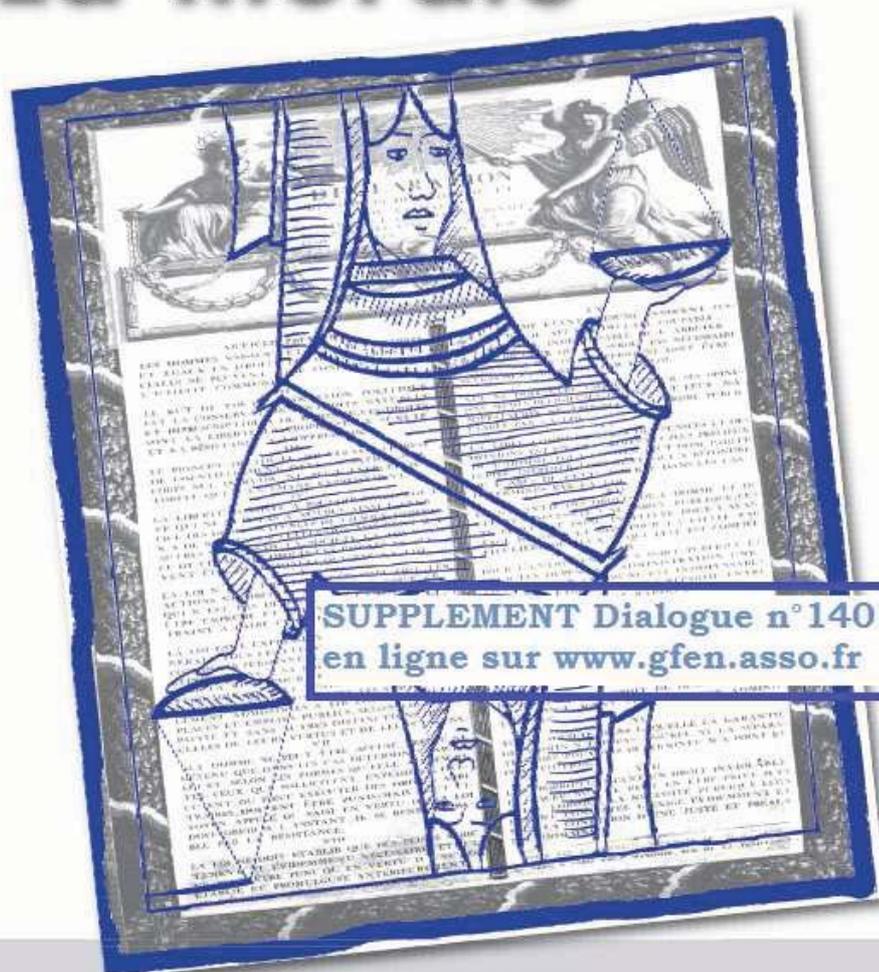


n° 140 La morale (qu') en faire (?)

# Dialogue

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

## La morale



(qu') en faire (?)



## « Les tribulations du Code Soleil »

### Un traité de morale professionnelle

Note d'audition de l'émission « La fabrique de l'histoire »<sup>1</sup>

Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, éducation civique  
GFEN Midi-Pyrénées

De 1923 à 1979, date à partir de laquelle il ne fut plus réédité, le *Code Soleil* participa à la formation des instituteurs. Il faisait partie des achats obligatoires pour les élèves de quatrième année dans les écoles normales où, deux heures par semaine, un enseignement de morale professionnelle était dispensé par le directeur de l'école. C'était un recueil de préceptes moraux et de textes législatifs rédigé par Joseph Soleil dans l'idée de venir en aide aux jeunes qui entraient dans le métier. Il était la référence quand on était embêté sur un problème avec la population, les parents d'élèves, le maire, les institutions... On y trouvait toujours une réponse. La première partie de ce code était un traité de morale professionnelle, tenu par les enseignants comme le texte officiel.

Joseph Soleil, originaire du Puy-de-Dôme, était membre du parti radical socialiste. Il a occupé au ministère de l'instruction publique la fonction de chef de bureau chargé des questions de législation scolaire. Il décède en 1961. (source Wikipédia)

#### Il était divisé en sept chapitres :

- L'éducateur
- La vie privée de l'instituteur
- La neutralité scolaire
- Devoirs envers les élèves
- Devoirs à l'égard des familles
- Les relations avec les collègues
- Devoirs envers les autorités

### Morale « républicaine »

« L'institutrice, surtout, aura à se surveiller. Au village, une mise décente et sobre est de rigueur. Point de coquetterie excessive, point de toilettes voyantes et de mauvais goût. Bien entendu, il n'est pas question pour l'institutrice de se négliger, de ne pas se distinguer de la gardeuse d'oies. Il entre dans sa mission au village de faire l'éducation du goût. A elle d'apprécier les limites du bon goût et de s'y tenir. La simplicité n'exclue pas l'élégance. »

Cela prête à sourire aujourd'hui et cela y prêtait déjà dès le milieu des années cinquante, mais cela se comprenait du fait que le métier d'instituteur n'était pas seulement une fonction. L'instituteur n'était pas un fonctionnaire comme les autres.

« Le jeune maître vient de sortir de l'école normale. Quelle va être son attitude, quels seront ses sentiments lors de la prise de possession de son premier poste ? Bien souvent ce sera une déception. On débute dans un petit poste, un trou perdu dans la campagne ; vilain pays, gens frustes, enfants désagréables. Comme il regrettera alors les bonnes causeries de l'école normale et les rêves d'avenir, l'étude fraternelle et la belle bibliothèque où l'on puisait à même aux sources spirituelles. Nous voudrions ramener tout de suite le débutant à une plus exacte compréhension de sa mission. Son premier contact avec la vie active peut décider du bonheur de toute sa carrière. Il faut donc qu'il se convainche, dès le premier jour, de la grandeur de son rôle. Eh oui, ce n'est que cela, un humble village

<sup>1</sup> France Culture, 9 septembre 2010

et quelques enfants querelleurs. Tout de même, c'est un coin de France qu'on lui confie ! Il va en être l'éducateur, le moralisateur, le philosophe. Ces enfants d'aspect ingrat, il lui appartient d'en faire des hommes. La tâche n'est pas de celle qu'on méprise. Qu'il les observe de plus près, il verra luire dans leurs yeux le reflet d'une âme toute neuve ; argile qu'il pétrira de ses mains et dont il fera des consciences. Qu'il sache s'en faire aimer, il découvrira leur cœur. »

L'idée prévalait, au moment de la rédaction du code, qu'il convenait de relever la Nation d'un certain désarroi moral, suite à la première guerre mondiale, de donner une âme à la France, fonder la République à l'école et construire l'école de la République. (Il en ira de même pour les rééditions qui suivront la deuxième guerre mondiale.)

« Au point de vue politique son attitude ne peut être que celle d'une loyauté parfaite envers la République et envers la patrie. Accepter d'être instituteur public, c'est accepter cette restriction à la liberté d'opinion. Cette clause du contrat qui lie l'instituteur à l'Etat est parfaitement claire et ne peut donner lieu à aucune équivoque. »

Le premier devoir de l'enseignant primaire n'est pas d'enseigner, c'est d'éduquer. Le code a cette double fonction de définir une identité enseignante et de faire adhérer les enseignants à une culture commune. L'enseignant se doit d'être l'incarnation idéale de la République. Il est éducateur, prophète, missionnaire. Le parallèle s'impose entre le maître et le prêtre, avec en moins la relation à une transcendance. Il dépend de la vie du maître que l'école soit une école de moralité.

« Vie privée et vie publique de l'instituteur. Il lui faudra éviter jusqu'à l'apparence d'un abandon. La malignité publique aura tôt fait de conclure de l'apparence à la réalité. Point de fréquentation douteuse, point de ces parties de plaisir trop fréquentes, elles alimentent la critique, non pas seulement pour l'objet illicite qu'on leur prête, mais encore pour les rancunes jalouses qu'elles provoquent. On connaît, près d'une grande ville, une commune dont les instituteurs s'en vont tous les soirs, dès quatre heures, faire joyeusement la partie dans un quartier de la ville. Dans les champs qui bordent la route, les paysans au travail échangent des propos narquois : « Voilà nos messieurs partis. » Ces messieurs savent-ils le tort qu'ils font à eux-mêmes et à l'école ? »

## Morale et syndicalisme

Une particularité du *Code Soleil* est son lien avec le syndicat. Le code naît en même temps que le syndicalisme enseignant. Joseph Soleil est membre du Syndicat National des Instituteurs et le code était imprimé par Sudel, les éditions du SNI (jusqu'à ce que le syndicat considère, en 1979, que le texte était marqué par une certaine obsolescence) et se présentait comme l'inventaire des devoirs et droits des enseignants.

« Pour que l'école accomplisse pleinement la mission sociale qui lui est dévolue, il faut que l'instituteur se préoccupe sans cesse d'élargir son champ d'action, au-delà des murs de sa classe, et qu'un souffle vivifiant de curiosité intellectuelle l'entraîne vers des horizons plus vastes. D'où la nécessité, pour lui, de participer aux réunions syndicales ou autres, aux congrès corporatifs, où sont discutés et approfondis les grands problèmes économiques et sociaux qui dominent de plus en plus la vie moderne et dont l'école est le premier apprentissage. »

Cependant Joseph Soleil écrit son livre pour mettre le balancier dans l'autre sens : on reconnaît le fait syndical mais on n'a pas le droit de faire de la politique (les instituteurs ne pouvaient pas être candidat aux élections municipales dans la localité où ils enseignaient). Il était recommandé de ne pas manifester ses opinions dans sa classe, sa localité. Le code était une espèce d'antidote au syndicalisme. Dans le même temps qu'il donnait aux enseignants les éléments pour connaître leurs droits, il indiquait les limites dans lesquelles ils sont autorisés à se manifester.

« Nous ne pouvons clore ce chapitre de la conscience professionnelle sans aborder l'importante question du droit de grève. Ce droit de grève est reconnu à tous les citoyens par la Constitution. Est-ce à dire que ce droit ne comporte pas aussi des devoirs vis à vis de la Nation lorsqu'il s'agit d'un service public indispensable ? La grève est une conquête sociale des travailleurs. Elle est leur arme suprême quand les autres recours se sont révélés vains. C'est dire qu'il faut en limiter l'usage. La grève ne peut être déclenchée que par une décision mûrement délibérée des syndicats intéressés, selon des modalités définies par la loi. »

Le Code Soleil est un maillon entre le SNI qui l'édite, le ministère qui le recommande, les écoles normales qui l'utilisent comme support, les instituteurs qui le consultent. Joseph Soleil est celui qui prêche la « bonne parole » du ministère de l'instruction publique, selon une conception du rôle du syndicat qui consiste à défendre des intérêts matériels et moraux de la profession et, en même temps, à jouer le rôle de régulateur social.

