

# Raisons éducatives

n° 28 – septembre 2024

**Entre éducation  
engagée et émancipation  
empêchée : involution,  
dévolution, révolution**

*Jean-Charles Buttier  
et Isabelle Collet (Éds.)*

SECTION DES  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

## Comité éditorial

Barbara Fouquet-Chauprade et Frédérique Giuliani (responsables du comité), Sandrine Aeby Daghé, Léa Beaud, Jean-Charles Buttier, Andreea Capitanescu Benetti, Maryvonne Charmillot, Isabelle Collet, Coralie Delorme, , Catherine Grivet Bonzon, Damiano Matasci, Isabelle Mili, Lucie Mottier Lopez, Manuel Perrenoud, Glen Regard, Sonia Revaz, Christophe Ronveaux, Gláís Sales Cordeiro.

## Liste des expert-es

Les articles de ce numéro thématique ont été évalués selon un processus d'expertise ouvert. Cela signifie que les identités des auteurs/trices et des expert-es étaient connues de toutes les parties impliquées, favorisant ainsi une transparence et une responsabilité accrues dans l'évaluation des travaux scientifiques.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers les chercheurs/euses qui ont contribué, par leur expertise et leur temps, à ce processus d'évaluation.

Claire Benveniste (Université Paris-Est Créteil), Didier Cariou (Université de Bretagne Occidentale), Maryvonne Charmillot (Université de Genève), Hélène Charron (Université de Laval), Jean-Luc Denny (Université de Strasbourg), Nicole Durisch-Gauthier (Haute École pédagogique Vaud), Marc-André Éthier (Université de Montréal), Artemisa Flores (Université Paris-Est Créteil), Cédric Flückiger (Université de Lille), Anne-Claire Husser (Université Claude Bernard Lyon 1), Cintia Indarramendi (Université Paris 8), Zoé Kergomard (Université de Zurich), Akhésa Moumami (EHESS), Pierre Perier (Université de Rennes), Xavier Riondet (Université de Rennes), Nathalie Sage-Pranchère (Université Paris-Sorbonne), Sylviane Tinembart (Haute École pédagogique Vaud), Sébastien Urbanski (Université de Nantes), Marcello Vitali Rosati (Université de Montréal), Emmanuelle Zolésio (Université Clermont Auvergne).

## Raisons éducatives – volume 28

ISBN 978-2-940655-09-0 (Imprimé)

ISSN 1375-4459 (Imprimé)

ISSN 2673-8953 (En ligne)

**Raisons éducatives** est une revue scientifique francophone publiée par la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Les thématiques abordées par la revue privilégient les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation.

La revue est disponible en accès ouvert.

<https://www.unige.ch/fapse/editions>

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives.htm>

La revue applique les rectifications de l'orthographe recommandées par le Conseil supérieur de la langue française.

## Contact

raisons-educatives@unige.ch

Raisons éducatives

Section des sciences de l'éducation

Université de Genève

CH-1211 Genève 4

© Les auteurs et autrices des articles et l'Université de Genève, 2024.

## SOMMAIRE

Introduction : Dévolution, involution, révolution :  
trois concepts pour penser une éducation engagée ? 5  
*Jean-Charles Buttier et Isabelle Collet*

### **Première partie : Éduquer à la citoyenneté envers et contre les républiques**

(Im)possible neutralité ou comment faire assoir sur un même banc  
des élèves de religions différentes : le cas de la Suisse au 19<sup>e</sup> siècle 23  
*Sarah Scholl*

Devenir un.e citoyen.ne à l'École. La socialisation politique  
des collégien.nes et lycéen.nes en France : involution ou dévolution ? 43  
*Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot et Georges Felouzis*

Enseigner la complexité du fait révolutionnaire,  
entre engagement et dévolution 75  
*Jean-Charles Buttier et Sosthène Meboma*

### **Deuxième partie : Craintes morales, résistances éducatives**

Marginal et fluctuant : l'enseignement de la contraception  
dans les professions prescriptrices en France 101  
*Leslie Fonquerne*

Neutralité ou discipline engagée ? Entre émancipation, dévolution  
et involution : les finalités de l'histoire scolaire en Suisse romande  
et leurs pressions sur le corps enseignant 125  
*Aurélié De Mestral*

### **Troisième partie : Secouer l'institution de l'intérieur**

Former les enseignant.es à la prise en compte des rapports sociaux  
dans l'espace du genre : la Toile de l'égalité comme outil d'analyse  
et d'intervention 153  
*Isabelle Collet, Giorgia Magni et Elena Pont*

Éduquer à la citoyenneté numérique à l'école : entre révolutions sociales et technologiques, dévolution aux élèves et risque d'involution ? <i>Ania Tadlaoui-Brahmi et Camille Roelens</i>	181
Les enseignant-es innovateurs/trices : rester loyal-e à l'institution face à son affaiblissement ? Analyse d'un processus d'involution <i>Marion van Brederode</i>	203

## ***Introduction***

# **Dévolution, involution, révolution : trois concepts pour penser une éducation engagée ?**

Jean-Charles Buttier et Isabelle Collet

*Université de Genève*

### **L'éducation comme champ de bataille**

Depuis plusieurs années, la formation des professionnelles de l'éducation et de la formation intègre les questions dites vives ou thèmes sensibles. Ainsi, former la communauté éducative (apprenant-es inclus-es) aux enjeux d'égalité, d'équité, de justice sociale ou d'éthique est devenue une obligation institutionnelle, en particulier sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, une organisation dont la Suisse est membre (Couchot-Schiex & Collet, 2022). Ces préconisations européennes entrent parfois en conflit avec les politiques éducatives nationales, laissant les professionnelles devant des injonctions paradoxales. Appliquer les textes... mais lesquels (Collet, 2021) ? Respecter un devoir de réserve... mais avec des limites floues (y compris dans les textes réglementaires). Défendre une éthique ou une pratique professionnelle engagée... face à une institution qui recule dès qu'elle se heurte à des discours publics conservateurs, voire néoréactionnaires (Gallot & Pasquier, 2018). Est-ce qu'une neutralité axiologique est possible et souhaitable alors que le cadre institutionnel appelle à transmettre des valeurs dans un contexte éducatif démocratique qui promeut l'autonomie et la responsabilisation des apprenant-es ? Quelles peuvent être les conséquences d'un processus

révolutionnaire (entendu aussi bien sur le plan politique, économique et social, qu'éducatif) au sein d'une institution soumise à des agendas politiques ?

Les recherches qui ont mis au jour les questions d'engagement ou de révolution institutionnelle ont pour l'heure essentiellement porté sur le système éducatif. La forme scolaire et la formation des enseignant·es ont ainsi été discutées dans le numéro précédent de *Raisons éducatives* (Perrenoud et al., 2023). Plus récemment, les engagements des élèves ont été investigués pour déterminer dans quelle mesure l'école peut à la fois les encourager et les freiner (Buttier et al., 2021). L'injonction à l'engagement, considéré comme une compétence à acquérir (que ce soit dans les programmes français d'Enseignement moral et civique de 2015 ou dans le Plan d'études romand en Suisse), peut tourner à l'injonction paradoxale lorsqu'elle se retrouve confrontée aux modalités concrètes de l'engagement des élèves (Buttier & De Mestral, 2021). Ce fut par exemple le cas à l'occasion des grèves pour le climat, portées par une partie de la société civile, qui amenèrent les élèves à contrevenir aux règles de l'école.

