, de la création de l'État d'Israël pour l'histoire, de tout ce qui concernait l'éducation à la sexualité pour les SVT ou la vie sociale et professionnelle, certaines activités physiques (la lutte pour les filles, la danse pour les garçons...) pour l'EPS. En arts plastiques (plus qu'en arts appliqués), dans quelques établissements, il semblait difficile de projeter des tableaux où figuraient des corps

¹⁴⁵ Voir dans ce numéro 53 d'*Interlignes* l'article de BOLLENGIER Françoise, COUDERC Annie « *Et que pensent les PLP des questions sensibles ?* ».

¹⁴⁶ La notion de « question socialement vive » n'est pas habituellement employée pour la lecture ou la littérature. C'est pourquoi, dans ce numéro 53 d'*Interlignes*, nous avons choisi de parler de « sujets sensibles », englobant ainsi des domaines comme la littérature ou les arts plastiques.

¹⁴⁷ MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale.

¹⁴⁸ E AFC : École académique de la formation continue.

nus (hommes et femmes), des couples dans des positions délicates et ne parlons pas des couples de femmes à la Lempicka ! En littérature tous les enseignants, de collège et de lycée professionnel ou de certains lycées polyvalents (moins en LGT) trouvaient les textes de Voltaire, de Montesquieu dénonçant l'esclavage des noirs (des « nègres » !) très délicats pour ne pas dire totalement scabreux à faire étudier aux élèves. Céline (et son style réinventant un oral très populaire) posait aussi problème. Bref, à part les mathématiques et les sciences physiques, peu de disciplines échappaient à ce que notre numéro 53 appelle « les questions sensibles ».



Au sortir de l'Eldorado, Candide et Cacambo rencontrent un esclave noir

« (...) En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite. « Eh, mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ? — J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre. — Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ? — Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. (...) »

Extrait du chapitre 19 de *Candide ou l'optimisme*, Le nègre du Surinam, Voltaire, 1759.

Peut-on expliquer cette différence de perception par les programmes de baccalauréat professionnel ?

Depuis la création des baccalauréats professionnels en 1985 et la parution de programmes spécifiques, on n'y a jamais trouvé – ni d'ailleurs dans ceux de CAP – de thématiques ou de parties du programme, qui utiliseraient les expressions de « question socialement vive, question sensible ou sujet sensible », ni de mise en garde ou de conseils mettant en évidence les parties du programme susceptibles de déclencher des réactions vives de la part des élèves.

Dans les programmes initiaux¹⁴⁹ de 1987

On ne trouve aucune référence à des auteurs, des œuvres ni à des mouvements littéraires. On se contente d'engager les enseignants à accorder « une place privilégiée au travail sur les textes littéraires. Ces textes seront empruntés à toutes les époques et aux différents genres de notre littérature (...). On étudiera des œuvres intégrales et des textes groupés selon une cohérence thématique ou problématique (illustrant une école, un thème, un motif, une technique ou un genre littéraire, un mouvement d'idées, l'œuvre d'un auteur, etc. ». Et l'on ajoute « Le professeur choisira librement entre ces activités en considérant les besoins, les capacités des apprenants et les aspirations des élèves ». Sans documents d'accompagnement, sans formation assurée par les MAFPEN toutes récentes, peut-être effrayés par leur liberté et encore sous l'influence des programmes de BEP organisés par thèmes, les professeurs organisent leur enseignement dans ces nouvelles classes préparant à un baccalauréat professionnel – qui n'a pas encore été validé par une épreuve d'examen – selon les grandes thématiques qu'il ont l'habitude de traiter : la condition féminine, la condition ouvrière, la dénonciation de la peine de mort... Mais bien conscients qu'ils

¹⁴⁹ Annexe I de l'arrêté du 17 août 1987.

préparent leurs élèves à un baccalauréat (on a ainsi vu en 1986 des établissements acheter des collections de Lagarde et Michard...), ils ajoutent une dimension patrimoniale et se réfèrent à des écoles littéraires. Ainsi fait-on réfléchir les élèves à « *la condition féminine dans le théâtre classique de Molière* », ou au « *monde ouvrier dans les œuvres romanesques du 19^{ème} siècle* » ... Selon le tempérament de l'enseignant, son goût de la polémique, son aisance à faire débattre les élèves, ces thèmes peuvent facilement devenir des « sujets sensibles » quand on propose des extraits de Simone de Beauvoir ou de Benoîte Groult pour évoquer la condition féminine.

La refonte des programmes de BEP en 1996

La commission de français du Conseil national des programmes produit un nouveau texte. Mais on n'identifie toujours pas d'auteurs ou d'œuvres, ni d'objet d'étude (c'est-à-dire de question ou d'axe orientant la réflexion). Et il n'y a pas de problématiques susceptibles de soulever la polémique. On n'y repère que des compétences dans le domaine de l'oral, de l'écriture ou de lecture, et des démarches pour travailler les œuvres littéraires et artistiques ou les textes fonctionnels. Là encore ce sera au professeur de donner de la chair à la production de « *textes argumentatifs* » ou à l'étude de « *textes narratifs* ».

Il faut attendre 2009 pour voir un grand changement

Dans la sortie de nouveaux programmes l'apparition des « objets d'étude » soulève peut-être plus volontiers (ou de manière plus évidente) des interrogations sur des « sujets sensibles ». Par exemple « *Les médias disent-ils la vérité ?* », ou bien « *Les goûts varient d'une génération à l'autre. Ceux d'aujourd'hui sont-ils meilleurs que ceux des générations précédentes ?* » ou encore « *Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ?* », etc. Des questions qui bousculent les représentations des élèves et qui se veulent provocatrices, mais d'autres qui permettent simplement de dépasser les premières réactions. L'intention est de faire du cours de français un lieu dynamique de questionnement pour les élèves, de discussions, peut-être même de controverses. En tout cas un lieu où l'on échange, où les réponses sont à trouver dans le débat et non pas dans la simple restitution. De nombreux et copieux documents d'accompagnement sont produits par la commission qui précisent le travail des différentes compétences et qui illustrent les objets d'étude.

Sans doute parce que ces questions pouvaient être réductrices, ou trop polémiques, la nouvelle présidente du Conseil supérieur des programmes du ministre Blanquer donne des consignes et en 2018, si les objets d'étude subsistent, il n'y a plus de questions (ne signifiant pas nécessairement que l'on ne puisse plus questionner). Les finalités sont pareillement ambitieuses. Autre nouveauté : l'inspection générale ne souhaite pas que soient produits des documents d'accompagnement.

Toutefois, en lisant un peu entre les lignes, on devine qu'un objet d'étude, une problématique, une œuvre proposée pour une lecture cursive ou pour une analyse littéraire, peuvent suggérer qu'ils vont déclencher des réactions d'élèves difficiles à gérer. Parmi les listes d'œuvres proposées par le BO en classe de seconde ou dans le programme limitatif de terminale professionnelle, on trouve des textes qui pourraient se révéler problématiques, soit qu'ils aient été volontairement choisis par le professeur pour illustrer « un sujet sensible » du cours d'histoire, de géographie ou d'EMC, soit que des réactions d'élèves au moment de la lecture en fassent un « sujet sensible ». Voici quelques exemples.

Dans les programmes de 2017

En classe de seconde

On relève plusieurs fois dans le préambule le verbe « confronter » : « *L'élève apprend en respectant autrui... à réfléchir sur lui-même et sur le monde ; à se "confronter" aux discours d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs* ». Ce verbe confronter suppose que les discours vont surprendre, bousculer les élèves, et peut-être déclencher une situation de classe délicate. Dans la partie « Pratiques », au chapitre Lecture, compréhension, interprétation, on retrouve aussi dans l'évocation des pratiques culturelles l'idée de confrontation : « *la lecture et l'étude des textes littéraires offrent à chacun une "confrontation" avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine* ». Envisager d'étudier des œuvres qui vont mettre en confrontation des valeurs, c'est en effet risquer de heurter celles des élèves, celles de leur famille, de leur histoire, et déclencher ce que l'on appelle des « conflits de

loyauté ». Or la mission du professeur de français n'est pas d'intimer aux élèves de faire un choix, de les faire « adhérer » à bon système de valeurs – celui de l'École au détriment de celles de leur famille – mais d'ouvrir le questionnement, d'apprendre à se questionner de manière constructive, à raisonner, argumenter. C'est là vraisemblablement une difficulté majeure de l'enseignement et de l'enseignement du français en particulier...

En classe de seconde et de première

Autour de l'objet d'étude : « Devenir soi, écritures autobiographiques » il s'agit selon les « Finalités et enjeux » de « *rencontrer et respecter autrui* ». Or ce n'est pas toujours une évidence quand les élèves se retranchent dans un communautarisme qui exclut la rencontre de l'autre, comme cela arrive parfois dans certains établissements (ou quand les relations avec les enseignants les poussent à afficher cette attitude...). Les notions d'« *altérité, diversité, respect de l'autre* » peuvent pour les mêmes raisons être fécondes dans beaucoup de classes.

À propos d'un autre objet d'étude, « s'informer/informer, les circuits de l'information », le programme cite des notions clés : « *fait/opinion ; objectivité/subjectivité ; liberté d'expression/censure/propagande* ».

Là aussi ce sont des termes qui peuvent déclencher des polémiques. Car la « responsabilité » au cœur de l'objet d'étude, responsabilité du journaliste bien sûr mais aussi de chacun en tant que consommateur d'informations et acteur dans le circuit de l'information (*liker*, partager un contenu est-ce un geste anodin, etc.) peut remettre en question bien des pratiques non réfléchies chez les élèves. Quant au triptyque « *liberté d'expression/censure/propagande* » comment, pour l'enseignant, à la fois développer la liberté d'expression de ses élèves tout en gérant la parole dans la classe ? Comment garder son public sous contrôle sans censurer la parole ?

Dans la partie « Progression et interdisciplinarité » il est précisé que « *L'objet d'étude peut s'appuyer sur les programmes d'histoire et de géographie* » qui comportent de nombreux sujets sensibles et de QSV. Parmi les œuvres sélectionnées pour que le professeur construise ses projets, certaines peuvent donner lieu à des réactions vives d'élèves, qu'elles soient l'objet d'une lecture cursive ou qu'on y puise un extrait pour une séance de lecture. Comment les élèves réagissent-ils à la lecture de *L'immoraliste* (André Gide), de *Thérèse Desqueyroux* (François Mauriac), de *Sa majesté des mouches* (William Golding), de *Mémoire de fille* (Annie Ernaux), de certains poèmes de Baudelaire, de la *Phèdre* de Racine mais aussi à celle des *Grands discours* de Victor Hugo sur la peine de mort par exemple...

En classe de première

La partie « Pratiques, lecture » envisage une découverte (par la visite réelle ou virtuelle) d'un musée ou d'un monument du patrimoine culturel. Or – et c'est vrai aussi pour le professeur d'arts appliqués – le professeur de français se trouve parfois confronté au refus de certains élèves d'entrer dans des édifices religieux pourtant au cœur de notre patrimoine.

L'analyse d'œuvres d'art préconisée en complément des lectures peut aussi poser problème : représentation de la nudité, scènes grivoises, ambiguës, mais aussi sculptures ou tableaux abstraits non reconnus comme de l'art... C'était déjà pointé en 1996 dans le groupe de travail évoqué, pourquoi cela ne le serait-il pas aujourd'hui ? « *En seconde et en première les élèves lisent chaque année deux œuvres intégrales ; ils en lisent une en classe terminale, qui peut relever de la littérature d'idées. Ces lectures littéraires ont un rôle important dans le programme de français parce qu'elles sont le creuset d'une "réflexion essentielle sur le monde" et sur soi¹⁵⁰* ». Cette réflexion sur le monde et sur soi risque là aussi de révéler des visions du monde en contradiction avec celles de nos élèves : place de la religion dans la vie courante, place de la femme dans la famille et dans la société, conception de la liberté, de la démocratie, autant de sujets qui sont propres à susciter des controverses souvent fécondes mais qui peuvent inquiéter certains enseignants plus ou moins aguerris, plus ou moins solides dans leur connaissance des œuvres et des textes. Encore plus quand s'ajoute la contextualisation d'œuvres dans leur siècle et dans la langue comme celles du XVIII^{ème} siècle : comment convaincre les élèves que « nègre » sous la plume de Montesquieu n'a rien à voir avec l'acception contemporaine, même sans l'apport de Léopold Senghor ou d'Aimé Césaire ?