« Jeunes instituteurs, jeunes institutrices, nous avons essayé, au cours de cette étude trop rapide, de vous exposer les principes essentiels qui doivent vous guider dans l'exercice de votre fonction. Nous vous avons entretenu de vos devoirs et de

vos droits. Réfléchissez à ceci, l'accomplissement de son devoir est chose relativement facile pour qui a la conscience haut placée, quant à l'exercice de ses droits, c'est quelque chose de plus difficile. Ne pensez pas trop à vos droits. Souvenez-vous que l'exercice inconsidéré d'un droit équivaut à une faute et que l'on a quelque fois tort d'avoir raison. Nous vous avons suivi pas à pas, dans vos classes, dans vos relations avec la vie publique. Nous vous avons montré que vous êtes tenus à des obligations particulièrement strictes et vous en avez trouvé la justification dans la grandeur même de la mission qui vous était confiée, celle d'élever la jeunesse et de former des citoyens. »



## Mémoires d'une route millénaire<sup>1</sup> Michel Huber

Note de lecture

Patrick RAYMOND

Je me souviens qu'enfant, passionné d'histoire locale, la lecture des monographies qu'érudits et éditions locales commettaient, portant sur les lieux patrimoniaux qu'il m'était donné de découvrir, ne me comblait pas. Ce n'est que bien plus tard, alors étudiant, que j'ai compris que noms, dates, évènements locaux qui s'y accumulaient, ne permettaient pas, à un non spécialiste, de relier ce morceau de terroir à l'histoire d'un espace plus large.

Heureux les découvreurs des territoires entre Bourgogne et Franche Comté, traversés par la Départementale 959, car avec l'ouvrage de Michel Huber, rien de tel. Ici l'histoire locale y est d'emblée reliée à un vaste espace, de l'Italie à la Mer du nord, par le choix fait pour fil rouge du livre, d'une route, « *voie de passage, carrefour de faits, nœud de rapports sociaux, synapses du monde* ». Ici, l'espace et le temps se croisent à différentes échelles. A tel point que l'épilogue, où l'auteur dispute avec la route, ouvre aux problématiques, contemporaines et d'avenir, locales et planétaires, du développement durable.

Un autre intérêt de ce livre, et non des moindres, réside dans cette volonté qu'a l'auteur d'écrire une histoire incarnée dans des personnages, humbles ou illustres : des néandertaliens, des légionnaires romains, quelques disciples de Saint-Bernard, Henri IV, Matthias Gallas, le jeune Bonaparte, Jean Joseph Duchon, une reine des Comores, des maquisards de l'été 1944... Sous sa plume, la petite histoire et la grande ne sont qu'une.

C'est là que le professeur d'histoire que je suis voit tout le parti qu'il peut tirer d'une telle démarche. Les nouveaux programmes d'histoire du collège nous enjoignent « d'incarner » le récit historique or, redonner la place à la personne dans l'histoire, c'est justement le projet de Michel Huber. Son livre sous titré, *Récits historiques vraisemblables entre Bourgogne et Franche Comté*, s'inscrit dans une volonté de réhabiliter le « récit his-

torique ». Un récit historique compris comme un texte écrit (ou un film, ou une bande dessinée), inscrit dans un cadre chronologique, mettant en évidence des acteurs, évoquant des faits historiques précis et qui pose des problèmes suscitant des questions, incitant à s'informer et à se confronter aux documents pour comprendre ; donc donnant des références « pour aller plus loin ».<sup>2</sup> Un récit qui ne soit pas instrumentation de l'Histoire pour formater l'individu mais « *tremplin d'un enrichissement des représentations, d'un questionnement, de la construction d'un sens à l'enseignement de l'histoire (...)* [devant] *impulser une dynamique vers la construction de représentations plus complexes intégrant des faits historiques avérés et vers l'éveil d'un esprit citoyen critique.* »<sup>3</sup> De ce fait, les douze récits historiques (donc ni contes, ni nouvelles) qui composent l'ouvrage sont suivis de quelques pages apportant éclairages « savants » et références bibliographiques ; un appel à l'imaginaire pour aiguillonner l'envie d'en savoir plus. On voit l'utilisation qui peut en être faite à l'école et au collège, pour la mise en œuvre des nouveaux programmes ; y compris en inventant nos propres « récits historiques » vraisemblables.

Enfin si, comme je le pense, la morale a à voir avec la construction d'un esprit citoyen critique – au sens d'une morale formatrice de l'esprit, qui vise compréhension du réel et construction de valeurs « universelles » qui orientent les conduites des sujets vers des règles autorisant le vivre-ensemble – alors ce livre, « *porteur de mots, porteur de faits, porteur d'espérances* », est aussi un livre de morale.

Et puis la couverture est belle et quand on referme le livre, après lecture, elle a cette beauté d'un être qui vous est devenu familier, cher, intime : cette route qui dialogue avec l'auteur et qu'on voudrait, à notre tour, étreindre. (Uti)-Lisez ce livre.

1 Editions Raisons et Passions, 2010.

2 informations Michel Huber

3 Michel Huber





## Il était une fois dans l'Ouest...

### Morale du plus fort ou élaboration des lois ensemble ?

Sylviane MAILLET

#### Dénonciation sous injonction

Quand Haley-Together arriva à School-town, tout semblait calme. Il se dirigea vers le saloon où il aimait retrouver les jeunes cow-boys à qui il apprenait à lire et à écrire. Il s'installa autour d'une table avec eux. A peine était-il assis que la porte du saloon s'ouvrit brusquement. Apparut alors un des éleveurs de chevaux, qui se mit à vociférer, prétendant qu'on lui avait volé toutes les affiches qu'il venait de faire imprimer pour son rodéo. Il était accompagné de plusieurs de ses fermiers. Il apostropha l'un d'entre eux et lui demanda de dénoncer celui qu'il avait vu voler les affiches et qu'il avait pu par ailleurs décrire. Après un temps d'hésitation, le fermier, sous l'injonction de l'éleveur, pointa du doigt un des jeunes cow-boys.

Ce dernier pâlit sous le choc d'une telle discrimination. Lui qui avait toujours été intègre, épris de justice, il se voyait l'objet d'une injustice flagrante. Haley-Together intervint alors répondant du jeune cow-boy : en aucun cas ce ne pouvait être lui... et puis d'ailleurs qui pouvait prouver ici que les affiches avaient été volées ? N'était-ce pas une démarche autoritariste, une dénonciation précipitée qui laissait facilement place au non-respect de l'individu ? Sans « voleur » attiré, l'éleveur repartit, plus que jamais animé du désir de trouver ce voleur dont l'éleveur avait dressé le portrait-robot. C'est ainsi qu'il fit le tour des autres saloons. Il laissait derrière lui une atmosphère tendue, où chacun sentait au fond de lui - même, ce que l'injustice pouvait provoquer, surtout dans une situation si violente. Tous étaient prêts à trouver une solution constructive afin d'éviter qu'elle

ne se renouvelle. Ils arrêtaient tous leurs activités pour chercher ensemble, et affirmer leur soutien au jeune cow-boy que chacun savait innocent.

#### Le mur des humiliations

Après une longue discussion, Haley-Together se dirigea vers le bureau du shérif. Quel ne fut pas son étonnement de voir, alignés face au mur, quatre cow-boys qu'il connaissait bien. Le shérif se sentit quelque peu obligé de lui donner des explications. Tous s'étaient battus violemment, et il était normal qu'ils soient punis. En restant debout le visage face au mur, cela leur faisait prendre conscience de leurs actes. Ainsi, ils ne recommenceraient plus... Le shérif adjoint ajouta même que lorsque l'on commet de telles fautes, il fallait rester debout. « De toute façon ces gaillards-là, on les connaissait bien dans la région, c'était difficile de concevoir qu'ils pourraient être capables de bonnes actions ! ».

Haley-Together interpella alors le shérif. N'était-il pas plus judicieux de discuter sur les raisons qui avaient amené ces quatre jeunes gens à se battre ainsi ? Certes taper les autres n'avait jamais été une solution pour régler les problèmes, mais peut-être avaient-ils été contraints de le faire, pour défendre un autre de leur congénère, ou parce qu'ils avaient été victimes d'une injustice et que c'était la seule solution qu'ils avaient trouvée, n'ayant pas l'habitude de chercher d'autres moyens pour régler les problèmes. En les laissant face au mur ce n'était pas ainsi qu'ils trouveraient une solution. Face au ton déterminé d'Haley-Together, le shérif accepta que la prochaine fois, il ne les obligerait

pas à se positionner de la sorte, avec le visage face au mur. Après tout c'était lui le shérif, il savait ce qu'il fallait faire. D'accord, on pouvait lui suggérer une idée, mais c'était tout de même lui qui faisait la loi, mince alors !

C'est alors qu'Haley-Together entendit un brouhaha venant du saloon. Il devina une altercation entre plusieurs cow-boys. Il se précipita.

## Et pourtant chacun a des atouts...

A la table de jeux, un des joueurs, célèbre pour ses réussites, refusait que l'un d'entre eux joue avec eux. Il fut bientôt rejoint par plusieurs autres, qui catégoriquement n'acceptaient pas sa présence. Non pas parce qu'il trichait, mais tout simplement parce qu'il jouait mal et quand il faisait équipe avec eux, on était certain que la partie serait perdue. L'altercation allait bientôt dégénérer. La plupart des joueurs avait pris parti pour celui qui avait déclenché le conflit. Et chacun de rapporter une preuve personnelle de son incapacité à jouer correctement. C'était presque un défi - à celui qui rapporterait le plus d'anecdotes possible. Il fut donc décidé qu'il pourrait jouer aux dominos et non pas aux cartes, même si les dominos demandaient pas mal de stratégie, c'était

tout de même plus facile et *... L'école serait-elle un lieu de fatalité où l'enfant, étiqueté, n'a pas le droit à un regard différent porté sur lui ?...*

forts. Haley-Together voulut intervenir. On ne lui en laissa pas la possibilité. Si tout le monde était d'accord, pourquoi reconsidérer les choses ? Il fallait qu'il se rende à l'évidence ; on n'arriverait à rien avec ce type et ce quelque soit l'argument... Haley-Together ne s'avoua pas vaincu et se dit qu'il réamorcerait la discussion plus tard quand les têtes seraient moins échauffées. Il ne voulait pas que le cow-boy soit contraint de jouer aux dominos parce que les autres en avaient décidé ainsi.

Il rentra donc chez lui, en se disant qu'il devenait indispensable de remettre en question, ce qu'un certain Lafontaine - s'il se souvenait bien du nom - avait lui-même dénoncé dans une de ces fables. « La raison du plus fort est toujours la meilleure ».