Ce numéro étudie comment les questions d'émancipation (portées par des enseignant·es ou des élèves) ou de neutralité éducative se sont exprimées récemment dans la formation ou dans l'agir des personnels d'éducation et de formation à travers trois concepts : l'involution qui correspond à un certain conformisme voire à une réaction, la dévolution qui confère aux apprenant·es la responsabilité de critiquer et de construire les savoirs et enfin la révolution, entendue comme un changement brusque, chargée d'un sens politique et social depuis les révolutions du 18<sup>e</sup> siècle.

La question de l'agir enseignant est au cœur de ce numéro puisque la notion de pouvoir d'agir (dite aussi d'*empowerment* ou d'encapacitation) sera travaillée en particulier via la question des « savoirs qui permettent d'agir sur le monde » (Buttier & Panagiotounakos, 2023). À travers huit articles, ce numéro envisage l'éducation et la formation dans leur globalité, en y incluant la formation professionnelle. Il montre que l'école ne peut faire l'économie des savoirs ou objets difficiles (Moisan et al., 2022), car l'institution est toujours au centre des luttes politiques, que celles-ci cherchent à la tirer vers l'involution ou vers la révolution. La dimension collective de ces luttes est centrale si elle est corrélée à l'émancipation, et ne peut être imposée de l'extérieur (Tarragoni, 2021). L'émancipation est considérée ici de manière collective, mais aussi multiple : elle peut concerner aussi bien les adultes que les élèves, dans et hors de la sphère scolaire (Caillé et al., 2016). Cette dimension collective et plurielle du processus émancipateur appliquée à la sphère éducative implique de réfléchir à la prise en compte de ces attentes dans le cadre scolaire et plus généralement de formation.

Identifier ce qui est enseigné et à qui on l'enseigne est un bon indicateur des rapports de pouvoir qui existent dans une société. La lente accession des

femmes à l'enseignement secondaire ou à l'université (Hulin, 2002 ; Lelièvre & Lelièvre, 1991) ainsi que la ségrégation des élèves racisé-es et/ou des classes populaires (Massei, 2022) indiquent comment une société façonne l'école dont elle a besoin pour se reproduire. Le groupe majoritaire produit les discours permettant de rationaliser les choix qu'il fait pour le groupe minoritaire, au nom de la famille, de l'ordre social, voire du bonheur de ce même groupe qui connaîtrait mal ses vrais besoins (Collet, 2014).

De fait, la France est un laboratoire intéressant pour analyser le périmètre accordé au « sanctuaire républicain » selon la formule utilisée en 1993 par le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou. Des polémiques surgissent et se réactualisent, à mesure que certaines dimensions s'institutionnalisent ou tentent de le faire : les questions de genre ou d'identité de genre (Gallot & Pasquier, 2018), de racisme, notamment autour de la question coloniale (Dhume et al., 2015 ; Meboma, 2024), et enfin, question ancienne et indéfiniment irrésolue : l'éducation à la sexualité (Verneuil, 2023).

Mais qu'on parle de genre ou de « race » (au sens d'un rapport social et non d'un prétendu fait biologique), « sous ces objets circonstanciels, c'est un même objectif qui se dessine : l'incrimination des initiatives visant à modifier les normes inégalitaires et discriminatoires (racistes et sexistes) qui structurent la société française en général, et son école en particulier » (Dhume, 2017). Finalement, on peut se demander si c'est à l'école de faire la révolution. D'ailleurs, comment l'institution scolaire peut-elle intégrer les formes de sa propre transformation ? Ne risque-t-elle pas de se délégitimer et d'être immédiatement récusée par ses institutions de tutelle ? La tentative d'introduction de l'écriture inclusive à l'école en France en est un exemple (Loison & Perrier, 2022). À l'inverse, une vraie révolution de l'éducation, émancipatrice et égalitaire, peut-elle exister au sein d'une institution éducative qui génère inévitablement une hiérarchie (Solar, 1992). Est-ce que la pédagogie critique s'arrête au moment de l'évaluation (Collet, 2018) ?

C'est ainsi que les enseignant-es se retrouvent à débattre des interprétations du militantisme, défini soit comme une trahison de l'acte d'enseigner ou comme l'essence même de leur travail. Rapidement, la question de son supposé corolaire surgit : qu'en est-il du devoir de neutralité alors que

jamais l'éducation ne fut, n'est ou ne peut être neutre [...]. C'est déjà une erreur de la décréter comme une tâche simplement reproductrice de l'idéologie dominante, mais c'est encore une erreur de la considérer comme une force d'explication de la réalité, agissant librement, sans obstacle ni difficulté. (Freire, 1996/2006, p. 112)

Un numéro de la revue *La Pensée d'ailleurs* s'est collectivement emparé de l'engagement professionnel pour et à l'école sous l'angle des « pratiques et savoirs engagés ». Il invite à ne pas éviter la question de l'engagement,

à articuler pratique de recherche et engagement et enfin à « délimiter ce qui serait un engagement légitime des enseignants-chercheurs » (Go et al., 2020). Cette question est réinterrogée lorsqu'il s'agit d'une incitation, voire d'une injonction de la part des institutions éducatives.

## Des textes officiels qui incitent à l'engagement des enseignant-es

De nombreux pays, dont la Suisse et la France, se sont dotés de textes à la fois très clairs, mais très peu, voire pas du tout contraignants, incitant les enseignant-es et les programmes scolaires à parler d'égalité filles-garçons, d'altérité et d'interculturalité (CDIP, 1995). Déjà en 2014, dans *Raisons éducatives*, Nicole Mosconi déplorait le fait qu'une poignée d'enseignant-es appliquant les textes ministériels français sur l'égalité filles-garçons aient pu être accusé-es de militantisme (Mosconi, 2014). Par un glissement sémantique politiquement utile, « militantisme » s'oppose alors à « neutralité » et est brandi pour ramener les enseignant-es dans un droit chemin plus conservateur que les textes officiels, une involution qui va au-delà des attendus.

Par ailleurs, les enseignements qui interrogent les identités (de genre ou de personnes racisées), les questions de sexualité ou de laïcité inquiètent les enseignant-es qui craignent la réaction des familles, notamment les familles racisées des quartiers populaires : « l'entourage familial des élèves est vu comme une source majeure de stéréotypes et d'inégalité, mais aussi comme une zone privée dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant n'a pas le droit d'intervenir » (Collet, 2018). Mais qu'y a-t-il réellement dans cette zone privée ? Les recherches menées dans des écoles de quartier dits prioritaires (Magar-Braeuner, 2018) ou celles qui ont interrogé ces parents présentés par la presse comme résistant aux enjeux d'égalité filles-garçons (Chonville, 2018 ; Massei, 2017) soulignent l'écart qui existe entre les représentations des enseignant-es et les revendications des parents. On y voit « la tension [...] bien réelle, entre d'un côté une volonté de respecter la lecture du monde des opprimé-es et de l'autre une prise de conscience prédéfinie par celles et ceux qui enseignent » (Mozziconacci, 2015).

Face à cette tension, ce numéro de *Raisons éducatives* a pour objectif de renforcer notre connaissance collective des ressorts de l'engagement des enseignant-es en le travaillant à l'aune de trois concepts articulés entre eux : la dévolution, l'involution et la révolution.