¹⁵⁰ Voir les programmes de première professionnelle.

De l'esclavage des nègres, Montesquieu, un extrait de *De l'Esprit des Lois*, publié à Genève en 1748. (LivreXV, chapitre V).

« (...) Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais : Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une manière plus marquée. On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, était d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains. »

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

De petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains : car, si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié ? »

Source : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62730454/f341.image>

Le rapprochement avec l'histoire – « *Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises* » – rejoint les thèmes reconnus comme une « question socialement vive » : l'égalité hommes-femmes, les guerres coloniales, l'esclavage. Et c'est une question sensible en littérature si l'on pense comment les mots des œuvres du XVIII^{ème} siècle en parlent (tous les élèves n'ont pas lu Senghor quand ils voient Montesquieu parler de « nègres »!).

En classe terminale

Le seul objet d'étude : « *Vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique* » peut déclencher des protestations et des refus dans la mesure où certains élèves s'opposent aux prises de position des scientifiques ou à l'évolution des mœurs. Du côté des sciences on sait que pour certains élèves le big bang ou le darwinisme est contraire à leur conception de la création du monde. Du côté de la société, le mariage gay, l'acceptation de l'homosexualité ou de la transsexualité, la procréation médicalement assistée, sont des bouleversements inacceptables dans certaines familles.

Les démarches explicitées dans le préambule soulignent « ... les défis du monde contemporain... les évidentes tensions entre monde et technique ». Ces « tensions » révélées à l'occasion d'une lecture risquent de se manifester au sein de la classe.

Dans la partie « *Progression et interdisciplinarité* », on parle de « *découvrir une littérature abstraite qui apprend au lecteur à comprendre d'abord le point de vue d'un autre avant d'émettre son propre avis, pour passer du registre de l'opinion à celui du jugement.* » Or certains élèves de LP ont du mal à admettre une opinion différente de la leur ou de celle de leur famille.

Les programmes soulignent aussi des liens avec l'EMC (« *s'engager et débattre en démocratie autour des défis de société* ») ou avec la géographie (« *les hommes face aux changements globaux* ») qui permettent d'aborder une question sensible en jouant sur la bivalence. Les termes « défis » ou « changements » qui peuvent être des thèmes d'ouvrage de lecture sont générateurs de réactions d'opposition.

Le thème à travailler permet une entrée pertinente dans les enjeux et les débats du monde contemporain. Ainsi « *le jeu implique un rapport au monde* », il interroge « *le rapport à la technique... dans laquelle l'humanité... se construit* ». C'est ce rapport au monde qui peut être ambigu et source de conflits.

Parmi les mots clés, « *badinage, séduction... bizutage, rites, mythes...* », peuvent correspondre pour certains élèves à des expériences personnelles douloureuses et parfois générer l'expression d'émotions, de colères mais aussi de moqueries, délicates à gérer.

En ce qui concerne les œuvres de la liste, certains passages des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos ou du *Dom Juan* de Molière risquent de pas laisser les élèves indifférents et de provoquer aussi des réactions assez vives... mais aussi fructueuses !

Alors, si tous les programmes depuis 1985 sont susceptibles d'aborder des « sujets sensibles », comment expliquer qu'on ne le fasse plus aujourd'hui dans les classes de français de lycée professionnel ?

Peut-on expliquer cette différence de perception par la formation universitaire et l'origine géographique des PLP lettres-histoire-géographie ?

Peu de littéraires...

Depuis longtemps les PLP qui enseignent le français – et singulièrement ceux de l'académie de Versailles – n'ont pas de formation universitaire en lettres. Ainsi d'après Guillaume Jacq, dans sa thèse éditée en 2022¹⁵¹, entre 45 et 54 % (selon les sources) des PLP lettres-histoire en exercice ont une formation universitaire en histoire, entre 20 et 22 % en lettres modernes, entre 10 et 9,3 % en géographie, le reste se répartissant dans un ensemble extrêmement varié de formations. Certes, s'ils sont passés par un master MEF, ils ont pu réfléchir à l'INSPÉ aux conceptions de la littérature et aborder les différentes approches d'un texte littéraire. Mais pour les autres, leurs représentations de la littérature, leurs méthodes d'analyse des textes et des œuvres, peuvent dater de l'enseignement reçu au lycée et de la seule préparation au concours. Bien entendu la culture et l'expérience personnelles, la formation continue et l'autoformation – en particulier par la lecture de revues didactiques ou la fréquentation d'associations de spécialistes – peuvent suppléer à une formation construite pour enseigner de façon pertinente et réfléchie la lecture des œuvres littéraires. Mais il est vraisemblable que cela crée chez eux une certaine fragilité didactique et souvent un sentiment d'illégitimité (on peut d'ailleurs aussi dire cela des « littéraires » quand il s'agit de l'enseignement de l'histoire et, surtout, de la géographie...). Cette fragilité, ce sentiment d'illégitimité, voire d'incompétence dans la maîtrise de méthodes d'approche et d'analyse plus ou moins conscientisées, peut laisser nombre d'entre eux réticents à proposer à leurs élèves des textes qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'aborder eux-mêmes en formation ou avec des outils d'analyse très formels, ou encore qui ne font pas l'objet d'une abondante production d'ouvrages parascolaires d'analyse. Les éditeurs proposent des études critiques, des analyses, des exploitations pédagogiques de groupements de textes ou d'œuvres intégrales de textes classiques, beaucoup moins d'œuvres contemporaines¹⁵². D'où le recours très important aux œuvres romanesques ou aux poètes du XIX^{ème} siècle, largement étudiés au lycée et propices à l'emploi d'outils d'analyse textuelle très formels qui rassurent. Et il est certain qu'il est plus confortable d'étudier des nouvelles de Maupassant ou *L'invitation au voyage* que Céline ou même Jean Echenoz et Amélie Nothomb qui ne relèvent pas vraiment du panthéon littéraire des enseignants et sont peu présents dans les ouvrages parascolaires... Même si certaines de ces œuvres sont elles-mêmes porteuses de sujets sensibles, qu'ils auraient envie de les proposer à leurs élèves, ils ne se font pas confiance ou ils ont peur de ne pas gérer correctement l'effervescence dans la classe...

Beaucoup de jeunes professeurs très souvent transplantés...

L'académie de Versailles – comme celle de Créteil – est depuis très longtemps une académie d'accueil des professeurs fraîchement sortis des instituts de formation. Certains ont fait leurs premières armes dans des établissements dont le public est parfois très éloigné de ceux de la région parisienne. Petits établissements ruraux, établissements « tranquilles » de villes moyennes, grands lycées polyvalents de

¹⁵¹ JACQ Guillaume, « Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire ». Thèse, Lyon 2 Lumière, 2022, 494 p.

¹⁵² Par exemple : collection *Parcours de lecture* (Lecture d'une œuvre intégrale/Groupements de textes) chez Bertrand Lacoste, collection *Profil d'une œuvre* chez Hatier, collection *L'œuvre au clair* chez Bordas, collection *Carrés Classiques œuvres intégrales Bac*, chez Nathan.

centre-ville, le désarroi peut être grand quand ils arrivent dans les quartiers de certaines villes de la banlieue parisienne...

Si l'on ajoute à une formation fragile en lettres l'inexpérience pédagogique, un début dans un établissement difficile, éloigné du domicile familial, mais aussi la lourdeur des dispositifs nouveaux qui s'articulent à l'enseignement de plusieurs disciplines, pas nécessairement abordés en formation initiale, on comprend que nombre de nouveaux enseignants choisissent des valeurs sûres, des auteurs qu'ils connaissent bien, avec des ouvrages critiques nombreux et simples (souvent issus des manuels scolaires ou parascolaires) où les outils d'analyse (schémas divers et réseaux lexico-sémantiques...) peuvent devenir des objectifs d'apprentissage confortables. Tout ça aux dépens d'œuvres ou d'auteurs sur lesquels ces outils sont inopérants et qui risquent de semer l'agitation – même très féconde – dans la classe !

Par un conflit entre les didactiques ?

Dans une séance du séminaire de Sciences Po sur « L'enseignement scolaire de l'histoire » consacrée à « Enseigner la guerre d'Algérie avec des témoins », Fatiha Cherara qui animait le débat, évoquait la réticence des professeurs d'histoire et de géographie à faire entrer dans leur enseignement la subjectivité de l'acteur, les expériences ou les témoignages personnels. Tout, disait-elle, dans les études universitaires de ces disciplines, fait que le futur professeur mettra à distance la subjectivité de l'expérience ou du sentiment et privilégiera l'objectivité des connaissances. Et dans l'article d'Annie Couderc¹⁵³ elle souligne « *Dans le cours d'histoire-géographie on a toujours tendance à évacuer cette dimension émotionnelle car toute la culture de la discipline est construite sur la construction du raisonnement distancié qui ne fait pas de place à l'émotion* ». A contrario, affirmait une participante IPR de lettres, l'enseignement du français – principalement l'étude des œuvres littéraires – fait appel à la subjectivité du lecteur¹⁵⁴, à ses affects, à ses impressions premières, ses émotions, pour construire une interprétation construite et argumentée. On peut donc supposer qu'enseigner ces deux types de disciplines plonge le professeur débutant (*a fortiori* s'il est peu formé...) dans un véritable conflit cognitif ! Montrer aux élèves qu'en histoire on ne peut pas immédiatement répondre à une problématique, critiquer ou donner son avis personnel sur un sujet, un évènement ou un personnage avant un long moment d'analyse de documents selon des méthodes rigoureuses, puis au cours suivant, exiger qu'on formule ses premières impressions à propos d'un texte, accepter sans discussion les réponses que l'on va noter au tableau pour en faire la grille d'analyse de l'œuvre et que l'on ne validera qu'à la fin du cours, suppose pour l'enseignant une sacrée souplesse intellectuelle dans cette gymnastique didactique !

Là encore c'est une raison pour que les enseignants de lettres-histoire évitent soigneusement de se contorsionner didactiquement et appliquent aux deux disciplines une démarche proche : on lit, on met le texte à distance par des questions (éventuellement déjà préparées dans un questionnaire écrit) et seulement à la fin du cours on s'autorise à dire si l'on a aimé ou pas, si l'on est d'accord ou pas, si l'auteur a raison ou pas... Comment alors accepter que surgisse après la première lecture l'étonnement, le questionnement, *a fortiori* la révolte ou la colère ? Comment attendre 40 minutes pour répondre à l'élève qui se scandalise de ce que Montesquieu parle de « nègres » à propos des esclaves ou que Baudelaire fasse d'une « charogne » un objet poétique ? Il faut une sacrée maîtrise des théories littéraires, de leur didactisation et une souplesse pédagogique à toute épreuve pour y parvenir !

« Agressés, abattus, éreintés, sidérés, phagocytés »¹⁵⁵, les PLP ont perdu le sens de leur mission...

La Transformation de la voie professionnelle (TVP) avec sa réduction de l'horaire des enseignements disciplinaires¹⁵⁶ au bénéfice de plusieurs dispositifs transversaux ou

¹⁵³ Voir dans ce numéro 53 d'*Interlignes* l'article d'A. COUDERC et F. BOLLENGIER, « Les sujets sensibles : regards croisés de trois inspecteurs ».

¹⁵⁴ Depuis les années 1970 et tout singulièrement la parution de l'ouvrage emblématique d'Umberto ECO « *Lector in fabula* » (Grasset 1979), les théoriciens de la littérature insistent sur l'importance du sujet-lecteur dans la construction du sens d'une œuvre. Loin du « *Lagarde et Michard* » où l'élève devait retrouver dans le texte étudié « *ce que l'auteur a voulu dire* », loin des théories structuralistes où le critique regarde « *le texte et rien que le texte* », les « théories de la réception » supposent la compétence du lecteur à construire son interprétation...

¹⁵⁵ Selon les propos d'un de nos interlocuteurs.

pluridisciplinaires, a « sidéré », selon les paroles d'une inspectrice en activité, les enseignants, toutes disciplines confondues d'ailleurs. Car toutes les spécialités ont été touchées. Non seulement ce qu'ils considèrent comme leur « cœur de métier », ce pour quoi ils ont passé ce concours, se voyait rétréci comme peau de chagrin, mais les nouveaux dispositifs suscitaient de nombreuses craintes.