## Et l'école ?

Alors, l'école serait-elle un lieu d'injonction au nom d'un autoritarisme visant à rétablir un certain ordre et ce au nom de la justice pour tous ?

Serait-elle, un lieu de fatalité où l'enfant étiqueté, n'a pas le droit à un regard différent porté sur lui ?

Non – car l'école n'est pas un western à valeurs machéennes. L'enfant a des droits - ceux de la Convention des droits de l'enfant. Notamment celui d'être respecté comme tous les individus donc aussi d'être écouté.

La dénonciation, quand elle est le raccourci d'une pseudo justice laisse beaucoup de séquelles derrière elle : l'humiliation de l'enfant, lorsque celui-ci a été injustement dénoncé. Surtout lorsque cette dénonciation est orchestrée par un adulte qui doit être le garant d'une éthique.

Bien évidemment, il ne s'agit pas de se taire face à une situation d'injustice dont on a été témoin, ou victime, car notre responsabilité est en jeu et il est indispensable d'y sensibiliser les enfants. Mais dans ce cas peut-on parler de dénonciation avec le côté négatif dont ce terme est connoté ? Avec mes élèves je n'emploie pas ce mot. Je demande qu'ils viennent m'informer des événements qui se révèlent être graves pour eux, dont ils ont été les témoins visuels, et dont je n'aurais pas eu connaissance. Nous avons déjà travaillé sur la responsabilité que portait le témoin, et des conséquences de son témoignage.

C'est pourquoi il est capital d'analyser une situation, quelle qu'elle soit, préalablement avant de tirer tout jugement hâtif, qui s'avère vite erroné et peut engen-

drer des préjudices graves. Il est pour cela important que les enfants et l'adulte puissent discuter sur le problème soulevé, concevoir ensemble comment reconsidérer les faits et que les prises de décisions ne portent pas atteinte directement à la personne.

Il arrive souvent, dans les classes, que les élèves, dès qu'ils ne retrouvent plus leurs affaires, accusent un enfant, devenu bouc émissaire au fil des années, de les leur avoir volées. Ce fut le cas, une année où deux élèves de ma classe avaient formé une « équipe » pour faire les poches des manteaux et les trousseaux des élèves.

Ils avaient été pris sur le fait, et dès qu'un objet de la classe était égaré, ils étaient accusés de l'avoir volé. Je saisis cette occasion pour en faire un des points du conseil de coopérative. Après discussion et recherches, il s'avéra que l'on retrouva les crayons perdus et non volés. Ce qui fit prendre en considération que les jugements hâtifs pouvaient être dangereux, porter préjudice et faire beaucoup de peine à l'enfant et à l'adulte aussi. Puis, j'ai élargi le débat en demandant de façon générale et non en mettant l'accent sur les deux enfants, pourquoi des personnes à un moment

donné pouvaient être amenées à voler, comme c'était le cas dans notre classe, on ne pouvait pas le nier. Chaque situation fut prise en considération et des solutions apportées pour que ces faits ne se reproduisent plus. Et c'est ainsi qu'après un vote, il fut décidé que les élèves qui avaient des « crayons parfumés » les prêteraient à ceux qui n'en avaient pas. Ils les rendaient le soir, sans qu'ils soient abîmés, selon ce que nous avions voté. D'autre part, avec l'argent de la coopérative, nous achetions des gâteaux pour le goûter d'étude des enfants pour ceux qui n'en avaient pas.

Les enfants, tout comme les adultes doivent être vigilants pour se préserver de tout préjugé, des clichés types qui ne font que renforcer l'injustice, et ce au nom d'une morale archétypale et première, plus ou moins conscientisée. Ces situations complexes permettent à tous, enfants et enseignants de remettre en cause nos idées établies, quelquefois manichéennes. C'est notre volonté et notre détermination à nous décentrer, à nous mettre « à la place de l'autre » en essayant de le comprendre qui permet ce renversement d'idées. Cela ne signifie pas pour autant que l'on accepte ce qui a été commis. Mais on construit

peu à peu d'autres rapports entre les personnes et les faits, et les solutions proposées s'en trouvent d'autant

plus constructives. On mesure vite comment cette ouverture peut être enrichissante pour les autres et soi-même. C'est ainsi qu'au fur et à mesure de l'année, se crée un état d'esprit au sein de ma classe, qui dès qu'une situation « morale » se pose, tous les enfants émettent des hypothèses ne se limitant pas à une seule et toujours dans un sens constructif et positif quels que soient les faits. Plus tard, devenus adultes, ils adopteront une attitude de respect à l'égard des autres, de médiateur.

Déjà dans notre école, au conseil d'enfants, les élèves ont décidé qu'il y aurait des médiateurs-élèves, qui interviendraient dans les conflits. Nous avons discuté de ce que pouvait être leur rôle.

## Droits et devoirs ?

Bien souvent quand des pédagogues parlent du droit des enfants aussitôt on leur rétorque que les enfants ont certes des droits, mais aussi des devoirs. Peut-être faudrait-il dire, à ce moment-là qu'il n'existe pas De Déclaration des Droits et des Devoirs de l'Homme. Et c'est en faisant découler ces deux concepts l'un de l'autre que l'on restreint le champ de réflexion. C'est en mettant l'accent sur le fait que les enfants ont des droits, mais pas tous les droits, que l'on va pouvoir

agir quand un enfant par exemple ne respecte pas ce qui a été décidé en classe, dans l'intérêt de tous, et du sien également. C'est là le point capital. Car il s'agit bien de son intérêt à lui, même s'il n'en a pas conscience directement.

Tous les jours, un élève de la classe tapait les enfants, les insultait. Quand on lui en demanda les raisons, sa réponse nous laissa dans l'expectative... Au conseil, les élèves mirent l'accent sur ce que cette situation pouvait entraîner de points négatifs, non seulement pour les enfants eux-mêmes mais pour lui également. Il était important que l'enfant en question, « change dans sa tête ». Les élèves et moi-même lui firent plusieurs propositions : avoir un tuteur pendant la récréation, faire un tableau au positif, (mettre une croix par récréation, lorsqu'il avait été « respectueux » envers les autres et compter les croix à la fin de la semaine - le but : parvenir à en avoir au moins 6 sur 8 - pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il peut changer dans son intérêt), aider le maître des petites sections dans un de ses projets avec les petits. L'enfant choisit ce qu'il pensait être le mieux pour lui et qui lui permettait de changer

*... Se préserver de tout préjugé, des clichés types qui ne font que renforcer l'injustice au nom d'une morale archétypale et première, plus ou moins conscientisée...*

de comportement. Comme le bilan à la fin de la semaine ne fut pas probant, pour de multiples raisons, l'enfant n'en voyait peut-être pas les enjeux pour lui, nous avons délibéré et proposé d'autres solutions jusqu'à ce que peu à peu, la situation se transforme positivement. J'avais également demandé à voir les parents, et en avais parlé à la classe. Non pas pour que les parents punissent l'enfant, mais pour nous « aider », nous éclairent, pour transformer la situation, en discutant avec lui.

Ce n'est qu'au bout d'une longue période et de plusieurs solutions, qu'il a pris conscience d'être reconnu par les autres dans « du positif » et à changer de comportement.

Les débats avec les élèves, partent bien souvent d'une situation spécifique à la classe, pour les généraliser et « travailler » sur des cadres plus larges – C'est ainsi que outre les bagarres, nous pouvons discuter sur les raisons pour lesquelles un enfant ne « veut pas travailler » par exemple.

En effet, ce n'est pas l'injonction du « *Tu ne dois pas faire du mal à l'autre* », « *Tu dois faire ton travail en classe* » avec une punition à la clé - style au coin, (humiliante) ou 100 lignes, etc. - qui va permettre à l'enfant de reconsidérer son attitude, car il est soumis

dans ce cas de figure à l'autorité de l'adulte et doit se borner à exécuter ce qui lui est demandé, ce qui peut même quelquefois le révolter. Aucune situation de distanciation ne lui est proposée, ne serait-ce que par l'écriture. Est-ce pour autant qu'il faut laisser faire ? Non bien sûr. L'adulte est là avec tous les enfants de la classe pour que l'enfant se construise, et accède à une autonomie dans le domaine moral, lui permettre de distancer la situation pour qu'il comprenne qu'il peut y trouver « son propre intérêt ». Il ne peut le faire qu'accompagné de l'adulte et de ses pairs qui élaborent ensemble les droits des enfants, dans un respect et une critique mutuelle.

## Le Conseil d'enfants et la Classe coopérative

A partir de ces conseils d'enfants, nous élaborons ensemble des « lois » que nous votons et dont je suis le garant. Le tout constituant une charte. Une boîte est à la disposition des enfants, où ils peuvent y proposer des sujets qu'ils souhaiteraient être discutés en classe. Aussi bien des projets d'activités, que des informations, des questions qu'ils se posent, des idées de travail, des suggestions d'achat, des situations de non respect auxquelles s'ajoutent bien souvent de ma part les difficultés que peuvent rencontrer des enfants au cours de leurs apprentissages.

Dans la « boîte » peuvent ainsi se côtoyer :

« *Comment faire pour que les enfants écrivent en autonomie* »,

« *Un grand m'a poussé dans les escaliers* »,

« *Je suis bête* » ou encore

« *Ma mère m'a dit que cette classe était une bande de voleurs parce que j'ai perdu ma gomme et ma casquette* »,

« *Je ne veux plus aller à l'école* » ou même

« *Je trouve que la maîtresse a été injuste avec un élève de la classe* ».

Il peut même se trouver des problèmes qui paraissent anodins pour l'adulte, mais qui sont capitaux pour l'enfant. Ils ne sont pas à négliger, du style « *J'ai perdu ma bague* » (la bague étant en plastique !). C'est ce qui permet à des élèves d'être reconnus par les autres si jusqu'à alors ils ne l'étaient pas.

C'est au moment où se pose un problème, bien souvent de l'ordre du respect, que nous en discutons avec les intéressés, que nous analysons ensemble la situation, que nous en dégageons les conséquences et qu'ensuite nous élargissons le débat pour construire ensemble des lois.