## Dévolution, involution, révolution : trois concepts pour penser l'école ?

Il existe une forme de nomadisme des concepts, pour faire référence au *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines* sous la direction de Christin (2010). Ce dernier cite dans son introduction le projet porté par Bourdieu de « débanalisation du banal » en passant par le comparatisme qui est, selon le sociologue, le moyen « de rendre étrange l'évident par la confrontation avec des manières de penser et d'agir étrangères, qui sont les évidences des autres » (Bourdieu, 2000).

*Dévolution* est une notion venant du droit (canon puis civil) désignant l'idée d'un processus « d'attribution de biens ou de pouvoirs d'une personne physique ou morale à une autre » (Centre national de ressources textuelles et lexicales CNRTL). Par extension, sa signification évolue vers l'idée de « dévolution des compétences ». Le seul synonyme qui ressorte de cette base lexicale est celui de *transmission*. Il est à noter que le *Dictionnaire historique de la langue française* comporte une entrée sur l'adjectif « dévolu-e », ce qui traduit le caractère usuel de ce terme par rapport au substantif *dévolution* qui n'est, pour le coup, associé qu'au domaine juridique.

Le concept de dévolution introduit en didactique des mathématiques par Brousseau (1998) et mobilisé par exemple en histoire renvoie à la responsabilité sociale des enseignant-es, mais aussi de leurs élèves, corrélée à l'exercice de leur citoyenneté (Heimberg, 2011). Le « processus de dévolution », pour citer l'article de Reuter et al. (2013) dans son *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, est défini comme « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens ». Ce transfert de responsabilité concerne à la fois les personnes qui forment (prises dans une acception la plus large possible : des enseignant-es ou toute personne engagée dans une relation de formation y compris professionnelle) et les personnes en formation qui intériorisent un devoir d'apprendre tout en acceptant « la responsabilité d'une situation d'apprentissage » (Reuter et al., 2013.).

Toujours d'après le CNRTL, l'involution est une notion d'abord empruntée à la biologie (« redéploiement vers l'intérieur ») pour ensuite évoluer vers la psychologie et la psychiatrie (dans le sens d'une régression). Dans le champ des mathématiques, il est intéressant de noter que l'involution est « une opération qui est son propre inverse, c'est-à-dire qui s'annule quand on l'effectue 2 (ou  $2n$ ) fois ». Le *Dictionnaire historique de la langue française* indique dans l'article « involution » qu'il existait une valeur figurée qui a aujourd'hui disparu : « assemblage de difficultés, d'embarras » dans un sens juridique puis commun. C'est dans cette double acception de régression

par accumulation de difficultés et de complication extrême que nous avons proposé d'adapter ce terme au domaine des sciences de l'éducation.

L'involution peut aussi s'opposer à la révolution, qui suppose l'engagement. Ce engagement peut entrer en tension avec l'impartialité et le processus de dévolution, qui est contraire à une inculcation de type catéchistique, y compris révolutionnaire.

Le CNRTL insiste sur la distinction principale qui s'opère dans l'usage du terme *révolution* entre les définitions avec ou « sans idée de violence ». L'antonyme proposé par ce portail n'est pas *involution*, mais plutôt *réaction* ou *contrerévolution*, ce qui s'explique par l'influence de l'acception politique du terme *révolution* qui, à la faveur des révolutions politiques qui se succèdent depuis le 16<sup>e</sup> siècle, a perdu sa valeur astronomique ou géométrique. Le *Dictionnaire historique de la langue française* ne fait pas cette distinction entre violence et non-violence, mais revient sur la chronologie et rappelle que c'est au 17<sup>e</sup> siècle, sous l'influence des révolutions anglaises, que le terme prend le sens contemporain de « trouble et renversement de régime ». À partir de la fin du 18<sup>e</sup> siècle (et en particulier de la Révolution française de 1789), le sens figuré de « brusque changement apportant un trouble », effacé par l'usage politique, est devenu moins usuel.

Le rapport entre *dévolution*, *révolution* et *involution* oriente la réflexion sur les perceptions des enseignant·es de leur métier et de l'école, voire de l'éducation, en général. Un des points centraux de la réflexion est de se demander si un processus révolutionnaire, entendu comme bouleversement profond de la société, peut avoir des conséquences sur le plan éducatif en provoquant de véritables révolutions pédagogiques ? Est-ce que le temps long de l'éducation peut ainsi entrer en résonance avec la temporalité heurtée des séquences révolutionnaires ? Le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains a posé dans un livre la question du rapport dialectique entre révolution et éducation ; la conclusion écrite par Danièle Tosato-Rigo s'en saisit pour les opposer : « Éducatifs sans révolution(s) ? » L'historienne explique que les révolutions politiques ne coïncident pas avec des « ruptures significatives dans le domaine éducatif » (Tosato-Rigo, 2010). Nous postulons qu'une réflexion sur le lien entre révolution et éducation d'une part mais aussi sur le rapport que les enseignant·es et les élèves entretiennent avec les révolutions est fructueuse à interroger pour nuancer cette perception de la rupture révolutionnaire dans le champ éducatif (rupture qui peut se produire dans le contexte français en 1789 ou bien genevois en 1792).

Comment articuler le principe d'impartialité éducative sous-tendu par un cadre neutre et laïque (comme à Genève) et la prise en compte de ces transformations profondes ? Enfin, comment dépasser l'aporie consistant à conserver la faculté de discernement et l'espace d'initiative des élèves dans le cadre du processus de dévolution ? S'opposent alors la volonté

révolutionnaire de transformation profonde et le souhait sécurisant de revenir à un état antérieur (involution) ?

Le rapport dialectique entre *révolution* et *involution* (entendue comme son antonyme) invite ainsi à prendre en compte les évolutions de la pratique enseignante et les perceptions qui en découlent, notamment dans le cadre de la formation initiale et continue. Celle-ci doit affronter des formes d'injonctions paradoxales générées par la poursuite d'objectifs contradictoires (former des citoyen·nes engagé·es dans un cadre neutre et laïque par exemple) qui influent en retour sur les postures et pratiques enseignantes (Vézier & Buttier, 2021).

## Penser collectivement l'éducation engagée, identifier les freins à l'émancipation scolaire

La première partie du numéro est consacrée au fait d'éduquer à la citoyenneté envers et contre les républiques. Elle s'ouvre par un article de Sarah Scholl sur la question de la neutralité religieuse sous un angle d'histoire des religions. Dans leur article, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot et Georges Felouzis s'intéressent à la socialisation politique dans le secondaire français en posant cette question : « s'engager contre la République ? ». Enfin, cette première partie se conclut sur un article de didactique de l'histoire écrit par Jean-Charles Buttier et Sosthène Meboma et qui porte sur l'enseignement du fait révolutionnaire comme éventuel ressort d'engagement articulé à la dévolution. Le fait révolutionnaire est ici entendu dans son acception historique comme processus de transformation sociale et politique au moyen d'une remise en cause voire d'un renversement des formes du pouvoir en place. Cela inclut les mouvements de décolonisation qui sont traités dans ce chapitre sous l'angle de savoirs déconstruisant les hiérarchies sociales en puisant au champ conceptuel des formes de subalternités.

La seconde partie porte sur des phénomènes de craintes morales mais aussi de résistances éducatives. Elle s'ouvre sur un article de Leslie Fonquerne qui s'intéresse au genre de l'enseignement de la contraception en France. Croisant histoire de l'éducation et didactique, Aurélie De Mestral consacre le deuxième article de cette partie aux finalités de l'histoire scolaire en Suisse romande entre le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècle, ceci sous l'angle de l'émancipation, de la dévolution mais aussi de l'involution.