En effet si la co-intervention et le « chef-d'œuvre » relèvent de la « pédagogie de projet » bien connue et mise en œuvre au lycée professionnel depuis de nombreuses années, ces pratiques ont rarement bien fonctionné quand elles ont été généralisées, rendues obligatoires, sans cooptation par les équipes, comme le montrent l'expérience très mitigée des Projets pédagogiques à caractère professionnel (PPCP) et de l'Accompagnement personnalisé conçu comme un dispositif décloisonné.

Les enseignants vivent donc comme une agression ces dispositifs lourds, mangeurs de temps et d'énergie, qui phagocytent ce qu'ils avaient choisi d'enseigner. Si l'on ajoute que, très souvent, la formation sur ces dispositifs est limitée à une information, on comprend que beaucoup d'entre eux se sentent « anéantis », « éreintés »¹⁵⁷ et ne retrouvent plus véritablement le sens – dans l'acception de « signification » et de « direction » – à leur métier.

Ajoutons à cela une tension dans la représentation de la discipline « lettres » (comme enseignement de la littérature ou de la communication ?), et tout est fait pour que leur champ d'exploration des textes et des œuvres se rétrécisse à ce qu'ils connaissent bien et à ce qu'ils maîtrisent...

Pour conclure « Voilà justement ce qui fait que votre fille est muette »¹⁵⁸ et qu'on traite peu de « sujets sensibles » en cours de français...

On peut donc dire que ce ne sont pas tant les programmes actuels qui ne poussent pas à aborder dans la classe des « sujets sensibles » (ou des « questions socialement vives ») en cours de français, que le contexte d'enseignement. Des professeurs, parfois fragiles dans la maîtrise des disciplines enseignées – du point de vue des savoirs de référence et de leur didactisation mais aussi de leur pédagogie – une formation initiale et continue souvent insuffisante, trop d'interrogations sur leurs missions, sur le sens du métier, des changements incessants dans les objectifs, les programmes, les horaires, les missions, insuffisamment de temps, rendent le contexte de la classe trop anxiogène pour que l'on ose. Et ce ne sont pas moins les contenus qui ne sont pas « sensibles » que le contexte : élèves « difficiles », des horaires insuffisants... Pas de temps ! Alors on évacue ces sujets.

*Françoise GIROD
IA-IPR honoraire chargée des lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Et pour l'analyse des programmes de français avec l'aide de
*Françoise BOLLENGIER
Formatrice honoraire de lettres ÉSPÈ de Versailles*

*Avec nos remerciements pour leur aide précieuse
à Angeline JOYET et Valérie LEGALLICIER
IEN lettres-histoire-géographie dans l'académie de Versailles*

¹⁵⁶ Pour les enseignements purement disciplinaires en baccalauréat professionnel, en 10 ans on a perdu 29,7 % de l'horaire annuel soit 113 h année. De 380 h en 2009 (français, histoire géographie, instruction civique) on est passé à 267 h en 2019 (français, histoire géographie, EMC). Certes s'ajoutent les heures des dispositifs transversaux (co-intervention avec l'enseignement professionnel AP, Chef-d'œuvre) auxquels les professeurs de lettres-histoire sont tenus de participer mais cela ne compense pas la perte d'heures.

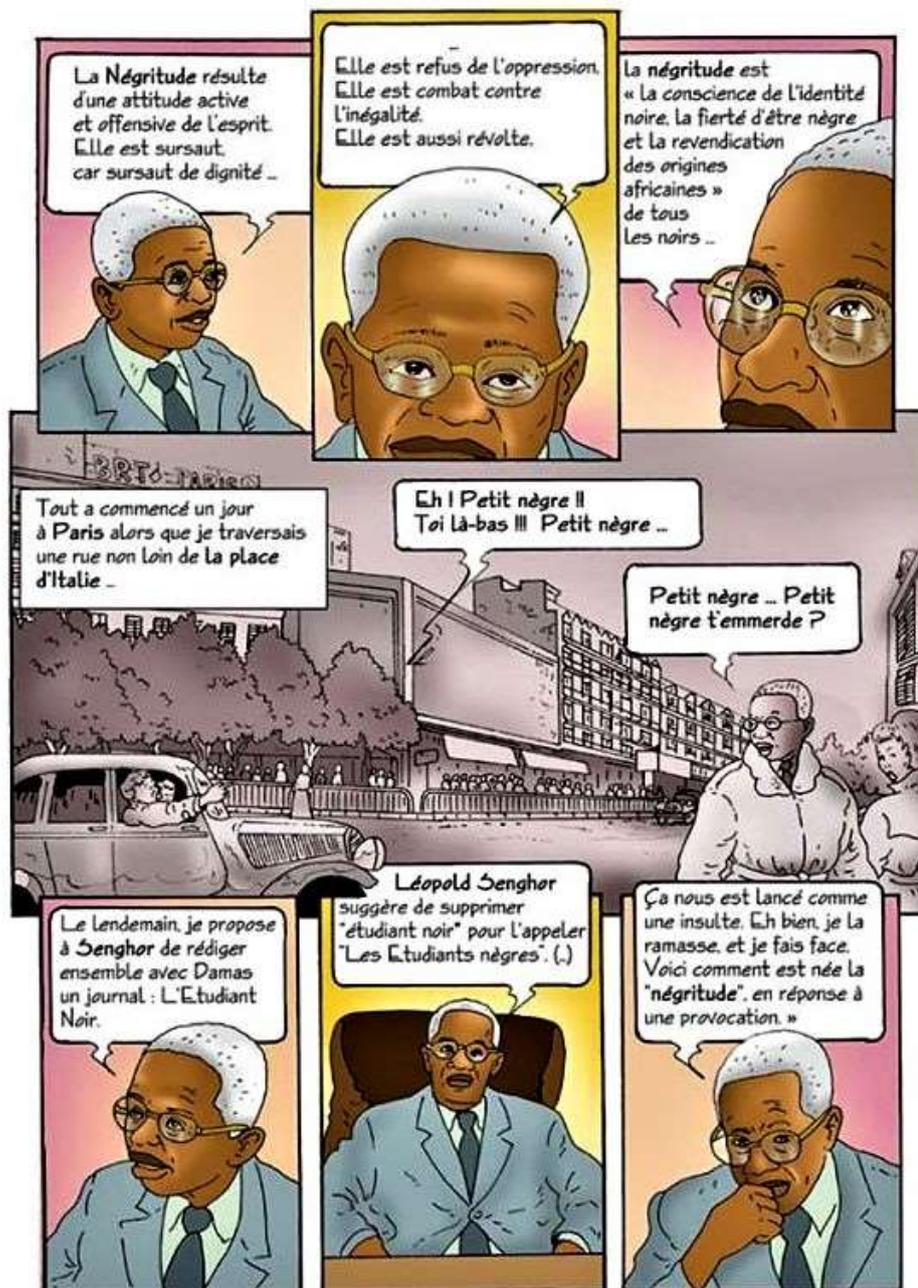
¹⁵⁷ Selon les propos d'un de nos interlocuteurs.

¹⁵⁸ MOLIÈRE, in « *Le Médecin malgré lui* », réplique de Sganarelle, parlant de Lucinde, fille de Géronte, à propos de l'âcreté des humeurs engendrées dans la concavité du diaphragme.

La Négritude

D'après : Aimé Césaire

Dessins : Serge Diantantu



© Serge Diantantu - www.sergediantantu.com

La Négritude, « un cri à la face du monde »
BD La Négritude (2008) par Serge Diantantu¹⁵⁹

¹⁵⁹ Serge DIANTANTU (1960-2022), « humaniste, passeur d'Histoire », écrivain d'origine congolaise, illustrateur de bandes dessinées. Il a œuvré pour ce qu'il a lui-même décrit comme « la sauvegarde du patrimoine culturel et historique africain » avec notamment les ouvrages sur l'histoire de l'esclavage ; mis son talent au service de la défense des droits fondamentaux, de la lutte contre le racisme et les discriminations. En 2013, le Prix littéraire FETKANN lui est décerné par le CIFORDOM pour son ouvrage « Homme noir, d'Afrique, d'Amérique et des Antilles, Tome 1 ». Le catalogue des éditions Caraïbéditions propose nombre de ses albums. <https://www.caraibeditons.fr/>

Oser la littérature et les sujets sensibles au LP ?

« Le dernier lundi avant les vacances de printemps, j'annonçai à ma classe de littérature anglaise que nous allions étudier Shakespeare. (...) Ma déclaration suscita une vive surexcitation. Paula plongea vers son enregistreur et rebobina la cassette pour s'assurer qu'elle avait bien assimilé le sens de mes propos. Edwin Summer arbora un air plein de suffisance. Delilah s'empara de ses livres et sortit à pas pesants en faisant claquer si violemment la porte que Rick se réveilla. Je distribuai les fiches d'autorisation parentale et précisai qu'il fallait me les rapporter pour mercredi (...)

- Nous considérons Shakespeare comme un de nos plus grands auteurs, peut-être le plus grand, dis-je à l'attention du magnétophone de Paula (...)

Wendy leva la main.

- Allons-nous lire toutes ses pièces ?

Je me demande parfois où elle a passé ces dernières années. Certainement pas dans cette école, en tous cas. Ni même dans cet univers. »

« *Ado* », de Connie Willis, in « *Aux confins de l'étrange* » (1995).

Dans cette nouvelle d'anticipation imaginée par Connie Willis, étudier une œuvre littéraire est devenu un exercice périlleux. En effet, les professeurs doivent d'abord choisir une œuvre qui ne souffre d'aucune condamnation. *Hamlet* est, dans l'histoire, la seule pièce encore possible. Il faut ensuite bien la relire et éliminer la totalité des répliques contestables ou contestées pour leur caractère sexiste, obscène, discriminatoire, d'incitation à la violence, etc. Ainsi, les phrases « *Fragilité, ton nom est femme !* » ou « *Quel chef-d'œuvre que l'homme !* » sont effacées de la pièce ; supprimée aussi la description du meurtre du roi, rayée enfin cette réplique « *Je tremperai ma pointe dans ce poison* », jugée pornographique par une élève de la classe.

De l'horrible danger ... de la littérature ?

La réalité dépasse souvent la fiction et nous surprend toujours...

Dans l'introduction de la nouvelle, l'auteur explique qu'elle l'a écrite à une époque où « *la censure littéraire ne faisait rêver que quelques fanatiques*.¹⁶⁰ » Elle pensait aussi que cette tendance, dénoncée par le récit, allait s'inverser. Mais ce ne fut pas le cas, et elle se désole de la liste toujours grandissante des ouvrages retirés des programmes de lycée, de collège et des bibliothèques américaines.

Plus récemment, dans l'émission *Les Matins* de France Culture¹⁶¹, un journaliste évoque la publication par l'organisation gouvernementale britannique de lutte contre le terrorisme, *Prevent*, d'une liste d'œuvres à déconseiller parce qu'elles seraient susceptibles de promouvoir le suprémacisme blanc. Shakespeare, Huxley, Orwell, Kipling et d'autres en feraient partie.

¹⁶⁰ WILLIS Connie, « *Ado* » in « *Aux confins de l'étrange* », 1995.

¹⁶¹ *Les Matins* de France Culture, émission du 10 mars 2023. « *Roald Dahl, Ian Fleming, Godard... Faut-il adapter les classiques à leur époque ?* » <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-matins?p=3>

Les médias nous apprennent aussi début mars qu'une nouvelle édition a modifié ou supprimé plusieurs mots des romans de Roald Dahl pour les moderniser ou les adapter aux sensibilités contemporaines afin qu'ils continuent d'être lus.

Enfin, le métier de « sensitivity reader » ou, pour le dire en français, « démineur littéraire » semble gagner du terrain dans les maisons d'éditions. Leur rôle est de traquer dans les textes des phrases ou des situations qui pourraient heurter la sensibilité des lecteurs, blesser des minorités ou provoquer des polémiques.

Il semble donc, au regard de cette longue entrée en matière, qu'en français, il existe bien aussi des « sujets sensibles ». Certaines œuvres littéraires sont effectivement susceptibles de créer des situations de tension rendant difficile voire impossible les enseignements et les apprentissages.