Toutes ces lois votées commencent par « *Tous les enfants ont le droit...* »

Nous en expliquons les raisons et les conditions. A aucun moment n'apparaît le terme de devoir, comme bien souvent dans les classes, où les collègues répartissent en deux colonnes « *mes droits et mes devoirs* ». C'est au moment où l'enfant ne respecte pas ce qui a été voté par la classe, qu'il a enfreint ce qui a été décidé, que toute la classe en discute, analyse la situation, dans un respect mutuel, pour permettre à l'enfant de ne plus se retrouver dans un tel type de situation. Et ce sans que ce soit un tribunal, sans que ce soit un jugement. Mais, en détachant l'acte de la personnalité de l'enfant, de manière à ce que l'enfant ne devienne pas un bouc émissaire. En en faisant un problème général où plusieurs solutions peuvent être proposées et laissées au choix de l'enfant. C'est à ce moment-là qu'ensemble, nous rajoutons à la loi votée, ce que nous proposons pour que cette situation ne se renouvelle pas. Ces lois sont écrites sur des affiches et notées dans le cahier de décisions. Suite à une mauvaise plaisanterie d'un élève, voici ce qui a été élaboré ensemble et voté à bulletin secret.

***Tous les enfants ont le droit de faire des blagues aux autres, à condition que ces blagues ne soient pas méchantes, ne fassent pas peur, ne fassent pas faire des cauchemars, ne fassent pas de la peine, ne se moquent pas des autres car les enfants ont le droit d'être respectés.***

*Les blagues sont drôles quand elles sont partagées et font rire tout le monde*

*Inscrits 27 + 1 (la maîtresse) – votants 28 – oui 25 – non 2 – blanc 1. Ce texte peut être modifié au cours de l'année.*

### Autre Situation

***Tous les enfants ont le droit de s'exprimer pour discuter, et ainsi donner et partager leurs idées, s'entraider, mieux comprendre les situations, résoudre les problèmes (dans les situations de travail par exemple). Pour que tous les enfants puissent s'exprimer et développer leurs idées, chacun s'exprime à son tour. Pour cela, les enfants qui souhaitent prendre la parole lèvent le doigt. La maîtresse écrit au tableau ou sur une feuille le prénom de tous les enfants et elle les interroge au fur et à mesure.***

*Ce texte peut-être reconsidéré au cours de l'année.*

Certains enfants très investis dans les débats ont souvent coupé la parole aux autres. Nous avons donc trouvé des solutions, qui pour le moment ne tiennent pas compte des raisons pour lesquelles les enfants ont coupé la parole, et ne leur permettent pas selon moi de leur donner de réels moyens de ne plus agir ainsi.

**Si un enfant coupe la parole à quelqu'un, il peut :**

- soit aller lire un livre en BCD sur ce sujet et en discuter avec la classe.
- soit aller s'asseoir sur une chaise, et revenir avec nous, quand il pense avoir réfléchi.
- soit se renseigner auprès des autres classes, pour savoir comment elles agissent dans cette situation.

En effet, l'enfant qui coupe la parole à l'autre a peut-être peur de perdre son idée ? Comment faire pour ne pas la perdre ? C'est pourquoi les textes que nous élaborons ensemble sont sujets à modification. C'est également cette ouverture sur les autres, qui nous fera réfléchir sur notre texte, le modifier et en montrer les limites. Celui-ci le sera donc certainement au fur et à mesure de l'année

Il faut distinguer en effet les situations d'ordre « ponctuelle » - un enfant casse le stylo d'un autre, il doit lui en racheter un autre avec l'argent de sa tirelire ; l'enseignante est également respectueuse de cette loi votée - j'ai racheté un taille-crayon que j'avais abîmé à un élève – des situations d'ordre général où l'enfant adopte un comportement qui ne respecte pas les autres dans de nombreux domaines. Et c'est à ce moment-là que plusieurs propositions sont faites, différents moyens sont proposés pour que tous les enfants puissent se construire à travers cette autonomie morale. Parmi ces propositions, il a même été prévu que l'on pouvait laisser une chance à l'enfant.

Peut-on parler dans ce cas de punitions ? Non, au sens où la punition n'a pour but que de faire cesser tout de suite un comportement « inadapté », sans que l'enfant en comprenne le sens, ni ait les moyens de ne plus recommencer. Car avec la punition on assimile la personne et le comportement de l'élève et l'enfant perd l'estime qu'il a de lui-même.

Peut-on parler de laisser faire ? Non, car il y a prise en considération de la situation, des solutions sont proposées, et les décisions sont prises ensemble, toujours dans le respect de l'individu et sans qu'il soit humilié. Condition indispensable pour que lui-même accepte de changer, s'autorise à le faire, et s'engage.

Cela signifie-t-il que l'enseignant amène progressivement les élèves à ce que lui considère comme la meilleure solution pour les enfants ? Non. Car son rôle consiste à veiller à ce qu'ils se construisent par « essais

et erreurs » une autonomie morale au fur et à mesure des différentes situations. D'autre part, il est garant du fait que chacun soit respecté. C'est pourquoi les lois peuvent être reconsidérées au cours de l'année.

Il s'agit ici, de faire confiance à l'individu dans sa capacité à se transformer par la distanciation de l'analyse d'une situation, (exemple : écrire les raisons pour lesquelles on a agi ainsi ; qu'aurait-on pu faire pour que cette situation ne se détériore pas, et que chacun y puisse trouver des éléments de réflexion, pour aboutir à une négociation sans que ce soit ni au détriment de l'autre, ni par résignation, ni dans un rapport de force, ni soumission ; en débattre avec les autres dans une écoute mutuelle) d'une prise de conscience de ses responsabilités envers les autres, d'une détermination à vouloir changer, dans un climat où le regard de ses pairs tout comme celui de l'enseignant est au positif (où tous font le pari que chacun en est capable).

## Travail et coopération

De même si toute la classe est soumise au pouvoir de l'enseignant, à apprendre sur commande, à ne prendre aucun pouvoir sur les savoirs, à ne pas chercher ensemble, mais à travailler chacun pour soi, de là naîtra obligatoirement une ségrégation entre les élèves, une concurrence. Seuls, les rapports sociaux permettent d'accéder à une autonomie morale. C'est dans les situations de recherche, où l'on a besoin des idées de tous, sans distinction, que peuvent se développer cette prise en compte de l'autre dans un rapport où s'entremêlent respect, mutualisation et critique au positif. Des élèves qui jusqu'à présent se montraient peu investis, s'impliquent pleinement dans ces situations où ils découvrent qu'ils sont un élément indispensable à la classe, tout comme les autres d'ailleurs.

C'est pourquoi la classe coopérative permet aux enfants et aux enseignants de se construire une éthique qui permet de se transformer dans un devenir et non de rester sur « un arrêt sur image » sans perspective d'évolution. Car sans coopération, pas d'égalité, ni de fraternité, indispensables à la réussite et à l'épanouissement de tous. « *La loi, les règles, ne sont, ne devraient être que des outils, ceux de notre liberté, car obéir par peur c'est se soumettre et renoncer à l'humanité.* »<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bernard Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, 1996

### Bibliographie

Ph Dessus, « Les sanctions à l'école », IUFM GRENOBLE et Archambault et Chouinard, « Les inconvénients de la punition », 1996



## Conter et débattre

« Pour affronter les interrogations qui fondent l'esprit humain »

Colette CHARLET

Je ne parlais pas de rien, puisque mon travail d'enseignante spécialisée avait conduit les enfants, grâce à des enseignant(e)s impliqué(e)s à mener des projets où les enfants les plus en difficultés apprirent à prendre parole sur des lieux publics et ceci dès la maternelle.

A la retraite, j'ai poursuivi l'aventure avec des classes de maternelle, (GS et MS) sur la base du volontariat. Contes de randonnée, devinettes... tout était bien rodé : « charmer » en apportant du merveilleux, transmettre...

Certes des enfants en bénéficiaient, mais il y avait comme une insatisfaction diffuse. J'ai eu un long moment de doute, comment aller plus loin dans cette époque marquée par tant de faits insupportables et qui marquent profondément la petite enfance ? Quel est l'enjeu d'une telle activité ? Comment trouver le temps de s'interroger, de partager nos angoisses et nos espoirs. Il me parut alors urgent, nécessaire de commencer à provoquer la réflexion.

### La mise en route du projet

J'arrêtai donc pendant un an de faire des animations. Puis, avec le GFEN l'occasion nous fut donnée lors des Rencontres Nationales sur l'Aide, en 2009, d'entendre une intervention de Serge Boimare (Psychopédagogue et directeur de Centre Claude Bernard), relatant son expérience auprès des jeunes découvrant les histoires fabuleuses de la mythologie grecque, permettant le questionnement que « chaque être humain se pose », l'échange entre jeunes et adultes. Son introduction au livre de Murielle Szac *Le feuilletton d'Hermès, La mythologie grecque en cent épisodes*<sup>1</sup> constitua

pour moi comme une invitation à entreprendre une recherche même pour des enfants de maternelle.

Le travail fut facilité par une discussion entre ami(e)s du groupe GFEN Rhône-Alpes, présents lors de ces Rencontres et qui avaient aussi envie de se lancer dans cette recherche de pratiques. Réfléchir ensemble aida tout un chacun, chacune. On se plongea dans le livre. Le découpage par épisode, à la fois autonome et qui pouvait s'articuler avec le précédent nous parut agréable et facilitateur. Les illustrations simples et ouvertes sont porteuses de polysémies, peuvent accrocher l'imaginaire des enfants. Chaque épisode se termine par une question, ou une énigme, ou une découverte à faire, invitant les enfants au débat, à d'autres questionnements.

En voici quelques unes :

- « Comment allait-il (Hermès) pouvoir se faire aimer de son frère ? »
- « Comment rencontrer un père que l'on ne connaît pas ? »
- « Comment allait-il (Hermès) s'y prendre pour voler ces vaches sans se faire repérer ? » (Afin de se nourrir, alors qu'il est à peine né)
- « Immortel ? Ainsi, donc les Dieux ne mourraient jamais ? »
- « Comprendre l'origine du monde »
- « Comment faire pour avoir cette ruse et cette intelligence ? »...

Éditions Bayard Jeunesse, 2006

Ce temps d'élaboration, de maturation du projet, dura plus de 6 mois et je me mis en recherche de partenaires en école maternelle pour partager l'aventure, pour élaborer un dispositif concret. Deux enseignantes d'une école proche d'Annecy acceptèrent ce pari, en me faisant une immense confiance. Il s'agissait de deux classes de grande section de maternelle dont une comprenait une moitié d'enfants relevant de moyenne section.

## Le dispositif concret de l'atelier

Chaque classe est dédoublée, pas plus de 15 élèves. J'interviens chaque quinzaine par classe.

La séance dure 45 mn et est divisée en deux parties : un moment philo de 20 mn parfois plus, lui-même comprenant 5 mn de lecture d'un épisode du *Feuilleton d'Hermès* suivi d'une question du type de celles relevées ci-dessus – Mise en débat enregistré au magnétophone. (De retour chez moi, décryptage mis en écrit et renvoi à l'enseignante qui a ainsi un écho des questions, débats et préoccupations des enfants. Cela suscite parfois de nouvelles questions en classe et qui me sont renvoyées).