La troisième partie invite collectivement à secouer l'institution de l'intérieur. Le premier article d'Isabelle Collet, Giorgia Magni et Elena Pont porte sur la formation des enseignant·es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre en mobilisant et faisant évoluer un outil spécifique, la Toile de l'égalité, dont les prémices sont décrites dans Collet (2018). Il

s'agit d'un outil de formation enseignante aux questions de genre en éducation. Dans l'article suivant, Ania Tadlaoui et Camille Roelens s'intéressent à la façon d'éduquer à la citoyenneté numérique à l'école en proposant un regard critique sur ces évolutions éducatives entre révolutions, dévolution et risques d'involutions éthico-politiques. Enfin, le dernier article, écrit par Marion Van Brederode, analyse un processus d'involution dans le contexte éducatif français en travaillant sur des enseignant·es qui innovent par l'adoption de la classe inversée, ceci tout en se posant le problème de la loyauté face à une institution en déclin.

Nous allons proposer un arpentage des articles pour déceler comment leurs auteures se sont saisi des concepts que nous leur avons proposés. Les termes *dévolution* / *involution* et *révolution* n'ont pas été utilisés de façon homogène, ce qui traduit leur potentiel euristique. Sachant que tous les articles n'insistent pas de la même façon sur l'usage de ces trois concepts, ces textes ne seront pas mobilisés de la même façon au fil de cet arpentage, ce qui ne veut pas dire que tous les textes ne présentent pas un intérêt similaire. C'est surtout la réflexion collective menée au fil de ce numéro qui fait sens à nos yeux.

## La dévolution

L'affirmation d'une mise en jeu de la responsabilité sociale par le processus de dévolution fait écho aux travaux sur les postures enseignantes (Kelly, 1986) dès lors que ce processus de délégation de la responsabilité peut engendrer des conflits de valeurs.

C'est ainsi que l'article de didactique de l'histoire écrit par Buttier et Meboma traite du fait révolutionnaire, mais corrélé à une double posture d'engagement ou de dévolution. Prenant l'exemple de l'enseignement du fait décolonial, la dévolution y est articulée aux savoirs transmis dans une forme d'alignement des objectifs visés, dispositifs choisis, et cela, en lien avec des modes de penser en histoire. L'alignement est ici entendu comme l'adéquation entre les intentions de transmission de savoirs historiques et des modes de pensée en histoire avec les dispositifs choisis pour atteindre ces objectifs disciplinaires et didactiques. Cela renvoie au modèle de l'alignement curriculaire ou cohérence entre les objectifs du curriculum, le contenu de l'enseignement et les évaluations proposées à l'issue de la séquence d'enseignement. L'exercice de la pensée historienne est ainsi nécessaire à la matérialisation d'une réflexion personnelle et d'un pouvoir d'agir.

Alors que la dévolution est un concept didactique, des articles s'inscrivant dans d'autres champs, comme celui de la sociologie, s'en sont également emparés. C'est le cas d'une analyse sociologique menée par Fouquet-Chauprade, Charmillot et Felouzis qui porte sur le devenir des citoyen·ne à

l'école en prenant l'exemple des élèves français du secondaires I et II. Traitant de la dévolution comme d'une posture des enseignant-es, ce collectif rejoint la définition didactique de Brousseau pour la remobiliser dans leur propre champ. Mais ces sociologues vont plus loin en élaborant un « continuum » qui va de l'involution à la dévolution. Ainsi, le terme le moins usité de la triade prend la valeur d'un antonyme parfait de la dévolution qui se manifeste par l'inculcation, y compris de valeurs républicaines.

L'article de Collet, Magni et Pont portant sur la formation des « enseignant-es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre » se saisit de la dévolution également sous l'angle d'un processus qui passe par la mise à disposition d'outils et de leviers de sa propre émancipation. Les autrices insistent également sur un processus de dévolution via l'utilisation de la Toile de l'égalité en formation enseignante, mais aussi dans la classe puisque cet outil « doit permettre également aux élèves d'acquérir des pratiques réflexives en lien avec des apprentissages sociaux, mais aussi didactiques ». L'approche processuelle est au cœur de la démarche ; elle se donne pour objectif final de transformer les pratiques, d'adopter une posture réflexive tout en intégrant des apprentissages sociaux et didactiques.

Tadlaoui-Brahmi et Roelens s'inscrivent dans le champ de la philosophie articulée à l'étude de l'implémentation du numérique scolaire pour interroger le concept de « citoyenneté numérique ». Les deux auteures mobilisent une référence philosophique (Michel Fabre) pour traiter de la dévolution comme d'une transmission « aux jeunes générations de la responsabilité de gérer, penser et organiser le monde problématique » (Fabre, 2011).

S'intéressant à l'enseignement des pratiques contraceptives dans les professions prescriptrices en France, Fonquerne fait de la dévolution un synonyme de *responsabilisation*. Ce processus de dévolution est articulé à l'émancipation des acteur-ices qui lui sont lié-es : patientes comme soignant-es.

Retenons que les concepts sont nomades (Christin, 2010) d'un champ épistémologique à un autre ; la dévolution, bien implantée en didactique, peut être mobilisée en sociologie ou en philosophie.

## L'involution

Van Brederode a analysé ce qu'elle appelle le « processus d'involution » en s'intéressant aux enseignant-es innovateurs-trices et à leur rapport à l'institution qu'elles et ils jugent déclinante. La sociologue de l'éducation s'inspire notamment d'un article de Maurice Tournier paru en 2003 dans la revue *Mots : les langages du politique* pour définir le processus d'involution au « sens d'enrouler depuis l'extérieur vers l'intérieur ». Pour elle, ce processus consiste « à aller chercher des ressources en dehors de l'institution pour continuer d'œuvrer en son sein ». L'involution devient dès lors un

moyen d'action tout autant qu'un indicateur de leur rapport à l'institution. Van Brederode cite l'exemple de Maria Beschetti Alberti, une enseignante du Tessin signalée par André Robert (2006), qui au début du 20<sup>e</sup> siècle a obtenu l'autorisation de sa hiérarchie d'intégrer les pratiques de l'éducation nouvelle au sein de sa classe. Elle en fait un point de comparaison avec les enseignant-es pratiquant la classe inversée pour rester dans un système qu'elles jugent pourtant en déclin (Dubet, 2002).

Contrairement à l'article de Fouquet-Chauprade, Charmillot et Felouzis, celui-ci ne fait pas de l'involution un antonyme de la dévolution dans le champ pourtant partagé de la sociologie. Dans ce contexte, les trois auteures qui s'intéressent aux élèves et non aux enseignant-es définissent l'involution comme « l'inculcation de savoirs » qui « n'implique pas l'engagement des élèves ». Ainsi c'est l'école française en général qui fait selon cet article de la socialisation politique une involution traversée d'injonctions paradoxales.

Tadlaoui-Brahmi et Roelens utilisent l'expression « d'involutions démocratiques » comme évolution des démocraties occidentales vers une forme d'illibéralisme.

D'ailleurs, si l'on considère le jeu de l'antonymie, notons que Buttier et Meboma emploient le terme *involution* comme contraire de la révolution dans leur article sur l'enseignement de la complexité du fait révolutionnaire. Les deux didacticiens insistent cependant sur la complexité à manier ce concept en didactique tout en reprenant l'acception normative du terme : « Ensemble de difficultés, de complexités qui viennent, par leur enchevêtrement, embrouiller le déroulement de quelque chose » (CNRTL). Cette complexité est dès lors perçue comme un frein à toute révolution.