Dans son article « *Y a-t-il aussi des « sujets sensibles » en français ?* » Françoise Girod s'étonne qu'aucun professeur de lettres-histoire ayant répondu à l'enquête sur le sujet¹⁶² ne les ait convoqués. Est-ce parce que les œuvres littéraires sensibles ne sont pas choisies ? Parce que les pratiques de classes parviennent à en contourner la sensibilité ? Ou est-ce parce que les programmes permettent de ne pas s'y confronter ?

Programmes et sujets sensibles en français

Même si l'expression « sujet sensible » n'est jamais utilisée, on trouve dans les programmes – plus ou moins explicitement – des problématiques, des objets d'études, des œuvres dont l'enseignement peut se révéler sensible.

Bien sûr, dans le cadre des prescriptions réglementaires, chacun est libre de travailler les œuvres de son choix ... et les professeurs peuvent éviter d'offrir à la lecture et à l'étude, des œuvres soulevant des sujets sensibles ; ils peuvent aussi sélectionner dans une œuvre certains passages plutôt que d'autres et construire un parcours « sécurisé ». On peut enfin étouffer, sous l'éteignoir d'un long questionnaire, les réactions des élèves ... Et moi, en fond de classe, à cette place qui me libère de cette posture de contrôle dans laquelle des professeurs se trouvent parfois et malgré eux enfermés, je trouve cela dommage. À cette place, il m'arrive en effet de ressentir l'intérêt, la curiosité presque fébrile des élèves qui voudraient enfin s'exprimer, questionner mais en sont empêchés ou se retiennent parce qu'il faut bien répondre au questionnaire.

Je comprends cela mais trouve dommage que « les questions qui agitent ces jeunes », « les tensions qui les animent à l'évocation de certains sujets » comme le dit Benoît Falaize¹⁶³ soient ainsi retenues.

Pourtant les professeurs connaissent bien la force (et le pouvoir) de la littérature et le disent en entretien. Ils savent que « la littérature, plus sans doute qu'aucun autre art, est constamment traversée par les questions de valeurs, dans ses formes comme dans ses contenus »¹⁶⁴. Ils s'en emparent aussi comme l'a fait une jeune enseignante que j'ai vue récemment. Elle disait se réjouir d'enseigner le français qui lui donne l'opportunité de ne pas ignorer et de répondre aux propos sexistes et récurrents de sa classe de seconde. Elle a alors changé sa programmation annuelle et choisi de faire lire « *Une chambre à soi* » de Virginia Woolf et d'étudier de grands discours de femmes pour dire et faire entendre leurs paroles.

Les enjeux de l'enseignement du français

Antoine Compagnon se demandait dans sa leçon inaugurale : « Quelles valeurs la littérature peut-elle encore créer et transmettre ? Quelle place doit être la sienne dans l'espace public ? Est-elle profitable à la vie ? Pourquoi défendre sa présence à l'école ? ».¹⁶⁵

Nous pouvons à notre tour nous interroger sur sa présence en LP, se demander pourquoi on ose des littératures en LP¹⁶⁶.

¹⁶² Enquête conduite par BOLLENGIER Françoise et COUDERC Annie, « *Et que pensent les PLP des questions sensibles ?* » dans ce numéro 53 d'*Interlignes*, 2023.

¹⁶³ FALAIZE Benoît, « L'institution scolaire et l'horizon démocratique », *Esprit* 2020/11, pages 99-107., <https://doi.org/10.3917/espri.2011.0099>

¹⁶⁴ LAROQUE Lydie, RAULET-MARCEL Caroline, « *Littérature et valeurs* », dans *Le français aujourd'hui*, 2017/2 (N° 197), pages. 5-14, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-5.htm>

¹⁶⁵ COMPAGNON, Antoine, « *La littérature, pour quoi faire ?* » Leçon inaugurale, Collège de France, 2006.

¹⁶⁶ VAUCHER Brigitte (sous la direction), « *Et si on osait des littératures au lycée professionnel... et au collège* », CRDP de l'académie de Créteil, 2007.

Dans leurs travaux, Anissa Belhadjin et Maryse Lopez analysent les instructions officielles concernant l'enseignement du français depuis 1945¹⁶⁷ afin de mieux comprendre les interrogations et les débats sur la culture proposée à ces élèves » évoluant dans la voie professionnelle « majoritairement issus des milieux populaires, souvent considérés comme plus attirés par le « concret » et « l'utile »¹⁶⁸.

Le français et sa vocation émancipatrice

Ainsi, au lendemain de la seconde guerre mondiale et jusqu'en 1985 (création du baccalauréat professionnel), l'éducation cherche à former l'homme, le citoyen, le travailleur. L'enseignement du français avait une « vocation émancipatrice » et la littérature donnait quelques repères culturels¹⁶⁹. Les œuvres, étudiées sur « le mode de l'empathie, de l'admiration et de l'imprégnation¹⁷⁰ » devaient présenter « un caractère d'observation sociale permettant de faire connaître aux élèves la condition de l'homme et du travailleur et les grands problèmes de la civilisation contemporaine¹⁷¹ ». Au fil du temps, le corpus tend à se rapprocher de celui que l'on trouve dans l'enseignement secondaire général ou technique. Le monde de l'entreprise et du travail imprègne alors moins les corpus qui se tournent davantage vers les problématiques adolescentes et les préoccupations de l'époque. Des textes issus d'une littérature moins classique cohabitent avec des textes de sociologues et des articles de presse ; leur lecture est avant tout informative. À partir de 1985, on accorde une place de plus en plus privilégiée aux textes littéraires qui deviennent, en 2009, « le champ principal d'étude¹⁷² » en classe de baccalauréat professionnel parce qu'ils sont le creuset d'une réflexion essentielle sur le monde et sur soi. Notons aussi que de 2002 à 2010, le programme de français en CAP poursuivait « deux objectifs inséparables : la maîtrise de la langue pour s'exprimer et l'acquisition de références culturelles communes pour répondre aux quatre finalités que sont la construction personnelle, l'intégration sociale, professionnelle et civique¹⁷³ ».

L'enseignement du français aujourd'hui au LP

Aujourd'hui, les références à la formation ou au milieu professionnel reviennent dans les programmes mais l'enseignement du français en classes de baccalauréat professionnel et de CAP s'inscrit plus que jamais dans un *continuum* de formation et cherche à développer des compétences d'expression, de lecture et une pratique raisonnée de la langue. Il favorise aussi l'acquisition d'une culture commune pour permettre à chaque élève de se construire, de s'affirmer en respectant autrui, de s'ouvrir au monde et de se projeter¹⁷⁴.

Au regard des enjeux qu'on donne à l'enseignement du français à l'École, la littérature qui porte en elle les grandes questions se posant à l'humanité et à la société, fait difficilement l'économie de questions ou de sujets sensibles. Il est fort probable d'ailleurs que les élèves de lycée professionnel, issus du collège, y aient déjà été confrontés. Ainsi, Sylviane Arh¹⁷⁵, analysant la liste de lectures proposée au collège¹⁷⁶, affirme que : « La majorité des fictions de la liste ne cherchent pas à assurer au lecteur un certain confort intellectuel en donnant à voir des situations

¹⁶⁷ 1945 : date à laquelle la formation professionnelle s'intègre au système scolaire.

¹⁶⁸ BELHADJIN Anissa, LOPEZ Maryse, « *Littérature et langue en LP. Quels enjeux pour quels élèves ?* »

11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Belhadjin%20Lopez%202010.pdf

¹⁶⁹ BELHADJIN Anissa, DE PERETTI Isabelle, LOPEZ Maryse, « *Quel français au lycée professionnel ?* », *Le français aujourd'hui*, 2017/4, N° 199, pages 5-16. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-5.htm>

¹⁷⁰ BELHADJIN Anissa, LOPEZ Maryse, « *Littérature et langue en LP. Quels enjeux pour quels élèves ?* »

11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, (Rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009).

¹⁷³ À partir de 2010, les finalités du programme de français en CAP rejoignent celles du baccalauréat professionnel.

¹⁷⁴ « Formuler, en respectant autrui, un jugement et des goûts personnels ; réfléchir sur lui-même et sur le monde ; se confronter aux œuvres et aux discours d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ; faire des choix et les assumer pour envisager un projet personnel ». Arrêtés du 3 avril 2019 publiés au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019. Pour la première et la terminale professionnelle ils sont définis par arrêté du 3 février 2020, publié au BO spécial n°1 du 6 février 2020.

¹⁷⁵ AHR Sylviane, « *La sélection 2016 des « Lectures pour les collégiens ». Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture ?* », *Le français aujourd'hui*, 2017/2 (N° 197), pages 37-50, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-37.htm>

¹⁷⁶ Le cycle 4 comprend les classes de 5^e, 4^e et 3^e des collèges.

toutes policées ; elles tendent, au contraire, à développer chez celui-ci une posture critique face à des situations fictives parfois extrêmes¹⁷⁷ ». Alors comment aborder ces sujets sensibles ?

Construire une posture de lecteur avec les élèves

Comment accompagner les élèves dans cet apprentissage continué de la lecture pour les aider à se construire et à prendre leur place dans la société ? Quelle posture de lecteur construire pour amener les élèves à devenir des lecteurs critiques et compétents, c'est-à-dire capables de se confronter aux textes et aux valeurs qu'ils portent, même si elles bousculent ou contredisent les leurs ?

Pour l'enseignant en effet, il ne suffit pas d'amener l'élève à ouvrir le livre et à s'y plonger, il faut aussi l'accompagner et lui apprendre à se réceptionner, comme on le fait avec un gymnaste pour lui éviter la chute ou la blessure.

L'enseignant lecteur

Il est sans doute inutile de rappeler qu'il vaut mieux avoir lu le livre qu'on fait lire ou étudier en classe mais il peut être utile de préciser que, avant de s'engager dans la préparation des séances pédagogiques, l'enseignant peut s'intéresser à sa propre expérience de lecture : comment le livre a-t-il été lu : d'un seul souffle, en apnée ou par étapes ? Cette lecture a-t-elle nécessité « un long moment de solitude immobile¹⁷⁸ » ou au contraire suscité le besoin d'échanger ? Aime-t-on ou non cette œuvre ? Pourquoi ? Quelles valeurs sont en jeu, pour soi, pour les élèves ? Quelles réactions a-t-elle provoquées et quelles seraient celles probables ou possibles des élèves ? Ce temps pris pour réfléchir à sa propre expérience de lecture, à sa posture de lecteur et à celles des élèves, contribuerait utilement à une mise en œuvre pédagogique apaisée.

Ménager des moments d'échanges

Pour Sylviane AHR¹⁷⁹, il convient de ménager des moments d'échanges, d'organiser des espaces propices aux discussions afin que les élèves puissent interroger leur réception du texte, les valeurs portées par les personnages et qu'ils puissent se confronter à celles constitutives de « leur identité citoyenne en formation ». Il s'agit aussi de leur permettre de questionner les stratégies d'écriture de l'auteur (l'humour, l'ironie...) et d'identifier dans quelle mesure ces stratégies invitent à adhérer à ces valeurs ou au contraire à les remettre en cause.

Choix d'écriture et projet de l'auteur

Comprendre le projet de l'auteur en s'intéressant à ses choix d'écriture est au cœur de la démarche de lecture interprétative présentée par Virginie Brinker et Sandrine Meslet¹⁸⁰. À partir de la pièce de Maïssa Bey, « *Tu vois c'que j'veux dire ?* » elles amènent leurs élèves, scolarisés dans un établissement situé en réseau d'éducation prioritaires (REP+), à « investir le texte de leurs propres valeurs » en travaillant l'implicite liés aux ressentis des personnages (deux migrants) et aux raisons de leur exil, notamment par l'étude des points de suspension et de la façon dont les personnages s'interrompent. Pour aller plus loin et mieux faire réfléchir les élèves à la stratégie élaborée par Maïssa Bey pour « mettre le lecteur dans son camp¹⁸¹ », elles choisissent de confronter les élèves au récit satirique de Philippe Claudel « *Baignade interdite* » qui traite également des migrants mais dont les choix d'écriture sont tout autre. Dans ce récit, les personnages, deux badauds, tiennent des propos pleins de mépris pour les migrants s'échouant sur la plage où la baignade est interdite. Les réactions des élèves sont vives et expriment bien leur ressentiment. C'est le point de

¹⁷⁷ Voici quelques exemples de lectures proposées dans l'article déjà cité (AHR Sylviane, *in* Le français aujourd'hui n° 197, p. 37 à 50) : « la vie des prisonniers (juifs) dans les camps de concentration lors de la seconde guerre mondiale (Auteurs en exemple : Boyne Corenblit, Dogar, Greif, Tardi) ou celle d'adolescents victimes de ségrégation raciale (Doucey, Floc'h, Heurtier), [...] la vie d'adolescents victimes de violences sexuelles (Maret), [...] la mort que de jeunes djihadistes européens rencontrent sur les routes de la Syrie (Saidi), [...] mais aussi la mort que se donnent des adolescents souffrant de mal-être (Andriat, Turgeon) ».