C'est sans doute un court moment, mais les enfants en saisisent petit à petit l'importance de l'enjeu. Les règles de fonctionnement clairement annoncées (temps imparti, tour de parole, écoute de l'autre) sont une aide à la structuration de la pensée.

Au bout du temps imparti à ce moment philo, nous enchaînons durant 25 mn par un moment de formation d'enfants conteurs par des contes de randonnée.

Tout un rituel s'installera donc différent de celui de la classe où il faudra construire notre espace de circulation de la parole au sein de la BCD qui nous accueille.

## Alors que s'est-il passé, qu'ont découvert les enfants en suivant le « feuilleton d'Hermès » ?

Comme l'écrivait Serge Boimare en préface au livre : un personnage confronté à des « questions essentielles qui sont au cœur de toutes les autres ».

Face aux situations, en chevauchant au gré des aventures, les réactions aux questions furent immédiates interrogeant les enfants au plus profond d'eux-mêmes. Je vous livre ici celles qui ont été marquantes pour les groupes de cette école et qui ont été l'objet parfois de vives discussions. Les enfants faisaient sans cesse le lien avec ce qu'ils vivaient au présent, en particulier avec leur milieu familial.

Voici une partie de l'inventaire :

- Est-ce normal de voler, pourquoi est-on amené à voler ? Quelles sanctions ? Quelle réparation ?
- Quel est le rôle et l'importance des inventions matérielles ? Est-ce que ça sert toujours les hommes (l'humanité) ? Y a-t-il d'autres types d'invention ? Les enfants donnent des exemples comme inventer des histoires, des rêves, de la musique, de la danse. Mais qu'est-ce qu'être utile ?
- Qu'est-ce qu'un mystère ?
- Les rapports familiaux : avec la fratrie, quels sont les interdits, les mamans ont-elles le droit de se débarrasser de leurs enfants ?
- Rapport au pouvoir : A-t-on le droit de commander tout le temps parce qu'on est un Dieu ou quelqu'un de très important, qui commande, décide dans la famille ?
- Grandir : Qu'est-ce que grandir, comment devient-on intelligent ?
- Les punitions : que faire, est-ce qu'elles sont toujours justes, comment « réparer » quand on a fait quelque chose de « mal » ? (La « punition » de Prométhée a été longuement mise en débat parce qu'il avait accompli un acte important pour le bien de l'humanité)...

Plus on avance dans l'année, plus la capacité de concentration, d'implication, d'écoute bienveillante grandit. Donc de nouvelles postures qui modifient comportements et rapport à des savoirs nouveaux. Les événements extérieurs frappent à la porte comme le tremblement de terre d'Haïti en 2010 ou autres catastrophes naturelles, des questions liées à la justice sociale, les inégalités, la misère, la peur, l'incertitude du lendemain, les guerres et leurs conséquences quand on est enfant. Il arrive qu'un épisode nous emmène au cœur du politique : comment arrêter des actes qui nous font du mal ? Faut-il obéir à tout prix aux puissants ? Ont-ils toujours la légitimité ? (en filigrane la question de la hiérarchie sociale et institutionnelle, la puissance divine). On notera enfin que petit à petit, des enfants d'origine étrangère font émerger des événements/souvenirs de leur pays d'origine. Ce sont des moments d'une grande émotion. Fragilité de la parole venue de très loin et que l'on ose mettre en partage.

J'apprendrai surtout en fin d'année, que des questions seront discutées en famille. Nous n'avons pas eu la prétention de faire un grand projet car les enseignantes avaient leur propre travail à mener, elles m'ont donné carte blanche car une telle pratique

nécessitait un minimum de formation, (chose que j'avais accomplie au sein de diverses associations). D'autre part, j'étais une personne extérieure à l'école, elles consacrent beaucoup de temps à travailler en équipe pour faire avancer leur projet au quotidien. Seules trois réunions ont été organisées avec les enseignantes et la directrice pour faire le point sur l'évolution de notre projet spécifique, avoir un retour sur l'impact d'une telle activité au niveau des enfants, s'interroger sur leurs réactions.

Lors des projets précédents « Former des enfants conteurs » (cf. articles dans différents numéros de *Dialogue*), nous avons l'habitude de nous déplacer, en dehors de l'école vers des lieux publics... afin qu'il y ait une phase de socialisation.

Dans ce projet 2009-2010 alliant moment philo et formation de conteurs, en accord avec l'équipe, nous n'avons pas choisi de restituer à l'extérieur de l'école (lieux publics, familles). Il aurait fallu une mobilisation importante de tous les adultes et nous avons donné priorité à cet échange philo. Mais il était important de conclure par un moment festif et que les enfants perçoivent ce dont ils sont tous et toutes capables de faire. C'est pourquoi, les enfants des deux classes sont allés par groupes de conteurs conter dans les autres classes de l'école. Ce fut une grande réussite et il y avait une grande qualité d'écoute de part et d'autre. Des enfants dont on n'entendait pas la voix en début d'année ont affronté le public avec une grande sérénité. J'ai regretté l'absence des parents, car certains enfants s'étaient préparés mentalement à la maison.

## Quelle perception d'une tel travail auprès des familles ?

Cette école est implantée dans un quartier populaire et multiculturel. Quel est l'intérêt de ce projet à la maternelle ? Comme je n'ai jamais vu les familles, j'ai donc pensé à un questionnaire, remis à chaque enfant. Une sur cinq a répondu. Certes, ce n'est pas beaucoup, mais elles nous informent sur ce qu'elles lisent à leurs enfants en matière de contes, de l'influence des grands dessins animés classiques, en particulier Walt Disney, des échos de ce qui se passait lors des moments philo, en particulier, des émotions de leurs enfants (comme peurs dégageées par certains personnages mythologiques). Ces impressions permettent de se rendre compte en partie de l'impact du projet ; c'est aussi un levier pour construire la suite.

### Questionnaire remis aux familles

*Nous n'avons pas eu le temps de développer des liens avec les parents. Une fois les séances terminées, je n'ai pu savoir ce que les enfants en retiraient. C'est pourquoi je m'adresse à vous.*

*Ont-ils ressenti du plaisir ? De l'ennui ? Vous donnaient-ils des échos de ce qui se passait durant les séances ? Sont-ils allés chercher de nouvelles histoires ailleurs ? Ont-ils eu envie de vous en raconter ? Si oui, lesquelles ? Y a-t-il des histoires qui lui ont fait peur, pourquoi ? Vous-mêmes, connaissez-vous des histoires/contes que vous aimez raconter à vos enfants ? Si oui lesquelles ? De quels pays ? Aimeriez-vous en raconter à l'école ou ailleurs ?*

*Ce que nous désirions au cours de ces séances fut d'accompagner vos enfants, pour qu'ils puissent à leur tour et à leur façon aller à la rencontre des autres...*

## Comment poursuivre le travail ?

Dès septembre 2010, l'équipe enseignante s'appuyant sur les réponses des familles, cherche à impliquer davantage celles-ci, à élargir le dialogue, à faire en sorte que les enfants sortent des murs de l'école, pour exprimer, faire connaître leurs points de vue, sur ce qui les touche. Il est intéressant de noter que les élèves de moyenne section de 2009-2010 devenus des « grands » se sentent à l'aise, ont un rapport plus serein à l'école. Comme je le soulignais plus haut, des postures se sont durablement installées ; il n'y a plus cette agitation fébrile de fonctionnement du groupe qui nécessitait mon intervention pour régler des conflits inter-personnels. Cela nous a pris du temps l'an passé car il s'agissait d'un apprentissage. Il ne suffit pas de décréter le silence pour s'écouter, échanger. Je constatais qu'ils n'ont pas oublié les contes ; et certains, certaines demandent à s'installer à la place de la « conteuse » que je suis, pour restituer, évoquer les personnages de la mythologie, rappeler les thèmes que nous avons mis en débat. Nous, adultes prenions conscience que du lien social s'est tissé au sein de cette école maternelle permettant « une restauration de la dignité de l'être par la parole et par des actes ». (Hervé Hubert, psychiatre) Retrouver le sens de l'humain par des échanges et de la transmission ; un moment attendu dans l'école par les enfants de MS/GS soulignent les collègues en ce début d'année scolaire 2010-2011.

On peut au travers des discussions, éloigner ses angoisses, parfois même ses humiliations [tout comme les héros de nos histoires], exprimer ses solidarités, ses aspirations individuelles au sein du collectif bienveillant. Par rapport à ce qui se met en œuvre actuellement au sein de notre société sécuritaire et inégalitaire, les enfants se sentent alors considérés dans tout leur être, protégés de l'extérieur qui peut apparaître parfois dangereux et les empêche de grandir.

Parallèlement à ce travail, début septembre 2010, j'apprends que vient d'être édité la traduction française des *Règles de la Vie* de Janusz Korczak. Le livre s'adresse tant aux adultes qu'aux enfants. Je le lis et il m'apparaît très actuel. J'y découvre des moments d'interpellation, de questionnement parce que comme le soulignait cet auteur, « il est difficile pour les enfants de dire ce qu'ils pensent, car il faut s'exprimer avec des mots. Et c'est encore plus difficile d'écrire. Mais les enfants sont des poètes et des philosophes ! ». Les thèmes abordés dans ce livre sont entre autres : l'école, les proches, les pensées, les sentiments, la santé, le passé, l'avenir etc. J'ai donc saisi que les jeunes enfants peuvent être à même de comprendre les *Règles de la Vie*. L'adresse aux enfants faite par Korczak, dès l'introduction est très éclairante. Je décidai de la leur lire. (encadré ci-contre)

Comme pour *Le Feuilleton d'Hermès*, cette introduction suscita l'intérêt des enfants de grande section. Je fis donc une sélection de passages du livre de Korczak, à partir des thèmes cités ci-dessus pour les mettre en débat. Ainsi, nous irions à la découverte de ce grand pionnier de l'éducation nouvelle. Dès les premières séances les enfants ne tardèrent pas à établir des liens avec certains contes traditionnels ou de randonnées, avec ce qui se passe dans la société d'aujourd'hui, tout comme l'an passé avec le feuilleton d'Hermès. Pour paraphraser Albert Jacquart, il y a comme « une manière efficace de porter la parole dans une contestation civique. » L'aventure se poursuit pour que puisse s'exercer ce droit. Encore faut-il le construire dans l'échange, la confrontation non-violente, l'analyse, l'écoute ; en organisant des lieux et des espaces de socialisation orale et écrite de notre pensée, comme les Grecs le

firent au sein de l'agora.

Bien sûr, avec les enfants de moyenne section nous restons sur les traces d'Hermès.