Toujours en histoire, mais dans une approche qui croise cette discipline avec la didactique qui lui est liée, De Mestral, s'intéresse dans son article aux finalités de l'histoire scolaire en Suisse romande et à leur impact sur le corps enseignant. L'autrice utilise le terme *involution* plutôt comme un antonyme de *dévolution*, ce qui impose encore une fois de manier ces concepts avec précaution. Elle oppose ainsi le développement de la faculté de discernement et de l'esprit critique en lien avec la dévolution à ce qu'elle dénomme un « processus d'involution » qui correspond à la volonté de « revenir au fondement de la discipline hérité du 19<sup>e</sup> siècle ». Deux processus sont traités parallèlement, la dévolution et l'involution, cette dernière concernant à la fois la conception de la discipline scolaire *histoire*, mais la chercheuse propose aussi l'expression « involution des savoirs ». Cela lui permet de faire le lien entre la volonté de transmettre une histoire émancipatrice et les finalités politiques de la discipline en lien avec la question de l'engagement de l'histoire scolaire ce qui ne s'oppose pas à sa scientificité si « la recherche de vérité et la transparence des méthodes » restent des objectifs prioritaires.

Dans son article sur l'histoire de l'enseignement de la contraception, Fonquerne fait de l'involution un synonyme de *régression*, notamment des pratiques médicales avec des exemples comme la stigmatisation de l'IVG, la réaffirmation de normes contraceptives et de genre. Il est intéressant de noter que ce que l'auteur appelle « le miroir » de l'involution des pratiques médicales est « leur potentiel transformatif ». On retrouve ici la dimension processuelle allant cette fois de l'involution à la transformation des pratiques voire à leur révolution ?

## La révolution

Dans l'article de Scholl consacré à la neutralité religieuse en lien avec l'enseignement, l'historienne mobilise largement le concept de *révolution*. Elle manifeste ainsi la pluralité des sens du terme qui ne se limitent pas à son acception politique, notamment lorsqu'elle évoque la « révolution pédagogique » ou l'idée que la scolarisation de l'enseignement religieux au milieu du 19<sup>e</sup> siècle est une « transformation » qui « révolutionne l'histoire de l'éducation ». Tout ceci est étroitement lié aux trois cycles révolutionnaires suisses (la Révolution helvétique de 1798–1803 ; les révolutions radicales de 1845–1848 ; le *Kulturkampf* de 1872–1874). Ainsi, l'articulation entre révolutions éducatives et révolutions politiques est posée. Scholl choisit d'employer l'antonyme « contrerévolution » plutôt que celui d'involution.

Le concept de *révolution* est au cœur de l'article de Buttier et Meboma qui porte précisément sur le fait révolutionnaire entendu dans son acception historique relative à « l'ébranlement des structures de pouvoir ». L'article fait référence à « l'effet d'utopie » théorisé par Hincker en 1987 en traitant à la fois de révolutions politiques (française ou genevoise), mais aussi de processus de décolonisation. S'interrogeant sur la possibilité de transposer en classe les savoirs historiens produits dans le cadre épistémologique des recherches sur la Révolution française ou sur la décolonisation du Cameroun, le texte fait le lien entre éducation et révolution. Deux articles du numéro, bien que s'inscrivant dans des champs scientifiques distincts, partagent une même référence à « l'effet d'utopie » de Hincker puisque Tadlaoui-Brahmi et Roelens l'utilisent également.

Le processus révolutionnaire concerne également les programmes et plans d'études comme l'expose De Mestral dans son article ; le terme s'applique alors à la transmission du savoir *histoire* qui « se trouve aux prises avec une involution des valeurs ».

## Les terrains de la révolution

C'est surtout l'articulation entre les notions qui fait sens sous la forme de couples dialectiques : *dévolution* / *involution* ou encore *involution* / *révolution*. Ces oppositions aident à penser un processus, un continuum, pour articuler des intentions (éducatives, pédagogiques, didactiques) et des postures éducatives. Deuxième apport de l'articulation de cette triade : elle pousse à adopter un rapport « intranquille » à l'éducation pour laquelle rien ne semble acquis puisqu'à une révolution pédagogique peut succéder une involution des pratiques.

À l'aune de ce parcours collectif, il apparaît toutefois que la triade connaît un certain déséquilibre dans ses articulations notamment par la plus grande aisance apparente à articuler *involution* et *dévolution*. Dans notre note d'intention pour ce numéro, le terme d'*involution* était le plus difficile à manipuler, n'ayant (à notre connaissance) jamais été utilisé dans le champ lexical des sciences de l'éducation. Compte tenu de l'appropriation par la majorité des textes de ce terme et du travail collectif de définition qui est ainsi opéré à la faveur de cette réflexion collective, la notion d'*involution* éducative nous semble opératoire pour penser une situation d'empêchement professionnel par l'accumulation de difficultés ou de difficultés extrêmes.

Au contraire, ou en miroir pour citer Fonquerne, la *dévolution* est un ressort du développement du pouvoir d'agir en contexte éducatif et pas seulement dans le champ de la didactique. Peut-on alors sortir du jeu des antonymes et des oppositions duales entre deux concepts pour tendre vers une prise en compte des trois ? Pourquoi ne pas partir de l'*involution* pour aller vers la *dévolution* et aboutir éventuellement à la *révolution* entendue comme processus de transformation des rapports de domination qui traversent la sphère éducative ? Attention toutefois à ne pas perdre de vue que l'*involution* est parfois comprise comme une réaction voire une *contrerévolution* (terme que nous préférons à *révolution réactionnaire* car quasi oxymorique dans le contexte lexical hérité du 18<sup>e</sup> siècle). Le principal apport de cette réflexion sur les processus éducatifs à l'œuvre est, selon nous, la prise de conscience de leur dimension toujours réversible et non figée.

Ces questions reprennent une partie des critiques adressées aux pédagogies émancipatrices, notamment celles qui signalent

des effets paradoxaux [...] observés dans certains cadres éducatifs français se voulant égalitaires ou émancipateurs à l'endroit du genre et des sexualités [...]. Une même pratique, selon si elle prend place dans un contexte militant ou dans un contexte scolaire / universitaire, prend un sens, produit des expériences et a des effets différents, pour ne pas dire contraires. (Mozziconacci, 2023, pp. 69-70)