¹⁷⁹ COMPAGNON Antoine, « *La littérature, pour quoi faire ?* » Leçon inaugurale, Collège de France, 2006.

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸⁰ BRINKER Virginie, MESLET Sandrine, « *Figures littéraires d'exilés, réfugiés, migrants en classe de Quatrième. Construire une « lecture responsable »*. Le français aujourd'hui, 2017/2, N° 197, p. 73-84, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-73.htm>

¹⁸¹ *Ibid.*

départ du débat interprétatif qui vise à élucider les raisons ayant motivé Philippe Claudel à choisir de tels personnages. Par des retours permanents au texte pour discuter de leurs réactions, les élèves identifient peu à peu ce qu'elles ont d'ironique.

Lire Dora Bruder et révéler l'éthique de l'écrivain

Dans ce même numéro de la revue *Le français aujourd'hui* consacré à la littérature et aux valeurs, Bénédicte Shawky-Milcent présente une lecture de *Dora Bruder* de Patrick Modiano (1997), menée avec sa classe de lycée, elle décrit les conditions didactiques et pédagogiques qui ont permis « d'orchestrer une rencontre féconde entre le système de valeurs du jeune lecteur et celui dont l'œuvre est porteuse¹⁸². » Sa démarche est triple. D'une part, une constellation d'activités ont été mises en place pour accompagner la lecture du roman. Ces activités ont notamment permis à ces jeunes lecteurs de mieux comprendre le contexte historique dans lequel l'histoire s'inscrit. La sensibilisation des élèves à l'éthique de l'écrivain, au cœur du projet de lecture, a d'autre part été réalisée à partir de trois questions dont les réponses se construisent dans des allers-retours continus entre le texte et sa réception par les lecteurs :

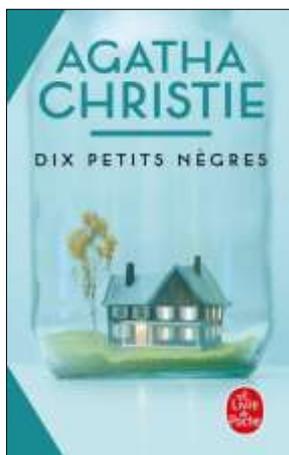
- Quel lien le romancier construit-il avec le personnage par-delà le temps et l'espace ? Un lien d'empathie, de sympathie avec Dora Bruder ?
- Comment contribue-t-il à transmettre la mémoire de la seconde guerre mondiale, de ses crimes, de sa barbarie ?
- Quel engagement prend-il pour le présent et pour l'avenir ?

Enfin, Bénédicte Shawky-Milcent place les élèves en situation d'écrivain qui deviennent à leur tour « passeurs de mémoire ». Pour elle en effet, « demander à des adolescents d'écrire à la manière d'un écrivain qui donne une dimension éthique à son écriture, c'est les amener à s'interroger sur les valeurs qui sous-tendent le texte, et à choisir le style qui leur permettra d'affirmer leurs propres valeurs, de construire leur propre positionnement éthique face à l'existence¹⁸³ ».

Que conclure ?

Qu'il faut du temps pour entrer dans les textes et construire, avec nos élèves, une posture de lecteur. Que le temps fait souvent cruellement défaut surtout quand il faut investir diverses modalités ou dispositifs d'enseignement du français. Qu'il faut malgré tout continuer, ne pas renoncer mais savoir aussi prendre du temps avant d'oser aborder des sujets sensibles en classe de français.

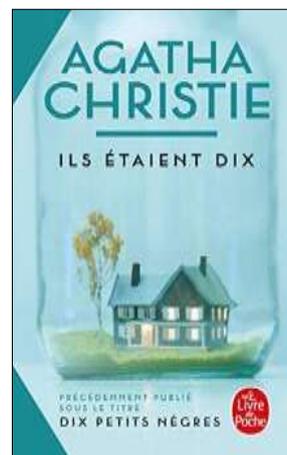
Angeline JOYET
IEN lettres-histoire
Académie de Versailles



Ne faudrait-il pas contextualiser les œuvres plutôt que les corriger ?

« *Ils étaient dix* », traduction qui, en 2020, se substitue à « *Dix Petits Nègres* ». et où 74 fois le mot nègre est remplacé par soldat.

Le Livre de Poche en 2000, puis en 2020



¹⁸² SHAWKY-MILCENT Bénédicte, « Transmettre une poétique des valeurs ou la valeur éthique d'une démarche poétique ? », *Le français aujourd'hui*, 2017/2, N° 197, p. 63-71, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-63.htm>

¹⁸³ *Ibid.*

Bibliographie, sitographie

- AHR Sylviane, « La sélection 2016 des « Lectures pour les collégiens ». Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture ? », *Le français aujourd'hui*, 2017/2, N° 197 p. 37-50. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-37.htm>
- BELHADJIN Anissa, DE PERETTI Isabelle, LOPEZ Maryse, « Quel français au lycée professionnel ? », *Le français aujourd'hui*, 2017/4 N° 199, p. 5-16. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-5.htm>
- BELHADJIN Anissa, LOPEZ Maryse, « Littérature et langue en LP. Quels enjeux pour quels élèves ? » 11^e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010. [Microsoft Word - Belhadjin Lopez 2010.docx](https://www.unige.ch/microsoft-word-belhadjin-lopez-2010.docx) ([unige.ch](https://www.unige.ch))
- BELHADJIN, Anissa, « Le français en baccalauréat professionnel : nouveaux programmes, nouveaux corpus ? », *Le français aujourd'hui*, 2011/1, N°172, p. 53-64. [Le français en baccalauréat professionnel : nouveaux programmes, nouveaux corpus ? | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-53.htm)
- BOUTEVILLE Elsa, « Demain, dès l'aube... ». *Quand la poésie appartient à tous*, in FALAIZE Benoît « Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés ». Paris, La Découverte, « Cahiers libres », 2018, p. 98-104. [https://www.cairn.info/territoires-vivants-de-la-republique--9782348037405-page-98.htm](https://www.cairn.info/revue-territoires-vivants-de-la-republique-2018-1-page-98.htm)
- BRINKER Virginie, MESLET Sandrine, « Figures littéraires d'exilés, réfugiés, migrants en classe de Quatrième. Construire une « lecture responsable », *Le français aujourd'hui*, 2017/2, N° 197, p. 73-84. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-73.htm>
- COMPAGNON Antoine, « La littérature, pour quoi faire ? ». Leçon inaugurale, Collège de France, 2006.
- ÉTIENNE Bénédicte, MONGENOT Christine, « Adapter les textes littéraires : la littérature doit-elle avoir peur du lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 2021/2 (N° 213), p. 5-14. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-2-page-5.htm>
- FALAIZE Benoît, « Présentation » in « Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés ». Paris, La Découverte, « Cahiers libres », 2018, p. 179-181. [https://www.cairn.info/territoires-vivants-de-la-republique--9782348037405-page-179.htm](https://www.cairn.info/revue-territoires-vivants-de-la-republique-2018-1-page-179.htm)
- GRAFF Marguerite, LATOURNERIE Caroline, « Désamorçons le complot par le rire ! » in « Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés ». Paris, La Découverte, « Cahiers libres », 2018, p. 105-112. [https://www.cairn.info/territoires-vivants-de-la-republique--9782348037405-page-105.htm](https://www.cairn.info/revue-territoires-vivants-de-la-republique-2018-1-page-105.htm)
- LAROQUE Lydie, RAULET-MARCEL Caroline, « Littérature et valeurs », *Le français aujourd'hui*, 2017/2 (N° 197), p. 5-14. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-5.htm>
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, « Transmettre une poétique des valeurs ou la valeur éthique d'une démarche poétique ? », *Le français aujourd'hui*, 2017/2, N° 197, p. 63 à 71. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-63.htm>
- VAUCHER Brigitte (sous la direction), « Et si on osait des littératures au lycée professionnel... et au collège », CRDP de l'académie de Créteil, 2007.
- WILLIS Connie, « Ado » in *Aux confins de l'étrange*. Éditions J'ai lu, 1995.

Presse, émissions radiophoniques

- « Dériveur littéraire » France Culture : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/affaire-en-cours/qui-sont-les-sensitivity-readers-6159528> - « Affaires en cours » du 17 janvier 2023. Roald Dahl, Ian Flemming, Godard... « Faut-il adapter les classiques à leur époque ? » [L'émission des matins](https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/affaire-en-cours/qui-sont-les-sensitivity-readers-6159528) France Culture en podcast. Vendredi 10/03/2023.
- DUCOUTURIER Cécile, « C'est Roald Dahl qu'on édulcore », article dans *Le Monde*, 03 janvier 2023. https://www.lemonde.fr/livres/article/2023/03/01/c-est-roald-dahl-qu-on-edulcore_6163799_3260.html

Entre leviers et obstacles, utiliser les QSV pour apprendre à délibérer

Si certaines notions telles que la liberté, l'égalité, la justice font consensus, il en est d'autres qui ne semblent pas être communément partagées. Ainsi lors d'une séance de français ai-je évoqué la notion de *tolérance*, que j'ai présentée, faisant un lien avec le programme d'histoire et la Déclaration universelle des droits de l'homme, comme un idéal universel ; c'est alors qu'un élève m'a interpellé et m'a demandé, sans provocation aucune, pourquoi la tolérance devait être une valeur partagée et d'ajouter « *quand quelqu'un fait quelque chose de contraire à la morale, on ne doit pas le tolérer, il faut l'en empêcher par tous les moyens* ». Cette anecdote illustre bien la difficulté à laquelle l'enseignant peut parfois être confronté au sein de sa classe. Comment réagir, dès lors, face à la contestation de valeurs ou d'idéaux considérés comme un allant de soi ? Jusqu'où devons-nous aller pour déconstruire ces représentations du monde ?

Bien des objets d'étude sont pourtant propices à de telles réactions : on peut évoquer la défiance de certains élèves face aux médias et aux politiques souvent accusés de manipuler les masses, mais aussi des postures complotistes ou encore des objections et autres revendications moralisatrices. Il n'est pas exceptionnel, en effet, que certains élèves – et même des parents – énoncent des jugements plus ou moins virulents sur le caractère immoral de certaines lectures. Les romans sont remplis de personnages que d'aucuns pourraient considérer comme peu recommandables, prostituées¹⁸⁴, femmes adultères¹⁸⁵, meurtrières¹⁸⁶.

Et pourtant, il s'agit bien, pour le professeur de français, d'amener les élèves à *confronter des expériences* – certes fictionnelles pour la plupart – *pour se construire*¹⁸⁷.

Comment l'enseignant peut-il alors favoriser ces rencontres au risque de heurter ? Mais comment alors former un citoyen capable d'une pensée autonome construite ? Comment développer des compétences argumentatives face à des élèves parfois enfermés dans des croyances et peu enclins à délibérer ?

Dans cet article, il ne s'agit pas de simplement relater une expérience mais de tenter de mettre en évidence les écueils et les questions que chaque enseignant est amené à se poser. Au-delà des anecdotes, ces expériences interrogent notre mission d'enseignant. Jusqu'où peut-on aller pour amener les élèves à opérer un déplacement, quitte parfois à les mettre en rupture par rapport à leurs valeurs ?