Nous allons faire en sorte que les parents soient des partenaires attentifs car de l'intérêt familial local à l'intérêt collectif émergeront des prises de conscience pour une société plus juste et solidaire. Face à la marchandisation de l'école qui se met en route, enfermant les individus dans des destins tout tracés, contes et moments philo partagés nous conduisent nous l'espérons vers des chemins de possibles, en rupture avec la pensée unique.

*« Je craignais qu'ils ne s'irritent contre moi, Je craignais qu'ils ne disent : « Il monte la tête à nos enfants. » Ou bien :*

*« Les enfants auront bien du temps de penser à tout cela quand ils seront un peu plus grands. »*

*Ou encore :*

*« De toute façon, les enfants n'aiment pas obéir, vous allez voir : ils ne vont plus se gêner pour critiquer les adultes à présent. »*

*« Ils vont s'imaginer qu'ils savent tout, ils vont devenir prétentieux... »*

*Il y a longtemps, très longtemps que je voulais écrire un tel livre, mais je remettais toujours cet essai à plus tard. Car c'est bien un essai. Un essai ça peut ne pas réussir. Et même si ça réussit, il y a nécessairement des erreurs. Quand quelqu'un fait quelque chose de nouveau, il fait toujours des erreurs. Je serai prudent. Je ferai en sorte que ce livre soit intéressant, même si ce n'est pas un récit de voyage, ni un roman historique ou un livre sur la nature. J'ai donc cherché et je ne savais pas comment appeler ce livre. Jusqu'au jour où un garçon m'a dit :*

*« Nous avons beaucoup d'ennuis parce que nous ne connaissons pas les règles de la vie.*

*Parfois les adultes nous expliquent calmement, mais souvent ils se fâchent. Et puis, comprendre c'est difficile. On ne peut demander à personne. Alors, toutes sortes de pensées contraires se bousculent dans la tête. »*

*C'est exactement ce que ce garçon m'a dit :*

*« Toutes sortes de pensées contraires se bousculent dans la tête. »*

*J'ai pris une feuille et j'ai écrit : Les Règles de la vie ».*

*Janusz Korczak<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Janusz Korczak, *Les Règles de la Vie*, éditions Fabert, ouvrage publié en partenariat avec les CEMEA et l'Association Française des Amis du Dr Korczak.



## N'y a-t-il d'éthique que la règle majoritaire pour faire un choix ?

Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, éducation civique  
GFEN Midi-Pyrénées

Nous avons cette année, dans notre collège, un projet concernant une classe de 6<sup>ème</sup>. Pour faire vite, celui-ci consiste à chercher à créer des conditions pour des apprentissages solidaires. Nous avons donc organisé d'une façon particulière, l'accueil des élèves le jour de la rentrée des classes, en commençant la première matinée par un « défi réussite » : nous leur avons fait vivre la démarche de l'accord du participe passé. Dans les groupes, mêlés aux élèves, il y avait cinq professeurs de la classe.

L'après midi, outre des tâches administratives diverses, était consacré au choix du nom de la classe. Toutes les classes du collège devaient se choisir un nom. Pour les 6<sup>ème</sup> le thème était la mythologie et j'avais préparé un document de présentation rapide d'une série de personnages mythologiques, comme point de départ : Aphrodite, Apollon, Hélios, Orphée, Balder, Freyja, Ganesh, Quetzalcoatl, Gilgamesh...

Faire un choix est toujours délicat. Le matin nous avons fait vivre une situation d'apprentissage solidaire et voilà que maintenant la classe se divise en deux sur le choix d'un nom. Autant pour Hélios que pour Aphrodite. Dans les deux cas pour des raisons très positives. J'avais pris soin de ne pas organiser un vote

mais un « sondage » pour voir quelles tendances se dégagent dans la classe pour ce choix. Heureusement quatre élèves ne s'étaient pas prononcés. C'est sur eux que je me suis appuyé. J'ai donc proposé à la classe, puisque tous allaient devoir assumer le nom choisi, que ce soit ces quatre élèves qui tranchent : que préfèrent-ils, être la 6<sup>ème</sup> Hélios ou la 6<sup>ème</sup> Aphrodite ? J'impose un vote à bulletin secret, pour ne pas les mettre en porte à faux : trois pour Hélios, un pour Aphrodite. Encore fallait-il que tout le monde accepte. Je les ai donc fait voter, mais pas sur le choix directement : j'ai demandé que ceux qui acceptent que le choix du nom de la classe soit fait par les élèves qui ne s'étaient pas prononcé, lèvent la main ; si un seul n'était pas d'accord, on annulerait tout et on chercherait une autre solution.

Et c'est ainsi que la classe s'est appelé 6<sup>ème</sup> Hélios.

... Et si un seul n'avait pas été d'accord ?

Je ne sais pas, il aurait fallu trouver une solution pour sortir du cadre. J'aurais demandé aux élève... pour inventer un mode de fonctionnement du souverain qui ne soit pas une domination contre le multiple, la diversité, la minorité. Au-delà de la classe, un enjeu à l'échelle du pays... d'un monde solidaire.







## On les appelle « les désobéisseurs »

Interview de Claude Didier par Josette MARTY pour la revue *Dialogue*

Les questions élaborées pour les interviews qui suivent prennent en compte la situation dans laquelle se sont trouvés des enseignants appelés « désobéisseurs » à la rentrée 2008. Il y a eu à ce moment-là une gêne, un attentisme à prendre en compte dans les institutions des enseignants, ces actes de désobéissance qui portaient sur l'aide personnalisée et la mise en place de la base-élèves.<sup>1</sup>

Ce fait permet de constater la difficulté qu'ont les institutions à articuler l'individuel au collectif. Aujourd'hui les désobéisseurs ont créé leurs collectifs. Les questions des interviews tentent de revenir sur la gestation de leur prise de position et éclairer pourquoi ils restent des empêcheurs de tourner en rond pour les institutions. Pour déplacer le questionnement, on se posera les questions :

- Où s'origine la capacité à dire NON dans un contexte socio-historique ?
- Est-ce parler d'éthique quand un refus d'obtempérer est posé au moment où le socle de ses engagements dans le service public d'éducation pour la réussite de tous les enfants est à la casse ?

### Base-élèves

En 2008, la base-élèves trouve sa forme légale. Les tentatives antérieures datent de 2004 avec le Ministère De Robien et déjà l'organisation d'un collectif national de résistance (CNRBE) qui réunit enseignants et parents. Sur quatre ans les champs à renseigner s'élargissent et portent sur la nationalité des élèves, les résultats scolaires, la langue et culture d'origine, la situation familiale, la santé. En 2005 s'insinue une politique ouvertement sécuritaire avec les recommandations du rapport Bénisti. Il s'agit de dépister les « futurs délinquants » dès l'âge de trois ans. Au nom des libertés publiques, des enseignants-directeurs refusent en conscience d'obéir. Malgré les sanctions, une directrice écrit à sa hiérarchie : « ce que je pose en conscience donc, est de ne pouvoir accepter aucune action induisant la mise en place du fichier base-élèves : ni information, ni entrée de données ».

### **La LDH, des parents d'élèves ont concouru à se mobiliser contre le fichier Base Elèves, comment s'est organisé pour vous le refus de renseigner les champs proposés, avez-vous vécu une certaine solitude ?**

La lutte contre Base Elèves a toujours revêtu pour moi un aspect collectif.

Sur le terrain syndical, dès la phase expérimentale dans des départements éloignés, et alors que personne ne parlait de Base Elèves en Isère, en 2005, mon syndicat le PAS 38 a publié des articles contre ce fichage dangereux. Puis nous avons travaillé au sein du

GIRAAF, groupe intersyndical de réflexion et d'action contre l'autoritarisme et le fichage, soutenu par SUD, CNT et PAS, pour alerter les écoles des dangers de Base Elèves. La résistance de Jean-Yves le Gall, exemplaire, a compté beaucoup pour moi. Je l'ai accompagné à l'Inspection Académique en tant que délégué du personnel lors des entretiens ultimes avant qu'il subisse le premier retrait d'emploi de direction d'école de France à cause de Base Elèves. Je lui ai

<sup>1</sup> A lire dans *Dialogue* n°140 l'interview d'Hélène Cohen Solal, sur la résistance enseignante à l'aide personnalisée.

rendu hommage un an plus tard en inversant les rôles, ce qui a dû étonner l'administration.

En Matheysine et dans le Trièves, la résistance enseignante à Base Elèves a été forte, les directeurs étant bien soutenus par les équipes enseignantes, mais, dans la vague des écoles devant rentrer dans Base Elèves en 2008-2009 (rentrée du département dans le dispositif en 3 ans), Jean-Yves est le seul à être allé jusqu'au bout. Les pressions ont eu raison des autres collègues et j'ai été

tenté de baisser les bras moi aussi quand mon

*... C'est la somme du travail militant, du travail juridique et des solidarités citoyennes qui nous ont permis de lutter...*

tour vint (j'étais dans le dernier tiers). Mais le fait de défendre Jean-Yves et d'aller au Conseil d'Etat pour mon syndicat, soutenant la requête contre Base Elèves, m'ont redonné « la pêche » : il était pour moi, à ce stade d'engagement, devenu impossible moralement de ne pas m'opposer en personne à Base Elèves. Je n'en veux pas pour autant aux collègues directeurs rentrés dans le dispositif tête basse car chacun a lutté dignement et en tant que citoyen continue de s'opposer au fichage. Le dilemme qui nous a été imposé est *déguenlasse* ! Il est clair que les rapports de force des années 80 n'existent plus, à l'époque le dixième des atteintes graves à la profession *qu'on se prend en pleine tête* aujourd'hui aurait provoqué des manifestations monstres et le ministère aurait cédé.

Collectif encore quand les parents d'élèves, des élus et des citoyens se sont opposés à Base Elèves, en empêchant notamment des formations et par des rassemblements de soutien aux directeurs menacés. Dans mon école, les parents se sont massivement opposés au fichage de leurs enfants. Sans ce soutien, je ne serais pas allé jusqu'au bout.

Collectif toujours quand six collègues isérois ont figuré nominativement dans un rapport du Conseil des droits de l'homme de l'ONU pour avoir été menacés dans leurs fonctions à cause de leur volonté de faire respecter les droits de l'enfant.

C'est la somme du travail militant, du travail juridique et des solidarités citoyennes qui nous ont permis de lutter contre Base Elèves.