Pour autant, ces propos de Vanina Mozziconacci ne doivent pas nous inciter à la résignation : « Nos désillusions quant au potentiel émancipateur de ces pratiques, aussi sérieuses soient-elles, ne doivent pas nous conduire à laisser un espace vacant sans propositions, sans alternatives, sans pensée utopiste » (p. 68). Si, d'une part, elle suggère de recentrer la réflexion sur les savoirs dans leur spécificité disciplinaire en proposant une didactique et non une pédagogie féministe, elle nous incite, d'autre part, à faire la révolution d'une autre manière. Les productions de la culture populaire ne peuvent pas se revendiquer de la même légitimité que les savoirs savants (fussent-ils didactisés), mais leurs appropriations par des groupes militants n'ont pas à gérer les mêmes apories. C'est pourquoi, en guise de rupture, avant ou après la lecture de ce numéro, nous vous proposons quelques pages de révolution en bande dessinée à l'adresse <https://www.unige.ch/fapse/grire/re28>.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Buttier, J.-C., & De Mestral, A. (2021). D'hier à aujourd'hui, former des citoyens. ne.s engagé.e.s en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Les modes d'engagement des jeunes dans et hors l'école en contexte de crise*, Tréma, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6776>
- Buttier, J.-C., De Mestral, A., & Lefrançois, D. (Éds.) (2021). *Les modes d'engagement des jeunes dans et hors l'école en contexte de crise*, Tréma, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6756>
- Buttier, J.-C., & Délivré, E. (Éds.) (2009). Les catéchismes républicains. *La Révolution française*, 1. <https://doi.org/10.4000/lrf.7034>
- Buttier, J.-C., & Panagiotounakos, A. (Éds.) (2023). *Des savoirs pour agir sur le monde : quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Caillé, A., Chaniel, P., & Tarragoni, F. (2016). S'émanciper, oui, mais de quoi ? *Revue du MAUSS*, 48(2), 5-28. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0005>
- CDIP (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Chonville, N. (2018). L'impact de la controverse autour de la 'théorie du genre' sur les projets Égalité filles-garçons en Martinique : une prophétie autoréalisatrice ? *Cahiers du Genre*, 65, 101-123. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0101>
- Christin, O. (2010). *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*. Métailié.
- Collet, I. (2014). Lutter contre l'influence du genre sur les orientations scientifiques et techniques : de grands progrès et depuis ? In S. Sinigaglia-Amadio (Éd.), *Enfance et genre* (pp. 177-190). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.

- Collet, I. (2018). Dépasser les éducations à : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, 107(3), 84-94. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0084>
- Couchot-Schiex, S., & Collet, I. (2022). Errements des politiques éducatives d'égalité franco-suisse. In L. Szerdahelyi (Éd.), *Quelle égalité pour l'école ?* (pp. 129-158.). L'Harmattan.
- Dhume, F. (2017, 28 novembre). Le ministre ignorant. Cinq leçons sur la polémique à propos du racisme et de l'antiracisme à l'école. *Le café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net>
- Dhume, F., El Massioui, N., & Sotto, F. (2015). Former et enseigner sur la (non) discrimination à l'école ? Un enjeu politique incertain. IS CRA/ Les Zegaux.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fabre.2011.01>
- Freire, P. (1996/2006). *Pédagogie de l'autonomie, savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. par J.-C. Régnier). Édition Érès.
- Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction. *Cahiers du Genre*, 65(2), 5-16. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0005>
- Go, H.-L., Kolly, B., & Riondet, X. (2020). Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 8-15. <https://doi.org/10.57086/lpa.114>
- Heimberg, C. (2011). Vers une pédagogie des mémoires. Histoire, mémoires et intelligibilité des sociétés. In A. Legardez (Éd.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (pp. 231-247). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0231>
- Hincker, F. (1987). L'effet d'utopie de la Révolution. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*. 9, 2-7.
- Hulin, N. (2002). *Les femmes et l'enseignement scientifique*. Presses universitaires de France.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Lelièvre, F., & Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Nathan.
- Loison, M., & Perrier, G. (2022). Un « langage excluant » ? Solidité, sincérité et enjeux des arguments d'opposition à l'écriture inclusive. *Travail, genre et sociétés*, 47, 153-156. <https://doi.org/10.3917/tgs.047.0153>
- Magar-Braeuner, J. (2018). La mésentente à l'école des Tilleuls : des effets et de quelques enjeux de l'appel à la Journée de retrait de l'école dans une école primaire. *Cahiers du Genre*, 65, 59-79. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0059>

- Massei, S. (2017). S'engager contre l'enseignement de la « théorie du genre ». Trajectoires sociales et carrières militantes dans les mouvements anti-« ABCD de l'égalité ». *Genre, sexualité & société*, 18. <https://doi.org/10.4000/gss.4095>
- Massei, S. (2022). Le public scolaire face au discours égalitaire. Une réception entre genre, race et classe. *Revue française de pédagogie*, 217, 97-111. <https://doi.org/10.4000/rfp.12414>
- Meboma, S. (2024). « Décolonialiser » l'histoire scolaire aussi : le fait colonial dans des classes de Genève. In *Mémoires dans la ville* (pp. 43-68). Antipodes.
- Moisan, S., Hirsch, S., Étier, M.-A., & Lefrançois, D. (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fides Éducation.
- Mosconi, N. (2014). Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? In I. Collet & C. Dayer (Éds.), *Former envers et contre le genre* (Raisons éducatives n° 18 ; pp. 269-284). De Boeck.
- Mozziconacci, V. (2015). Pédagogies féministes et conscientisation. *Inter Pares : revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales*, 99-103. <https://shs.hal.science/halshs-01345853>
- Mozziconacci, V. (2023). Une didactique féministe de la philosophie est-elle possible ? *Recherches en didactiques*, 36(2), 65-84. <https://doi.org/10.3917/rdid1.036.0065>
- Perrenoud, M., Capitanescu Benetti, A., & Aeby Daghé, S. (2023). *Faire forme scolaire commune*. *Raisons éducatives*, 27. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2023-1.htm>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Robert, A. D. (2006). Une culture 'contre' l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 249-261. <https://doi.org/10.1080/00309230600552161>
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogie féministes. *Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 264-285.
- Tarragoni, F. (2021). *Émancipation*. Anamosa.
- Tosato-Rigo, D. (2010). Éducation sans révolution(s) ? Quelques remarques pour ne pas conclure. In *Éducation et révolution. Actes du colloque* (pp. 277-280). LEP Éditions.
- Tournier, M. (2003). Évolution, développement, révolution. Que de désinvoltures ! *Mots : les langages du politique*, 72, 159-165. <https://doi.org/10.4000/mots.6553>
- Verneuil, Y. (2023). *Une question « chaude » : histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21262>
- Vézier, A., & Buttier, J.-C. (Éds.) (2021). Postures enseignante et laïcité scolaire. *Ressources*, 23. <https://hal.science/hal-03241046>



**Première partie :**  
**Éduquer à la citoyenneté**  
**envers et contre les républiques**

---



# **(Im)possible neutralité ou comment faire assoir sur un même banc des élèves de religions différentes : le cas de la Suisse au 19<sup>e</sup> siècle**

Sarah Scholl

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – L'école laïque, telle qu'elle se met en place progressivement en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle, en intégrant la liberté de conscience dans l'enseignement, est une véritable révolution. Elle a notamment pour but de permettre à des enfants de religions ou confessions différentes de fréquenter les mêmes classes, comme le montre le cas des trois cantons protestants de Suisse romande, qui connaissent une diversité religieuse après 1800 : Vaud, Neuchâtel et Genève. Historiquement, ce modèle de neutralité confessionnelle de l'école émane pour partie des pédagogues chrétiens eux-mêmes, mais il n'est pourtant pas accepté par l'ensemble des autorités d'Église et a même été accusé de promouvoir « l'hérésie ». Cet article vise à comprendre le processus qui conduit à la laïcisation des contenus et du cadre scolaire tout en s'interrogeant sur les résistances rencontrées par l'analyse des attentes spirituelles, morales et dogmatiques des autorités chrétiennes. L'article vise à enrichir l'histoire du pluralisme, par la compréhension des solutions de vivre-ensemble et leurs limites.