Co-intervention : un espace privilégié où questionner différentes expériences

Le projet de co-intervention que je vais décrire a été mené avec Mme Fretel, professeure de sciences médico-sociales, il s'adressait à une classe de terminale ASSP (accompagnement soins et services à la personne). L'un des objectifs majeurs était de sortir du cadre strictement scolaire et disciplinaire pour amener les élèves à prendre position sur des sujets sensibles et former ainsi de futures professionnelles capables de prendre part à des enjeux sociétaux. C'était également une façon de faire valoir leurs diverses expériences.

Recourir à des questions socialement vives, et donc à des situations-problèmes

¹⁸⁴ On pense à Manon Lescaut mais aussi Marguerite Gautier ou Nana.

¹⁸⁵ Thérèse Raquin.

¹⁸⁶ Louise dans *Chanson douce*.

¹⁸⁷ Compétence de bac pro et de CAP.

complexes, nous a paru – à ma collègue et moi-même – être un moyen efficace pour aider les élèves à se construire en tant que citoyen.

Éléments de contexte

L'expérience que je vais évoquer à présent concernait une classe de terminale *Accompagnement Soins et Services à la Personne*¹⁸⁸. Il s'agissait de travailler la compétence *argumenter et délibérer* en accordant une large place à l'oral ainsi qu'aux différentes formes de débats et de questionner les notions d'éthique au sens large. Et, sans prétention aucune, nous souhaitions également les initier au débat à visée philosophique¹⁸⁹.

Le point de départ n'était pas à proprement parler une situation professionnelle problématisée, mais la séquence prenait tout de même appui sur le référentiel d'activités professionnelles et notamment sur certaines tâches, en lien avec les personnes non autonomes – personnes âgées ou en situation de handicap – telles que *la prise de contact avec la personne, sa famille, son entourage, le recueil des demandes des personnes, l'observation des attitudes et comportements, l'analyse de la situation de la personne (besoins, potentialités, projets, habitudes de vie, désirs, place de sa famille, de l'entourage...)* et ce, à partir d'une œuvre fictionnelle. Outre l'argumentation, une des finalités était que les élèves approchent de façon différente et puissent questionner la notion des 14 besoins fondamentaux¹⁹⁰, en se demandant par exemple si la sexualité pouvait être considérée comme un besoin fondamental et comment, le cas échéant, pallier ce manque.

Le travail mené s'articulait autour de deux axes :

- Une séquence autour du film *Hasta la Vista*¹⁹¹, road movie mettant en scène trois jeunes adultes en situation de handicap qui, contre l'avis de leur famille, décident de partir en Espagne pour vivre leur première expérience sexuelle, séquence qui a donné lieu à une réflexion autour de l'éventualité du recours aux assistants sexuels et de sa légalisation ;
- Une seconde séquence centrée, quant à elle, sur des documentaires et des témoignages sur la question de l'euthanasie, de ses différentes formes et du suicide assisté.

Ces deux thématiques peuvent être considérées comme des questions socialement vives dans la mesure où elles renvoient à des valeurs et suscitent controverses et débats dans leur champ de référence et au sein de la société.

Générer des conflits socio-cognitifs pour apprendre

Les objectifs que nous nous étions fixés étaient, outre de mobiliser des connaissances disciplinaires, notamment en sciences médico-sociales – par exemple des notions telles que l'euthanasie passive/active, le suicide assisté, les différents types de sédation ou les soins palliatifs – aussi d'amener les élèves à passer d'un ressenti à la construction d'une opinion argumentée et si possible nuancée afin de pouvoir prendre sa place dans un débat.

Les nombreux échanges qui ont suivi la projection du film ont permis de travailler la compréhension, l'interprétation mais aussi de questionner sa visée. Très riche, cette œuvre permettait de mettre en lumière les différentes attitudes des familles et le regard face au handicap. Ainsi a-t-elle été aussi l'occasion d'interroger, par le détour de la fiction, leur propre regard. À noter que certaines élèves avaient effectué une de leur PFMP dans une MAS¹⁹², structure accueillant des personnes polyhandicapées, et un demi-groupe réalisait son chef-d'œuvre – collectif – dans le cadre de ce type d'établissement. Beaucoup étaient donc largement sensibilisées à la question du handicap.

Par ailleurs, que ce soit concernant cette séquence sur la sexualité ou celle sur la fin de vie, toutes¹⁹³ les élèves pouvaient s'appuyer sur leurs expériences professionnelles et nous pensions, ma collègue et moi, que cela pouvait constituer un

¹⁸⁸ L'horaire de 30 minutes hebdomadaire dévolu à la co-intervention avait été regroupé sur un trimestre de façon à pouvoir bénéficier d'une plage de deux heures chaque semaine.

¹⁸⁹ Voir l'entretien avec Michel TOZZI : <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/debat-a-visee-philosophique.html>

¹⁹⁰ Voir les 14 besoins fondamentaux de Virginia HENDERSON : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-02/recueil_des_besoins_de_la_personne_agee.pdf

¹⁹¹ Comédie dramatique de Geoffrey HENTOVEN sortie en 2012.

¹⁹² Maison d'Accueil Spécialisée.

¹⁹³ Je parle au féminin car cette classe était entièrement féminine.

véritable levier. De plus, les sujets sensibles ou questions socialement vives, qui prennent la forme de situations-problèmes complexes, n'attendent pas une mais des réponses multiples.

Au visionnage du film se sont ajoutés, pour nourrir les échanges et aider les élèves à construire un argumentaire, des témoignages et autres articles proposant des points de vue différents et posant la question de la nécessité ou du bienfondé de légiférer dans ces différents domaines.

Il s'est donc agi de mobiliser des compétences largement travaillées en français, à savoir identifier thèse, arguments, exemples, thèse réfutée, contre-arguments mais aussi reformuler, réfuter, concéder, délibérer.

La principale difficulté que nous avons anticipée était la capacité, propre au débat, à intégrer des opinions et arguments d'autrui dans la construction de sa propre parole, ainsi que la difficulté à s'inscrire dans l'échange. Mais rapidement d'autres obstacles ont surgi.

De la difficulté à opérer un déplacement...

Lors du travail sur le film ou à propos des différents témoignages proposés et ce, aussi bien sur la question de la sexualité que sur celle de la fin de vie et de l'euthanasie, sujets ô combien tabous, il était attendu des élèves qu'elles puissent mettre des mots sur leurs ressentis, leurs réactions mais aussi les comprendre, les analyser pour pouvoir les mettre à distance ; cependant des freins sont rapidement apparus. Ainsi avons-nous été confrontées à différents obstacles. Et si certains avaient pu être anticipés d'autres en revanche se sont révélés plus inattendus et surtout beaucoup plus difficiles voire impossibles à dépasser.

- Une réelle difficulté à se décentrer

« *Oh moi, je ne pourrais pas* » : cette remarque faite par plusieurs élèves résume bien la situation ; sorte de fin de non-recevoir, elle semble mettre un terme à toute discussion. Or, si les témoignages visaient justement à proposer des exemples variés – les personnes interviewées étaient des hommes et femmes de tous âges, professionnels de santé ou non – afin justement de favoriser la prise de recul, ils n'ont toutefois pas permis d'engager une réflexion comme nous l'avions espéré. En effet, une fois leurs réactions recueillies, comment les amener à laisser de côté leurs ressentis et émotions pour passer à l'étape des idées ?

Le passage à l'écrit (qui laisse le temps de la réflexion et peut inhiber les réactions à chaud) ainsi qu'un travail sur la langue (suppression du « je », amorces de phrases imposées telles que « certes... mais... », « pour certains », « d'autres en revanche pensent que » ...) nous avaient semblé être des pistes intéressantes mais qui n'ont, semble-t-il, pas suffi. Précisons qu'au départ, lorsque nous avons présenté la séquence, ses enjeux ainsi que les thématiques que nous serions amenées à travailler, toutes étaient enthousiastes. S'agit-il alors d'un refus plus ou moins conscient de prendre part à l'échange sur ce type de sujets tabous ? Ou d'une incapacité à mobiliser des outils langagiers ? Si cette attitude a été observée avec la thématique de la sexualité, nous avons fait le même constat lors du travail sur l'euthanasie.

- Une difficulté à verbaliser et nuancer son propos

Tout comme la difficulté à passer du ressenti à la thèse, formuler clairement une opinion, étayée de surcroît, n'est pas toujours aisé pour nos élèves. Cela peut être imputable à une fragilité linguistique, problèmes liés au lexique notamment, ou à la difficulté à conceptualiser et à manipuler des idées. Là encore le travail sur la langue et notamment les connecteurs ou la modalisation pouvaient être des pistes fructueuses.

Mobiliser des valeurs et éviter toute forme de manichéisme est souvent une tâche ardue, qui plus est lorsque l'on est emporté par le débat ; savoir gérer ses émotions est alors une compétence essentielle.

- Une difficulté à construire une argumentation qui progresse

Difficulté majeure dans le débat d'idées, comment développer la capacité des élèves à étayer véritablement leur propos par des arguments hiérarchisés mais surtout distincts. Beaucoup sont lucides et reconnaissent que le débat « tourne en rond », « piétine », sans pour autant être en mesure de véritablement le faire progresser.

Est-ce parce qu'elles ne s'écoutent pas ? En fait, sur des sujets aussi polémiques et passionnés, il est souvent compliqué de prendre le temps de comprendre et de

s'approprier la parole d'autrui pour y répondre et les élèves ont alors tendance à redonner des arguments déjà énoncés.

Afin de les amener à nourrir leur propos nous avons toutefois proposé des temps de lecture et de recherches documentaires mais sans que le résultat soit réellement concluant.

- Une difficulté à dépasser la tension entre croyances et arguments

Lors des échanges, de nombreux propos étaient présentés sous forme d'assertions péremptoires, ne souffrant aucune discussion (« avoir des relations sexuelles hors mariage c'est haram », « y a que Dieu qui peut décider de la mort d'une personne »). Le recours à des arguments d'ordre religieux présentés comme des arguments d'autorité a souvent mis un terme au débat et enfermé les élèves dans des certitudes qu'elles n'étaient plus en mesure de discuter. Il en est de même pour des arguments que l'on pourrait qualifier « de communauté », reposant sur des valeurs partagées par une partie de l'auditoire. Comment dès lors les amener à se détacher de certains dogmes pour accepter d'entrer dans la confrontation d'idées ? Mais ne peut-on pas y voir une crainte d'être ébranlé dans ses certitudes ? Il semble donc essentiel de travailler sur ces notions de croyance, fait, argument afin de montrer qu'elles occupent des champs distincts.

- Une certaine difficulté à affirmer un point de vue et à prendre sa place

L'oral revêt une dimension fortement identitaire, a fortiori sur ces sujets sensibles largement sociétaux, ce n'est plus tant l'élève qui s'exprime mais la personne. De plus, la co-intervention est certainement un lieu où la parole se libère car si l'on vise l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, les élèves ne sont pas soumis à l'évaluation comme ils peuvent l'être lors des enseignements disciplinaires. Par ailleurs, nous avons pu nous demander si verbaliser une opinion, qu'elle soit défendue ou au contraire réfutée, ne revenait pas, pour beaucoup d'élèves, à l'admettre ; autrement dit, formuler une opinion n'est-ce pas d'une certaine façon y adhérer ? Ainsi certaines élèves ont-elles pu éprouver des difficultés à affronter le regard de l'autre sur certains sujets. Défendre ou légitimer le recours à des assistants sexuels, ne serait-ce pas faire preuve d'une certaine légèreté face à la sexualité ?

Comment dès lors se détacher du regard des autres ?

En effet, nous nous sommes assez vite rendu compte que des arguments d'ordre religieux venaient en quelque sorte parasiter les échanges, soit qu'ils empêchaient, soit qu'ils rendaient caduc tout argument.



Dessin de Stéphane Bridoulot paru dans *L'actu* (20 janvier 2021)

« *L'actu*, dès 13 ans : l'actualité en 10 minutes par jour »

www.playbacpresse.fr

Des QSV qui questionnent notre rôle d'enseignant et ses limites

Cette double expérience, bien que parfois déstabilisante et frustrante, a été extrêmement formatrice car elle nous a amenées à questionner notre posture et notre rôle d'enseignant ; elle nous a également invitées à en interroger les limites.

Si pour atteindre l'objectif de ce travail, à savoir développer les compétences argumentatives des élèves, notamment la réfutation et la délibération, le choix de traiter des QSV nous semblait particulièrement porteur, nous avons dû nous résoudre à admettre que ces sujets mettaient un certain nombre d'élèves en difficulté. Comment dès lors aborder ces questions, pourtant au croisement de nos disciplines et des enjeux citoyens, sans froisser ni stigmatiser les élèves ?