### **Pour argumenter votre refus, sur quels principes, quelles valeurs vous êtes-vous appuyés ?**

Bien sûr pour des questions d'éthique, de droits de l'homme, de déontologie professionnelle. Dès lors qu'on attribue un identifiant à chaque élève, on a beau

alléger les contenus de Base Elèves pour la rendre « acceptable », les possibilités de croisements de données demeurent entières. Nous avons dit dès le début qu'à côté de Base Elèves seraient reconstituées les données évacuées de Base Elèves, c'est ce qui est en train de se passer ; les collègues s'en rendent mieux compte aujourd'hui. Traçabilité, déterminisme sont en train de s'installer dans l'Education, or c'est la confiance en la capacité de progresser de l'enfant qui devrait rester la base de l'acte éducatif.

En outre, avons-nous vocation à devenir des collaborateurs de la chasse aux sans-papiers ?

Mais, en tant que militant pédagogique, je m'oppose aussi au fichage car il induit une mutation du métier. Place à l'instruction, à la transmission de savoirs immédiatement évaluables de manière binaire, aux antipodes du temps éducatif (long), de la coopération, de la créativité, de la socialisation, de l'émancipation... L'arrivée des livrets électroniques de compétences et du pilotage managérial de l'administration, qui veut désormais qu'on fasse du chiffre, dans un climat de compétition (incompatible avec l'éducation), sont des preuves manifestes de cette mutation terrible.

### **Il est courant d'admettre que les attitudes de résistance s'enracinent dans des discours entendus pendant l'enfance, l'adolescence. Votre refus s'est-il enraciné dans une histoire familiale, votre militantisme enseignant, votre philosophie du métier ?**

Quand j'étais élève j'ai souffert de voir des copains humiliés par des instits très éloignés de l'humanisme. Mes parents, alsaciens, ont vécu les pires affres de la guerre. Mon père a été incorporé de force dans l'armée allemande contre son propre camp. Dans ces circonstances, ils ont toujours tenu grâce à la foi dans les valeurs humaines, qu'on trouve dans tous les milieux, dans tous les camps. Ma résistance face aux dérives de l'administration n'est rien face à ce qu'ils ont vécu. Et je tiens à respecter et à sourire à ceux qui incarnent l'administration répressive. Pas pour tendre la joue, je déteste cet état d'esprit, mais parce que notre sérénité doit les gêner beaucoup. On s'est permis de l'humour par écrit quand on nous convoquait à une formation un vendredi 13 !

**Vous avez subi des sanctions. Comment envisagez-vous la poursuite de votre refus ?**

C'est le Tribunal Administratif qui décidera. Ce qui est certain c'est qu'aujourd'hui la pression qui ne mettait en première ligne que les directeurs d'école vise aujourd'hui tout le monde, car on veut nous imposer cette mutation du métier, inacceptable, ne serait-ce qu'en vertu des principes républicains.

**Quelles perspectives se font jour pour vous pour contrer la casse du service public d'éducation ?**

Un récent stage de formation syndicale organisé par SUD, CNT et PAS a réuni 75 enseignants, sur l'esprit des droits et de la résistance. On va se retrouver suite au stage, pour donner plus de lisibilité à l'esprit

dévastateur des réformes et *donner la pêche collective* aux résistances. Mais il faudrait que les « gros » syndicats se montrent plus agressifs face aux réformes.

**D'autre(s) question(s) que vous aimeriez que l'on vous pose ?**

J'aimerais dire ici qu'il ne doit pas y avoir de frontières corporatistes aux luttes. Une assistante sociale ne peut plus aider quelqu'un sans le fichier. La biométrie, la vidéosurveillance, les compétences numérisées qui satisfont directement aux besoins de main d'œuvre, tout va dans le sens d'une dépossession de la vie privée, l'école étant même le lieu pour habituer les enfants et les jeunes à ces intrusions permanentes et excluantes... Tout le monde doit se sentir concerné !



# De l'importance à se saisir de la question morale ... pour ne pas la laisser à ceux qui veulent nous la faire

**Patrick RAYMOND**, professeur d'histoire, géographie, éducation civique  
GFEN Midi-Pyrénées

58

### Du génocide comme révélateur de l'importance de la morale

Dans le numéro de *Dialogue*, *Handicapés ou "autrement capables ?"*<sup>1</sup>, l'éditorial titrait « Quand le hors norme interroge la norme », pour montrer comment des situations extra-ordinaires permettaient de penser autrement les situations dites ordinaires.

Dans une famille, ce n'est pas le moment de Noël, quand tous sont réunis devant la cheminée qui crépite, chantant « *silent night, holy night* », regardant les flocons de neige doucement tomber devant la fenêtre, qui est le plus probant marqueur de la solidité de la cellule familiale mais bien des situations hors normes.

« Il y a quelques années, un journaliste du Monde interrogea un échantillon d'anciennes victimes de détournements d'avion. L'une de ses découvertes les plus intéressantes fut le nombre anormalement élevé de divorces survenus chez les couples qui avaient subi ensemble les affres de la prise d'otages. Intrigué, il interrogea les divorcés pour connaître les raisons de leur décision. La plupart lui avouèrent qu'ils n'avaient jamais envisagé de divorcer avant le détournement. Pendant le terrible événement cependant, « leurs yeux s'étaient dessillés » et « ils avaient vu leur partenaire sous un nouveau jour ». De bons maris « s'étaient révélés » des créatures égoïstes, occupés de leurs seuls estomacs ; des hommes d'affaires intrépides avaient fait preuve d'une écoeurante lâcheté ; des « hommes d'expérience » débrouillards s'étaient effondrés et n'avaient fait que gémir sur leur mort imminente. Le journaliste se demanda alors : de ces deux incarnations, laquelle reflète le vrai visage de chacun de ces Janus et laquelle le masque ? Il conclut qu'il avait mal posé la

question. Aucune n'était plus « vraie » que l'autre. Les deux étaient des possibilités que chaque victime renfermait en elle depuis toujours et qui faisaient simplement surface à des moments différents et dans des circonstances différentes. Le « bon » visage ne semblait normal que parce que les conditions normales le favorisaient par rapport à l'autre. Mais l'autre était toujours là, bien que normalement invisible. L'aspect le plus fascinant de cette découverte était que, sans le détournement d'avion, l'« autre visage » serait probablement resté à jamais caché. Les conjoints auraient continué à vivre heureux, inconscients des qualités peu reluisantes que des circonstances inattendues et extraordinaires étaient susceptibles de révéler chez des personnes qu'ils pensaient connaître et apprécier.<sup>2</sup>»

Pour l'ordinaire de nos sociétés modernes, le génocide est une telle situation extra-ordinaire – « hors norme » disions-nous – qui l'interroge, le révèle. Or, les travaux sur ce thème mettent en exergue, comme ultime condition nécessaire à sa mise en œuvre, un renoncement moral.

« Le désapprentissage de la civilisation

Le génocide mobilise différentes catégories de tueurs, des tueurs de terrain aux « tueurs de bureau ». En effet, l'extermination ne tient pas à un acte mais à toute une chaîne d'actes. Cette chaîne est prise dans un processus de distanciation et de déresponsabilisation par rapport à des conséquences ultimes aussi terribles que lointaines. Raul Hilberg note que « le projet pris dans son ensemble apparaît, rétrospectivement, comme une mosaïque de petits

<sup>1</sup> *Dialogue* n° 128, avril 2008.

<sup>2</sup> Cité par Z. Bauman. *Modernité et holocauste*. La fabrique. 2002 [1987]. p. 28-29.

fragments, chacun très terne et très banal. Or cette succession d'activités ordinaires, ces notes, mémorandums et télégrammes, incrustés dans l'habitude, la routine et la tradition, se transformèrent en un processus de destruction de masse. Des individus parfaitement ordinaires allaient accomplir un travail qui, lui, ne l'était pas". Une responsabilité technique se substitue à toute responsabilité morale ; ce que Arendt a désigné par "banalité du mal". (...) Selon elle, ce n'est évidemment pas le crime génocidaire qui est banal mais le criminel, sa façon de penser – ou plutôt de ne pas penser, sinon par stéréotypes. (...) L'incapacité à penser l'autre provient-elle (...) d'une "absence à soi" ? Cette incapacité à se poser comme un sujet indépendant, libre et responsable, se retrouve aussi bien au sommet – chez le commandant du camp d'Omarska, Franz Stangl – qu'à la base – chez Pio, un simple exécutant hutu (...). Pierre-Emmanuel Dauzat appelle à dépasser "la vogue actuelle des études sur les "bourreaux volontaires", les Einsatzgruppen et autres bataillons de tueurs" et à l'étendre à l'analyse de tâches "apparemment plus anodines" comme celles des simples traducteurs.<sup>3</sup>

La question, dès lors, est comment faire pour que ce renoncement moral ne se produise pas ; pour que des « circonstances inattendues et extraordinaires » ne révèlent ces « qualités peu reluisantes » de nos sociétés ? Une réflexion morale portée par des convictions religieuses est-elle la seule réponse, ou à défaut la mieux appropriée ?

## De la supériorité de la morale religieuse pour la distinction entre le bien et le mal ?

« Un homme qui croit, c'est un homme qui espère. Et l'intérêt de la République, c'est qu'il y ait beaucoup d'hommes et de femmes qui espèrent. (...) Et puis je veux dire également que, s'il existe incontestablement une morale humaine indépendante de la morale religieuse, la République a intérêt à ce qu'il existe aussi une réflexion morale inspirée de convictions religieuses. D'abord parce que la morale laïque risque toujours de s'épuiser ou de se changer en fanatisme quand elle n'est pas adossée à une espérance qui comble l'aspiration à l'infini. Ensuite parce qu'une morale dépourvue de liens avec la transcendance est davantage exposée aux contingences historiques et finalement à la facilité. (...) Je mesure les sacrifices que représente une vie toute entière consacrée au service de Dieu et des autres. Je sais que votre quotidien est ou sera parfois traversé par le découragement, la solitude, le doute. (...) En donnant (...) le témoignage d'une vie donnée aux autres et comblée par l'expérience de Dieu, vous créez de

l'espérance et vous faites grandir des sentiments nobles. (...) Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé, même s'il est important qu'il s'en approche, parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance.<sup>4</sup>»

Dès le début, ce passage du discours pose l'équivalence entre croyance et espérance, laissant entendre que le non-croyant, l'athée, n'espère pas ; mais (habilement ?) il le laisse entendre seulement, il ne le dit pas. Comme il ne précise pas la nature de l'espérance : espérance eschatologique ? Auquel cas l'athée n'espère pas ; espérance que « un autre monde est possible » ? Auquel cas le croyant n'a pas le monopole de l'espérance. Et, effectivement, l'intérêt de la République, c'est qu'il y ait beaucoup d'hommes et de femmes qui espèrent en un possible avenir meilleur pour l'humanité, qu'ils soient athées ou non.