**MOTS CLÉS** – laïcité, pluralisme, école laïque, enseignement religieux, Suisse.

---

Même entièrement laïcisé, comme c'est le cas dans le canton de Genève dès 1872, l'enseignement public n'est pas considéré comme acceptable par de nombreux croyant-es. Jusqu'à aujourd'hui, des communautés religieuses mettent en place des écoles privées afin de maîtriser les contenus enseignés à la nouvelle génération et transmettre ainsi leurs principes moraux

et spirituels. La neutralité confessionnelle de l'école, telle qu'elle se met en place sous la forme de l'enseignement laïc, n'est donc pas automatiquement considérée comme « neutre ». Cet article vise à une compréhension historique de cette aporie, en se mettant à l'écoute des débats du 19<sup>e</sup> siècle. À travers ce thème, la recherche présentée ici vise à enrichir la compréhension des solutions permettant le vivre-ensemble et le pluralisme dans l'espace scolaire et de leurs limites.

L'attention sera portée spécifiquement sur l'enseignement religieux et sa transformation au 19<sup>e</sup> siècle en Suisse, alors qu'est mise en place une école primaire publique commune à tous les enfants quelle que soit leur appartenance religieuse. Pour ce faire, cet article examinera le cas des trois cantons suisses romands de tradition protestante, mais qui connaissent, dès le début du 19<sup>e</sup> siècle, des situations de diversité religieuse : interne au protestantisme dans le cas de Vaud et Neuchâtel, avec la naissance d'une importante dissidence protestante, respectivement en 1847 et 1874, sous la forme d'un schisme entre l'Église dite nationale et une Église libre ; entre communautés catholique et protestante à Genève, du fait de l'adjonction au canton de communes catholiques en 1814–1816 et d'une forte immigration dans la seconde moitié du siècle.

Ces situations de mixité obligent les États cantonaux à déployer des stratégies pour donner à l'école un rôle de cohésion des populations, projet qui apparaît au tournant des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles et se voit renforcé par trois cycles de transformations constitutionnelles à l'échelle de la Suisse entière : la Révolution helvétique (1798–1803), les révolutions radicales (1845–1848), puis le *Kulturkampf* (1872–1874 ; Bischof, 2008 ; Fankhauser, 2011 ; Tanner, 2013). Chacun de ces cycles peut être qualifié de révolutionnaire en ce qu'il implique des renversements politiques, des bouleversements législatifs et s'impose par la force. Ces trois cycles amènent à l'élaboration de nouvelles politiques éducatives, qui, entre autres choses, transforment la place du religieux dans l'école. Le processus, que je suivrai de manière chronologique dans les trois parties de mon article, conduit globalement à la fin de l'État cantonal confessionnel dans le dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle, et à la « laïcisation de l'école » (Späni, 1999, 2003). Cette dernière, dans la logique suisse, est réalisée lorsque l'école cesse d'être sous contrôle des Églises ou des ecclésiastiques, et que son programme d'enseignement ne comporte plus de catéchisme obligatoire. Ce processus, que j'ai divisé en trois moments – la crise du modèle catéchistique, la liberté religieuse à l'école et l'œcuménisme des contenus –, n'est cependant pas linéaire, chaque révolution portant sa contre-révolution, avec des phases de repli (involutions). L'article analysera les mouvements à l'œuvre en s'intéressant au cadre législatif et à l'adaptation des programmes scolaires en ce qui concerne spécifiquement l'enseignement religieux dans l'école primaire. L'intérêt du cas suisse est que l'on n'assiste pas à une suppression pure et simple de l'enseignement religieux

lorsque se met en place la laïcisation scolaire, mais à la mise en œuvre de solutions alternatives et de transformations des contenus (Rota, 2015).

À travers l'analyse des sources législatives, ainsi que des archives scolaires et ecclésiales, il s'agira de comprendre quelles stratégies sont mises en place alors que la transmission dogmatique ou théologique (de type catéchétique) de la religion chrétienne se grippe (Hofstetter, 2013). Cet article procèdera pour chaque canton à une étude des moments et mouvements clés, en prenant en compte non seulement l'histoire de l'école, mais aussi les résistances et adaptations des acteurs/trices chrétiens.

## Révolution I : la crise du modèle catéchistique (tournant 18<sup>e</sup>–19<sup>e</sup> siècles)

Au tournant des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, les enfants scolarisés apprennent pour la plupart à lire dans des *ABC* ou *Instruction des chrétiens*, des palettes ou des *Croix-De-Jésus*. Ces *Catechism Primers*, nom que leur donnent les historien·nes de l'éducation (Juska-Bacher et al., 2023), ont pour caractéristique d'offrir des textes liturgiques et dogmatiques chrétiens comme support d'apprentissage à la lecture, généralement des prières, tel le Notre Père, ainsi que le Credo et les Dix commandements. L'apprentissage de la lecture se fait donc en immersion dans le matériel liturgique chrétien et, inversement, l'apprentissage du christianisme se fait en apprenant à lire. Étroitement surveillés tant par les autorités ecclésiastiques que civiles, ces petits volumes ont été imprimés par milliers d'exemplaires partout en Europe, du 16<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> siècle. Ils symbolisent donc l'étroite imbrication entre école et Église, entre compétences et connaissances scolaires et religieuses.

En Suisse, les abécédaires chrétiens sont présents dans nombre d'écoles à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, comme le montre une minutieuse enquête scolaire menée en 1799, sous la République helvétique, à l'initiative du ministre de l'éducation Philipp Albert Stapfer (1766–1840) et qui répertorie notamment le matériel utilisé par les enseignant·es (Schmidt et al., 2015). L'apprentissage de la lecture se poursuit pour les enfants dans la Bible, avec des extraits des psaumes et du Nouveau testament, moins souvent de l'Ancien testament, ainsi qu'avec le catéchisme. Le manuel de catéchisme, conçu sous forme de question-réponse, constitue, selon l'enquête de 1799, le seul manuel utilisé dans les écoles. Pour le canton de Vaud, à majorité réformée, il s'agit généralement de rééditions du catéchisme du pasteur Jean-Frédéric Ostervald (1663–1747), édité pour la première fois en 1702 et dont les rééditions se poursuivent durant le premier 19<sup>e</sup> siècle (Dahn-Singh, 2023).

Ce matériel sert donc à la fois à l'apprentissage de la langue et à une forme d'imprégnation de la culture rituelle et théologique ou dogmatique chrétienne, à travers un vocabulaire et des formules que l'enfant entend

aussi dans le cadre du culte. Comme l’a montré l’historienne Karen Carter, le recours à la mémorisation des préceptes chrétiens durant l’époque moderne n’est pas un expédient, il s’agit d’une méthode assumée et recherchée par les ecclésiastiques, afin de permettre aux enfants l’incorporation du langage dogmatique, qui devra ensuite servir à chaque moment de leur vie (2011, p. 19).

Ce mode d’apprentissage est contesté dès le dernier tiers du 18<sup>e</sup> siècle pour des raisons à la fois pédagogiques et religieuses. Ensemble, ces attaques contribuent à la laïcisation des contenus scolaires dans le premier 19<sup>e</sup> siècle (Scholl, 2022).

## Vers plus de rationalité pédagogique

Cette contestation est d’une part le fait de philosophes des Lumières qui se montrent critiques envers le christianisme et les Églises, à commencer par Rousseau qui en 1762 dans *L’Émile* (livre cinquième, « Sophie ou la femme ») parle d’éviter l’usage pédagogique des « dogmes mystérieux qui ne sont pour nous que des mots sans idées ». À Genève, l’ouvrage est brûlé et son auteur condamné, notamment pour ses attaques contre « la religion chrétienne ». Mais ses idées font leur chemin et la génération suivante cherche à les mettre en œuvre avec le reste de son programme révolutionnaire.