Quel libre arbitre l'influence prégnante des convictions, qu'elles soient religieuses ou politiques, offre-t-elle ? Comment faire quand le dogmatisme s'invite dans nos classes ? Devons-nous renoncer à faire argumenter et délibérer les élèves ? Comment valoriser la culture du doute face à celle de la certitude et de la « vérité » ?

Faut-il multiplier les exemples pris dans des champs différents et peut-être moins polémiques afin de favoriser la mise à distance et *in fine* le déplacement ? Mais surtout, quelles valeurs devons-nous transmettre ? Comment agir de façon éthique lorsque certaines de ces valeurs heurtent les opinions religieuses ou philosophiques des élèves ?

Un élément de réponse semble toutefois pouvoir être apporté grâce aux savoirs, ceux qui figurent dans les programmes et qui constituent autant de jalons.

Mais qu'en est-il pour la délibération ?

S'il existe des modalités de débat permettant de favoriser le décentrement – comme par exemple, le fait d'imposer la défense d'un point de vue à défendre ou à réfuter –, comment mettre en œuvre une telle démarche sans risquer de braquer certains élèves ? En tant qu'enseignant doit-on y renoncer pour autant ?

Comment dépasser le constat selon lequel les élèves qui peinent le plus à construire une pensée structurée sont généralement ceux qui sont enfermés dans des croyances plus ou moins ancrées ?

Enfin, comment accueillir la parole, même superficielle et incomplète, de l'élève sereinement et sans jugement ?

Les réponses sont peut-être à chercher du côté des différentes formes de débats, qui peuvent par leurs spécificités et leurs démarches permettre de travailler des capacités au travers de courtes situations dans lesquelles les élèves n'engagent pas leur identité ; je pense par exemple au dilemme moral, qui certes place l'individu face à un choix mettant en conflit deux valeurs ou son système de valeurs mais en proposant des situations-problèmes déconnectées d'enjeux citoyens et sociétaux, ou bien encore à la discussion à visée philosophique qui se donne pour objet de réfléchir au sens des choses indépendamment de toute prise de décision.

Si les QSV nous sont apparues comme de formidables leviers, ne s'avèrent-elles pas en réalité être des freins à l'exercice de l'esprit critique ? Comment dépasser ces obstacles ?

Outre les tensions qui ont pu émerger entre savoirs et valeurs, entre croyance et argument, toutes ces QSV parce qu'elles « bousculent » et déstabilisent parfois élèves comme enseignant, sont malgré tout propices à l'élaboration d'une pensée raisonnée, du moins pour le plus grand nombre.

Conclusion

Recourir aux QSV dans le cadre du développement des compétences argumentatives peut apparaître comme un levier intéressant puisque les thématiques suscitent généralement l'intérêt et l'engagement des élèves. En outre, ces sujets polémiques permettent, non seulement, de faire émerger mais aussi de déconstruire certaines représentations ; ils facilitent enfin l'abandon d'une posture scolaire – les élèves pouvant s'appuyer plus largement sur leurs expériences à la fois professionnelles et personnelles et sur leurs connaissances – au profit d'une posture plus citoyenne.

La co-intervention, cadre dans lequel s'inscrivait le travail mené, offrait une belle opportunité dans la mesure où la coanimation favorisait la prise de recul et la gestion du groupe classe et des individualités. Cette expérience a néanmoins été l'occasion

d'une prise de conscience, quelque peu déstabilisante, de l'impuissance qui est parfois la nôtre à développer la réflexion des élèves en évitant toute posture dogmatique.

Quels que soient les sujets plus ou moins sensibles ou les dispositifs mis en œuvre, il est essentiel d'instaurer un cadre et de garantir bienveillance et rigueur intellectuelle dans les débats. De même la dimension éthique dans le rapport à autrui, le rapport au savoir sont des éléments fondamentaux.

Enfin, plus largement, une réflexion sur les gestes professionnels et la formation au débat philosophique peuvent apporter des éléments de réponse essentiels.

Florence GUITTARD

Professeure de lettres-histoire-géographie Lycée Vassily Kandinsky

Formatrice à l'INSPÉ, université de Cergy-Pontoise

Académie de Versailles



Dessin de Stéphane Bridoulot paru dans *L'actu* (9 juin 2021)

« *L'actu*, dès 13 ans : l'actualité en 10 minutes par jour »

www.playbacpresse.fr

Les questions sensibles, regard sur les anciens numéros d'*interlignes*

Au fil des années et dans les anciens numéros d'*Interlignes* les professeurs ont eu l'occasion d'aborder les questions sensibles avec les élèves. Voici d'abord les articles recensés en histoire, géographie puis EMC avec quelques extraits et/ou réactions des auteurs. Ensuite sont évoqués les articles concernant le français et les enseignements généraux dans leur ensemble, à la lumière des compétences travaillées.

En histoire-géographie et EMC

L'article de Clément BOUCHEREAU, « *La Shoah : quand les élèves partent à la recherche de traces et témoignages. Un projet sur la Shoah, quels enjeux culturels ?* »

« (...) D'autres élèves estimaient qu'ils avaient acquis suffisamment de connaissances sur la Shoah et qu'ils n'avaient plus besoin d'en assimiler d'autres. Quelques élèves d'origine musulmane ont aussi émis le souhait d'arrêter en jugeant que ce projet mettait trop en avant la religion juive par rapport à l'islam. Cette réaction m'a alors demandé un travail d'écoute et de dialogue avec eux et pourrait mériter à elle seule un article tout entier. Elle montre aussi que par ce projet des élèves se sont sentis en tension entre la culture familiale et celle enseignée à l'école. Enfin, à juste titre, des élèves ont parfois voulu arrêter le projet car l'horreur à laquelle les confrontait la Shoah devenait insupportable. Les raisons évoquées par les élèves pour arrêter le projet sont donc multiples (...) »
Interlignes n° 49, juin 2019, « Quelle(s) culture(s) pour les élèves de Lycée professionnel ? », page 61.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_49.pdf

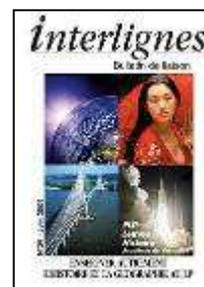
L'article de Laetitia MARGUERITE, « *Travailler avec un espace de mémoire :*

(...) Je me suis heurtée en début de séance à une certaine résistance de la part de certaines élèves qui estimaient qu'elles avaient suffisamment entendu parler du génocide juif : « *Madame, les juifs on parle que d'eux !* », « *Y'en a que pour eux !* », « *Les juifs dirigent tout, alors on est obligé de parler d'eux !* » (...) Il faut préciser que ma classe est composée majoritairement d'élèves d'origine turque ou africaine. Ces élèves sont en demande et souhaitent que l'on étudie ce qu'elles appellent « *leur histoire* » (...) Concernant la visite au Mémorial, la difficulté n'est pas venue de l'organisation mais de la barrière parentale et de la résistance pure et simple de certaines élèves. En effet, sur un effectif de 32 élèves, 8 élèves n'ont pas participé à la sortie. Dans la majorité des cas, les parents n'ont pas voulu que les élèves participent car ils ne « *voulaient pas que leur fille aille à cet endroit* ». Ce qui sous-entendait qu'ils ne voulaient pas que leur enfant aille au Mémorial car celui-ci était destiné à la mémoire juive (...)
Interlignes n° 39 juillet 2009, « *Enseigner autrement en histoire et en géographie au LP* », page 60.
<https://fr.calameo.com/read/000064256e1aa8a889571>



https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_49.pdf

<https://fr.calameo.com/read/000064256e1aa8a889571>



L'article d'Hélène KUHNMUNCH « Contre une pédagogie de l'indifférence »

« (...) À propos de la torture et du rançonnement des migrants par les milices libyennes, Michaël Zumstein (journaliste) a expliqué aux élèves selon quelle éthique il exerce son métier. Les élèves ont alors non seulement pris conscience que les photos ne peuvent pas tout dire, mais aussi qu'elles ne le doivent pas. (...) Conscients de la détresse du destin des migrants, les élèves ont une représentation de ces derniers très différente. Lors de la rencontre avec Michaël Zumstein, ils ont exprimé qu'ils avaient, avant, une mauvaise image des migrants : certains les associaient à des « voleurs de travail qui font augmenter le chômage », ou à des « profiteurs des aides de l'État » (...)

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel » page 44.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

L'article de Florence GUITTARD, « Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du complot ? »

« (...) qui n'a jamais entendu, lors d'un cours, un élève s'exclamer « c'est le triangle des Illuminati ! » ou « on sait tous que le 11 septembre, c'est un coup de la CIA ». Simple provocation ou réelle conviction ? Face à ces remarques qui peuvent sembler anodines, on ne sait pas toujours quel comportement adopter (ignorer, répondre en argumentant au risque de nombreuses digressions qui font perdre du temps ... et de l'énergie ?). On se sent souvent bien démuni (...)

Il faut donc essayer de surmonter nos craintes et laisser les élèves s'exprimer, accepter d'entendre leurs ressentis, leurs préjugés, leurs *a priori*, même les plus déstabilisants ou dérangeants. Car si l'on veut les faire accéder à un jugement éclairé, il faut s'attacher à déconstruire les fausses représentations et, pour ce faire, comprendre leur raisonnement et partir de leurs réactions « à chaud » est essentiel. Or l'oral n'est pas le seul moyen, on peut avoir recours à l'écrit, qui permet une certaine prise de recul. On évite aussi l'influence entre pairs.

Ainsi au lendemain des attentats de *Charlie hebdo*, et face aux réactions parfois vives des élèves et aux remarques très tranchées du style « ils l'ont bien cherché », j'ai mis un frein aux divers commentaires oraux et leur ai proposé de noter deux questions maximum que je ramasserais et auxquelles je m'engageais à répondre... (...) »

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel », page 58.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

L'article d'Alexandre BARON, « Partir des questions socialement vives en EMC »

« (...) Elles pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons. Tout d'abord par l'actualité. Elle sert de référence aux enseignants pour motiver les élèves. Ce sont d'ailleurs les élèves aussi qui les amènent au débat dans la classe du fait de l'actualité. Ensuite, par la demande sociale (celle des parents, des syndicats, des associations, des intellectuels et d'autres groupes sociaux mobilisés par ces questions) (...)

Réunir des conditions favorables

Il n'est possible d'aborder un thème d'EMC à partir d'une QSV que si le climat de la classe est serein. Il est lié à plusieurs conditions qu'il faut s'efforcer de construire : les rapports entre l'enseignant et les élèves doivent être fondés sur l'échange, la confiance et la bienveillance, les rapports entre les élèves doivent être respectueux. (...) »

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel », page 91.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

L'article de Françoise CAMUS, « Traiter une question d'éthique médicale en EMC »

« (...) Parler de l'euthanasie, donc de la fin de vie et de la mort, n'est pas forcément chose aisée, surtout avec des adolescents. Bien sûr il s'agit d'une séquence « scolaire » dans un cadre bien défini. Et pourtant ce n'est pas si simple. En tant qu'enseignant il faut alors être prêt à répondre à toutes sortes d'interrogations mais aussi à accepter tout ce que les élèves peuvent dire, d'eux-mêmes, de leurs proches, de leur vécu sans pour autant tomber dans le pathos. En même temps, il faut veiller à protéger les autres élèves de la classe pour lesquels les propos ou les situations évoquées peuvent sembler violentes. (...) »

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel », page 98.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

L'article de Pierre BRUNET, « Images et lancement de séance en EMC »

Un lancement avec trois affiches de l'ONG Care pour « combattre les idées reçues »... dans le monde.

La séquence¹ qui contient cette séance est construite autour de la bande dessinée *Le marathon de Safia*¹, l'album permet d'aborder l'égalité entre filles et garçons, de distinguer des différences de traitement, des discriminations, dans le domaine du sport et, au-delà, de transmettre une culture de l'égalité entre les sexes. (...)