59

Dans le paragraphe suivant, l'orateur, s'il reconnaît l'existence d'une « morale humaine indépendante de la morale religieuse », qu'il qualifie de « morale laïque », met immédiatement en garde contre les limites de celle-ci, à savoir le risque de « fanatisme » ou, au mieux, de la « facilité ». Je ne sais pas de quelle facilité il s'agit (le « laxisme » sur les questions des mœurs : contraception, interruption volontaire de grossesse, union homosexuelle... ?) mais je crois savoir que Voltaire n'a pas écrit le *Traité sur la tolérance* pour protester contre les abus d'une « morale laïque ». De fanatisme, la morale religieuse n'est pas exempte non plus, loin s'en faut.

Il y a un troisième point, celui des « sacrifices que représente une vie toute entière consacrée au service de Dieu »... et des autres, est-il ajouté ; vie traversée par « le découragement, la solitude, le doute ». Ce discours s'adresse à un parterre de catholiques et de prélat. Il est fait référence, plus bas au « pasteur » (qui est chrétien mais pas catholique) et au « curé » (qui lui l'est). Justement, il me semble qu'une vie consacrée au service de Dieu ne représente pas forcément un même « sacrifice » pour le curé que pour le pasteur qui peut se marier, fonder une famille, vivre dans le monde. Tout comme pour le rabbin ou l'imam, curieusement absents de ce discours, laissant à penser

3 J. Hubrecht, A. Mugiraneza. *Enseigner l'histoire et la prévention des génocides*. Hachette éducation. 2009. p. 71-72.

4 Discours de N. Sarkozy au Palais du Latran, jeudi 20 décembre 2007.



que le croyant porteur d'espérance pourrait se résoudre au seul chrétien.

Or c'est cet argument – faible on le voit – de « la radicalité du sacrifice de sa vie et [du] charisme d'un engagement porté par l'espérance » qui est convoqué pour affirmer que « dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé » ; bref, que la morale laïque n'atteindra jamais au niveau d'efficacité de la morale religieuse.

## Quelle efficacité de la morale religieuse devant le génocide ?<sup>5</sup>

### Le curé

N'insistons pas sur le cas de Pie XII, qualifié de « pape ami des Juifs » par les nazis et à qui, en avril 1945, le Congrès des communautés juives d'Italie adressa un message de reconnaissance pour son action protectrice. Nul ne conteste qu'il ait sauvé des centaines de Juifs. Ce qu'on lui reproche, depuis les années 60, c'est de n'avoir pas dénoncé la Shoah, de n'avoir pas distingué explicitement la spécificité de la Shoah au sein de tous les massacres commis par les nazis. Outre que ses propos, pendant la guerre, étaient peut-être astreints à une tonalité très « diplomatique » dans le souci de préserver le sort de ses ouailles d'Allemagne et de Pologne, il fallut attendre de nombreuses années après guerre pour que la spécificité de la Shoah parmi tous les massacres s'imposa aux yeux de tous.

Le cas de l'Église catholique de France paraît tout autant complexe. Les premières mesures antijuives, en 1941, ne suscitèrent aucune protestation. Il faut attendre les rafles de l'été 1942 pour que s'élèvent des voix indignées : lettre de protestation au nom des cardinaux et évêques de la zone occupée ; lettres lues en chaire de quatre évêques (sur 35) de la zone sud. Mais les évêques ne sont pas tous les catholiques. « *Les cahiers du témoignage chrétien* », fondé en novembre 1941, alerte dès le premier numéro sur le danger antisémite, et de nombreux chrétiens, de base ou non, s'engagent dans des œuvres de sauvetage, quand d'autres restent insensibles au sort des Juifs, voire comptent parmi les délateurs (et, parmi ceux-ci, des prêtres aussi).

### Le pasteur

Toutes les Églises protestantes n'ont pas le même rapport théologique avec le judaïsme. Calvin, contrairement à Luther, pensait que des Juifs pourraient être sauvés en tant que tels, sans passer par la conversion. A compté aussi le rapport entretenu par ces Églises à

un État ou une nation au cours de l'histoire : associée ou persécutée. Le luthérianisme allemand a tout cédé au nazisme, sauf une minorité en son sein, comme il l'est raconté, de façon romancé, dans *Le village sur la montagne*<sup>6</sup>. À l'inverse, le calvinisme a beaucoup moins cédé au vertige antisémite. Les deux seules communautés à avoir reçu le titre de Justes sont calvinistes : Nieuwland (Hollande) et Chambon-sur-Lignon (France). Si la France compte 2% de protestants, environ 10% des Justes français sont protestants. Mais il existe assez d'exceptions pour que ce tableau soit nuancé, dans un sens comme dans l'autre. Les réactions protestantes ont elles aussi été diverses.

Au Rwanda, le rôle du curé ou du pasteur ne fut pas toujours exempt d'indignité. Loin s'en faut.<sup>7</sup>

### L'imam

Dans les années 30, le nationalisme arabe a semblé fasciné par le nazisme avec lequel il partageait une conception fort proche de la nation : ethnociste et raciale. Les lois de Nuremberg provoquent l'envoi de télégrammes de félicitations venus de tout le monde arabe. Fin 1941, le mufti de Jérusalem rencontre Hitler, convaincu que l'éradication du *Yichow* ne peut passer que par la « Solution finale » de la question juive en Europe et au Proche Orient. En mars 1944, il déclare à la radio de Berlin : « Tuez les Juifs où qu'ils soient, voilà ce que nous commandent Dieu, l'histoire et la religion. »

### Et l'instituteur ?

Peut-être existe-t-il des études, que je ne connais pas, sur son attitude devant le génocide. Vraisemblablement en a-t-il été pour lui, de même que pour le curé et le pasteur. Quoi qu'il en soit, au vu de ce qui précède, il n'est pas tenable de dire que la morale laïque (puisque c'est bien d'elle qu'il s'agit au travers de la référence à l'instituteur, dans le discours de M. Sarkozy au Latran) est inférieure, dans « la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal », à la morale religieuse.

Finalement, confronté au génocide, chacun semble se retrouver face à lui même... et à ses propres démons. À ce stade, la question reste entière de, comment faire pour qu'un tel renoncement moral, dont il a été question, ne se (re)produise pas ?

<sup>5</sup> Les informations qui suivent proviennent du *Dictionnaire de la Shoah*. Larousse. 2009.

<sup>6</sup> J. Maarten. *Le Village sur la montagne. Tableau de l'église fidèle sous le régime nazi. Les Bergers et les mages*. 1999 [1939 pour la 1ère traduction française].

<sup>7</sup> A. Des Forges (ed.). *Aucun témoin ne doit survivre. Le génocide au Rwanda*. Karthala. 1999. p. 290-293.



## Conclusion provisoire : la morale, pour un savoir/pouvoir être ensemble, est à construire

La morale, l'éthique, est ce qui concerne les mœurs (*mores* en latin, *ethos* en grec), détermine les règles de conduite.

La morale s'attache donc à déterminer de « bonnes » mœurs ; mais celles-ci ne valent que par le projet anthropologique qu'elles portent<sup>8</sup>. Contre le génocide : un monde de la capacité à « se mettre à la place de l'Autre »<sup>9</sup>, au sens d'avoir souci de l'Autre à l'égal de soi-même ; un monde de la coopération, de la nécessité de l'Autre pour ma propre existence ; un monde du dépassement dialectique des conflits, au contraire de leur résolution par la violence ; un monde de l'autorisation, par chacun et pour chacun, à quitter des places (socialement, géographiquement...) assignées ; un monde où les identités sont d'évolution, de projet, de devenir, de circulation et créolisation, pas seulement d'héritage ; des identités « ouvertes » à l'opposé d'identités « fermées », essentialistes, ancrées dans « la terre ou le sang » ; un monde de la solidarité contre le déterminisme<sup>10</sup>... Ils sont là, non pas « le » Bien et « le » Mal, mais les biens et les maux. Le danger ce n'est pas qu'il y ait du bien et du mal, c'est que bien et mal soient monolithiques ; que « le » Bien soit entièrement « Nous » et « le » Mal, totalement « Eux ».

Cette morale ne se décrète pas, encore moins ne s'impose. Elle ne peut que résulter de la construction – par des pratiques qui mettent en œuvre et travaillent ses valeurs – de « savoirs profonds ». « Profonds », en tant qu'au-delà des « savoirs savants » ; en tant qu'ils ne sont construits qu'à force de convergence d'éclairages apportés par des travaux dans des champs différents<sup>11</sup> ; en tant qu'ils ont une valeur « prospective ». Exemple d'un tel « savoir profond », dans le prolongement de ce qui vient d'être dit, celui concernant la relation (« Eux »/« Nous ») : il permet de comprendre que lors d'un génocide, le génocidaire est mû par la peur de l'Autre à exterminer, parce qu'il n'y a pas de génocide tant que « Eux » ne sont pas ressentis comme une menace

vitale pour « Nous » ; qu'il n'y a de génocide sans projet de société parfaite, où l'élimination n'est pas œuvre de destruction mais de création ; que la dés-humanisation de l'Autre est un préalable au passage à l'acte ; mais encore, qu'une pratique aussi apparemment anodine que le jardinage a à faire avec le génocide s'il forme à concevoir l'espace (du jardin) comme un objet à dessiner, à cultiver et à débarrasser de ses mauvaises herbes...[c'est moi qui souligne].

Ce sont ces « savoirs profonds », qui, de mon point de vue, sont véritablement civiques s'ils permettent la construction d'un savoir-pouvoir être ensemble. Il n'y a pas de « culture de paix » si on ne les identifie pas, si on passe à côté d'eux : combien repèrent que se construisent en continu, et où, dans notre société, les « qualités peu reluisantes » (par exemple en clivant entre « identité nationale » et « immigration », mais pas seulement), les conditions d'un génocide, si des « circonstances inattendues et extraordinaires » venaient à se présenter ?

Il me semble que nous sommes là au cœur du projet fondateur de l'éducation nouvelle, et de ses pratiques au GFEN.

Non, la morale ne nous fait pas peur. ■

8 Il y aurait sans doute à distinguer entre morale d'humanisation/humanisation et morale de soumission, d'acceptation passive de l'aliénation. De ce point de vue, le rôle des morales dans l'histoire des sociétés, a une histoire.

9 H. Arendt considérerait la capacité à se mettre à la place de l'autre comme la base du jugement pour distinguer le bien du mal et prendre ses responsabilités. Citée par J. Hubrecht, A. Mugiraneza. Op. cit., p. 140.

10 En écho à l'opposition entre Barrès (le nationalisme c'est l'acceptation d'un déterminisme) et Renan (une nation est une grande solidarité).

11 Ce que je ne parviens pas à faire au collège.



Jean-Baptiste Greuze (1725-1805), Le fils puni