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel » p. 108.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

L'article d'Isabelle DIAS et Smina GRAINE, « Vie scolaire et laïcité »

« (...) L'objectif est d'expliquer la Charte de la laïcité aux élèves et de favoriser les échanges sur ce sujet. (...) »

Nous avons soulevé de nombreuses questions et suggéré des pistes de travail :

- Comment faire vivre la Charte ?
- Comment leur expliquer une charte qui est difficile à comprendre même pour certains adultes ? Il faut donc faire une relecture pour mieux expliciter le sens et les enjeux de chaque article afin que chaque élève se l'approprie.
- Comment échanger avec les élèves s'ils ne comprennent pas le sens de chaque article ? Pour qu'ils comprennent ce qu'est la laïcité, nous allons devoir utiliser des outils, mini films et dessins animés¹.
- Le but étant que chaque élève s'approprie ce document officiel nous avons suggéré (...) »

Interlignes n° 47, juin 2017, « Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel », p.112.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf



https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article252>



En Français

L'article de Jean-Luc ESTELLON, « Être en situation d'apprendre »

Le numéro 27 (décembre 2000) tente de faire des propositions pour « socialiser » les élèves ce qui, implicitement, suppose des comportements d'élèves qui posent problème. L'objectif de la plupart des articles est de comprendre certaines réactions d'élèves et de proposer des exemples de pratiques permettant de lutter contre les incivilités. Je retiendrai un passage de l'article de Jean-Luc Estellon où dans le paragraphe « Être en situation d'apprendre » il évoque une « Hégémonie de la culture de rue au lycée professionnel » et « un mode de socialisation défensive et régressive issu des cités » qu'on peut retrouver avec des sujets sensibles.

Interlignes n° 27, décembre 2000, « Enseignement et socialisation au Lycée Professionnel », document WORD, page 13, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article424>

L'article de Sylvie CHARBONNEL, « Quête d'identité »

Elle explique que, pour socialiser des élèves au comportement difficile à l'école et hors l'école elle s'est donné l'objectif de travailler des compétences comme « s'intégrer, respecter l'opinion d'autrui » qu'on peut aujourd'hui encore effectivement développer dans le cadre des sujets sensibles et des questions socialement vives.

Interlignes n° 27, décembre 2000, « Enseignement et socialisation au Lycée Professionnel », document WORD, page 43, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article424>

L'article de Maryse LOPEZ et Françoise BOLLENGIER, « Présentation des nouveaux programmes en français »

Dans cet article Maryse Lopez et Françoise Bollengier s'intéressent au français dans les nouveaux programmes de CAP de 2002. Elles mettent en relation les finalités de ce programme avec des problématiques : « individualisme et altérité », « la marge et la norme », « rites d'intégration », « cultures communautaires », « confrontation des valeurs » liées à des sujets sensibles. L'objectif d'envisager pour les élèves « la possibilité d'appartenir à un groupe sans renoncer à ses propres valeurs » peut aussi être pris en compte lorsqu'un sujet se révèle sensible.

Interlignes n° 34, décembre 2004, « Nouvelles pratiques et programme de CAP », document WORD, p. 4, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article237>

L'article de Patrick GHRENASSIA, « Faut-il rendre la philosophie populaire ? »

Dans ce numéro consacré à la philosophie au lycée professionnel, trois articles font écho aux préoccupations concernant les sujets sensibles. Dans un paragraphe de l'article Patrick Ghrenassia, qui s'interroge sur l'intérêt d'introduire la philosophie au lycée professionnel, pose cette question pertinente quand on aborde un sujet sensible « La philosophie est-elle un remède à la violence ? Oui si on admet qu'il vaut mieux échanger des arguments que des coups et que le ralliement de l'adversaire à mes arguments vaut mieux qu'une violence qui le terrorise ».

Interlignes n° 35, juin 2005, « La Philo au lycée professionnel », document WORD, page 5, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article252>

L'article de Frédéric VAJAS, « Peut-on désobéir aux lois ? »

L'article évoque une réflexion sur les luttes de la décolonisation « Ghandi, Mandela », mais aussi des thèmes qui restent d'actualité en terme de sujets sensibles « les actions anti-OGM, le mariage gay, la crise de la démocratie représentative ».

Interlignes n° 35, juin 2005, « La Philo au lycée professionnel », document WORD, page 20, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article252>

L'article de Dominique LE NUZ, « À quoi ça sert le langage ? »

Dominique Le Nuz dans la séance 3 de sa séquence se réfère au vocabulaire biblique le « Verbe » – dans son acception religieuse – la « Genèse », « l'évangile selon saint Jean ». Elle pose le problème du « réflexe communautaire (...) certainement à prendre en compte selon les circonstances. »

Interlignes n° 35, juin 2005, « La Philo au lycée professionnel », document WORD, page 31, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article252>

L'article de Régis SIGNARBIEUX, « Le théâtre comme moyen pédagogique de rentrer dans l'histoire »

Pour aborder les sujets délicats de la colonisation, de l'esclavage, de l'appartenance à une minorité, Régis Signarbieux s'appuie sur deux sketches extraits d'un recueil intitulé « Les bienfaits de la colonisation » : « En 1492 les Gabonais découvrent l'Europe » de Sylvain Brison et « La classe » de Françoise Bonne. Le titre du recueil suppose une lecture au second degré qui rend « sensibles » certains textes littéraires. Des séances de lecture analytique et de jeu théâtral apportent aux élèves des savoirs repris en cours d'histoire : la bivalence facilite l'approche du sujet sensible.

Interlignes n° 39, juillet 2009, « Enseigner autrement en histoire et en géographie au LP » page 73, <https://fr.calameo.com/read/000064256e1aa8a889571>

L'article de Régis SIGNARBIEUX, Ingrid DUPLAQUET, « La bivalence lettres-histoire géographie au LP : un objet aux contours flous »

L'annexe 1 de l'article de Régis Signarbieux et Ingrid Duplaquet rappelle les objets d'étude du programme de français du baccalauréat. En seconde « *Les médias disent-ils la vérité* » touche à des sujets sensibles : les théories du complot, la difficulté de s'y retrouver dans une multitude de lieux. En classe de première l'objet d'étude « *Les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice* » suppose des textes (de Voltaire, de Montesquieu) qui, pris au premier degré, peuvent provoquer des réactions de rejet.

Interlignes n° 42, juin 2010, « *La bivalence lettres-histoire au Lycée Professionnel* », doc. WORD, p.44, <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article820>

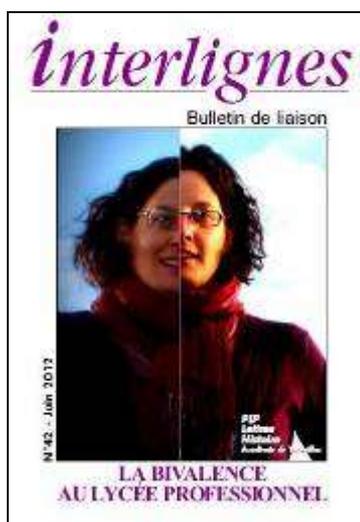
L'article de Laurence MENGELLE, « Lire pour lutter contre le harcèlement »

Les activités de lecture de textes littéraires et documentaires et les activités d'expression s'appuient sur des outils informatiques pour construire des savoirs sur différentes formes de harcèlement. La CPE et le professeur documentaliste participent au projet qui donne une large place au travail de groupe, aux échanges et à l'autonomie par des approches diverses : analyse d'extraits de romans de littérature de jeunesse, lecture à haute voix par le professeur de la nouvelle *Pauvre petit garçon* de Dino Buzzati, lecture individuelle d'un roman parmi une liste de 15 œuvres de littérature de jeunesse portant sur différentes formes de harcèlement dont ils devront faire une présentation à la classe sous la forme d'un « *book-tubes* ».

Interlignes n° 47, juin 2017, « *Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel* », page 77, https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf

Françoise BOLLENGIER
Professeure honoraire, formatrice en Lettres
ÉSPÈ de Versailles

Suzanne BOUDON
Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie
ÉSPÈ de Versailles



<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article820>

Réalisation du numéro 53, préparation du « Rendez-vous d'*interlignes* »

interlignes remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à l'illustration, à la mise en page, à l'assemblage, à la relecture du numéro 53 et facilité sa réalisation. Merci aux éditeurs, aux dessinateurs de presse qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins si précieux qui apportent toujours une respiration dans chaque numéro.

Équipe ayant préparé le « *Rendez-vous 2023* »

« Aborder les sujets sensibles avec les élèves au LP. Comment faire ? »

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice en lettres ÉSPÉ, université de Cergy-Pontoise
Académie de Versailles

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire lettres-histoire-géographie
Formatrice en histoire-géographie ÉSPÉ, université de Cergy-Pontoise
Académie de Versailles

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Annie COUDERC

IEN honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Christine ESCHENBRENNER

Professeure honoraire lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles
Ex-co-responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra

Françoise GIROD

IA-IPR honoraire
Académie de Versailles

Florence GUITTARD

Professeure lettres-histoire-géographie.
Formatrice en lettres, INSPÉ d'Antony, université de Cergy-Pontoise
Académie de Versailles

Pascaline PREKESZTICS

Professeure lettres-histoire-géographie. Formatrice en lettres
Lycée Nikola Tesla de Dourdan. Académie de Versailles

Loïc SELLIER-RAVENEL

Professeur lettres-histoire-géographie. Formateur académique
Chargé de mission auprès de l'inspection. Académie de Versailles



Les Rendez-vous d'*interlignes*

« Aborder les sujets sensibles avec les
élèves au LP. Comment faire ? »

Vendredi 14 avril 2023

de 16h à 18h
en visioconférence

avec la participation de

Benoît FALAIZE

Historien de l'éducation

*Chercheur-correspondant au Centre d'histoire de Sciences Po
Inspecteur général de l'Éducation nationale*

Table ronde

Présentation d'expériences avec la classe

- ***Nathalie GERMINAL***, PLP lettres-histoire-géographie,
*Formatrice académique. Lycée des métiers Jean Monnet à Juvisy-sur-Orge
Académie de Versailles*
– « ***La scénarisation un outil pédagogique pour aborder la
guerre d'Algérie*** »
- ***Justine CONDE***, PLP lettres-histoire-géographie.
Lycée Nikola Tesla à Dourdan. Académie de Versailles
– « ***La commémoration de la mort de Samuel Paty, sujet
sensible*** »
- ***Angéline JOYET***, IEN lettres-histoire. Académie de Versailles
– « ***Et en français... ?*** »

Mise en page et assemblage du numéro 53

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Florence CABARET

Professeure gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

Relecture

Georges BÉNET

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles



Dessin de Stéphane Bridoulot, *L'actu*, n° 5115 (18 octobre 2016)

« *L'actu*, dès 13 ans : l'actualité en 10 minutes par jour »

www.playbacpresse.fr

Association *interlignes*¹⁹⁴

Bureau

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire, académie de Versailles

Vice-présidente

Annie Couderc

IEN honoraire, académie de Versailles

Rédactrice en chef de la revue

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie
Formatrice en histoire-géographie, ESPÉ université de Cergy-Pontoise*

Secrétaires

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie
Formatrice en lettres, ESPÉ, université de Cergy-Pontoise*

Françoise Tabtab Gerbino

Professeure lettres-histoire-géographie, académie de Versailles

Trésorières

Chantal Donadey

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie
Formatrice en lettres, ESPÉ, université de Cergy-Pontoise*

Marie Neaud

*Professeure lettres-histoire-géographie
Formatrice académique CAFFA
Académie de Versailles*

Chargés des relations avec le site et les publications

Florence Guittard

*Professeure lettres-histoire-géographie
Formatrice en lettres, INSPÉ d'Antony, université de Cergy-Pontoise*

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie, académie de Versailles

Chargée de la communication

Catherine Donnadieu

Professeure lettres-histoire-géographie, académie de Versailles

¹⁹⁴ Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Soutenir l'Association

interlignes

*Une association au service des enseignants
dont les missions visent à :*

- faciliter l'accès au "savoir savant",
- faire circuler l'information à caractère didactique et pédagogique
- présenter des pratiques disciplinaires ou transversales
- et favoriser les échanges...

Cette association loi 1901 ne vit que grâce aux bénévoles de l'Éducation nationale et à ses adhérents.

Renouvelez votre adhésion (5 euros/an) ou adhérez en remplissant le bulletin à télécharger sur le site Lettres-histoire.