Frédéric-César de La Harpe (1754–1838), pédagogue, juriste et politicien vaudois, consacre à la problématique des écoles quelques paragraphes de son *Essai sur la constitution du pays de Vaud* de 1796 (première partie, proposition XI). Sa propre expérience pédagogique vient de ses années de préceptorat en Russie. Pour lui, les gouvernants, tant protestants que catholiques, « ont recours à l’assistance des prêtres » pour « qu’ils prêchent l’obéissance passive et menacent du courroux de la divinité tous ceux qui usent de leur raison (pourtant ‘don’ du ‘créateur de l’univers’) » (pp. 276–277). L’instruction publique serait donc négligée à dessein, tant par les méthodes que par les contenus transmis :

L’instruction que les écoliers reçoivent est à tous égards insuffisante. [...] On charge la mémoire de ces infortunés du contenu des absurdes catéchismes de Heidelberg, de Berne ou d’Ostervald ; et pourvu qu’ils récitent mot à mot ce fatras inintelligible, on ne leur demande rien de plus. Jamais on ne leur parle de morale : jamais il n’est question de leur développer les principes de leurs devoirs d’une manière intelligible, et sans doute que très peu de régens seroient en état d’entreprendre cette tâche. (La Harpe, 1796, p. 280-281)

Frédéric-César de La Harpe dénonce le recours à la mémoire et juge la dogmatique chrétienne inappropriée pour des enfants. Pour rendre possible

la souveraineté des peuples, à commencer par celle du peuple vaudois, doté d'une constitution cantonale depuis août 1814, il demande l'instruction civique et la large diffusion de principes moraux et politiques (Dahn-Singh, 2023, p. 15). Le modèle catéchétique est donc jugé problématique pour des raisons civiques, dans une perspective libérale et de diffusion des Lumières. On retrouve cependant une critique parallèle dans les milieux ecclésiastiques chrétiens.

## Faire goûter la religion aux enfants

Certains pasteurs et prêtres, tout comme des philosophes chrétiens sont partie prenante des Lumières (Savoy, 2022) et repensent le christianisme de manière critique, y compris en ce qui concerne l'éducation religieuse des enfants. Le pasteur et professeur de théologie François-Louis Allamand (1709–1784), qui par ailleurs écrit sur Diderot et correspond avec Voltaire, affirme lui aussi que les abécédaires et les catéchismes en usage dans les écoles sont inadéquats pour apprendre à lire, mais il ajoute encore qu'ils tendent à dégoûter les enfants de la religion. Tous ces éléments liturgiques et dogmatiques présents dans la première éducation des enfants (les prières, le Credo ou le Décalogue) sont pour lui des « choses que les enfants n'entendent point et pour lesquelles ils prennent de bonne heure de l'aversion à cause de la peine qu'elle leur donne ». Le pasteur souhaite donc proposer des lectures « à la portée de l'enfance » (cité par Tosato-Rigo, 2012a, p. 367). Ainsi, l'idée se répand que la transmission de la foi et de la tradition chrétienne devrait tenir compte des capacités de l'enfant. Elle va continuer à être développée par les pédagogues chrétiens de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle.

Le père franciscain Grégoire Girard (1765–1850) devient au début du 19<sup>e</sup> siècle un pédagogue de renommée internationale. Il est intéressant pour notre propos même s'il œuvre à Fribourg car il sert de modèle et de référence dans toute la Suisse romande, en parallèle à Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). En 1818, Grégoire Girard présente un mémoire sur l'enseignement religieux au Conseil municipal de Fribourg afin de défendre sa méthode, mise en question par des pourfendeurs catholiques. Ce texte permet de saisir les détails de sa pratique éducative. Son diagnostic est le suivant : dans la première classe, quand les élèves ne savent encore ni lire ni écrire, il n'est pas possible de prétendre que le petit catéchisme du diocèse soit compris dans ce qu'il contient « de relevé et d'abstrait, tant pour l'expression et que pour le fond » (p. 4). Le pédagogue propose donc de partir de l'enseignement de la langue, du vocabulaire plus exactement, pour ouvrir avec les enfants une réflexion morale et religieuse :

Un exemple éclaircira tout. Le maître prononce le mot *soleil*, *Die Sonne* ; puis il demande : « quand se lève le soleil ? – où se lève-t-il ? – que nous apporte-t-il en se levant ? – Nous donne-t-il aussi la chaleur ? – qui a

fait le soleil et qui le fait se lever ? – qui est-ce donc qui nous donne la lumière et la chaleur ? – Dieu fait-il lever son soleil sur les méchants ? – Devons-nous aussi faire du bien à ceux qui ne nous aiment pas ? – Que faut-il faire pour devenir enfant de Dieu ? (p. 5)

Faisant un pas de plus, Albertine Necker de Saussure (1766–1841), une protestante genevoise, essayiste et pédagogue, proche des milieux du Réveil évangélique, affirme tout au long des trois volumes de son *Éducation progressive ou étude du cours de la vie*, parus entre 1828 et 1838, rapidement reconnue internationalement, qu'il faut prendre en compte, à chaque étape des apprentissages, les capacités réelles de l'enfant. Pour elle, la forme narrative, celle du récit biblique, est plus adaptée que tous les manuels de catéchisme :

L'énoncé des principaux articles de foi est implicitement renfermé dans les narrations des deux Testaments, et sous cette forme simple et parlante, les croyances les plus nécessaires trouvent dans le jeune esprit un accès qu'il serait difficile de leur donner autrement. Même à une époque plus avancée de l'éducation, la doctrine sèche des catéchismes produit peu de fruit, telle du moins qu'on l'enseigne ordinairement dans les écoles. On est obligé de faire répéter mot à mot aux enfans des phrases obscures qui ne se rallient à rien dans leur esprit, et c'est là un moyen sûr de les rebuter. L'importance sérieuse qu'ils voient attacher aux erreurs de leur mémoire les alarme, et ces nuages sombres dont on enveloppe les idées religieuses leur font éprouver je ne sais quel mélange de terreur et d'ennui dont ils sont impatients de se délivrer. Quelle serait la formule apprise dont l'utilité pût balancer l'effet d'une telle impression ! Plus les croyances sont salutaires, plus elles font une partie essentielle de la foi chrétienne, plus il est nécessaire de les associer à l'ensemble des faits qui seuls intéressent les enfans. (1828, p. 362)

La question des contenus (« les croyances ») est importante dans cette citation, mais elle est complétée par un souci de « l'impression », de l'émotion (« terreur » et « ennui »), déterminante dans l'acquisition de la foi. De là, l'œuvre de Necker de Saussure est traversée d'un double discours sur la question religieuse. En premier lieu, son entreprise est tout entière au service d'un idéal chrétien du cœur (et non de l'intellect), comme le dit l'épigraphe de son livre, une citation de Madame de Staël : « Notre vie n'a quelque prix que si elle sert à l'éducation religieuse de notre cœur ». Pour Necker de Saussure, cette éducation est impossible si elle se résume à l'apprentissage mécanique de textes et préceptes chrétiens. Au contraire, elle doit prendre la forme d'une discipline de vie, doublée de l'orchestration d'une quête spirituelle par le geste éducatif, qui doit amener l'enfant à se faire le sujet de sa propre quête de foi, et à devenir – en son nom propre – le réceptacle du message d'un Dieu chrétien qui, dans la perspective d'Albertine Necker de Saussure,

continue à agir sur l'âme humaine. Cette conception, qui est très spirituelle, voire piétiste, et largement teintée de romantisme, a pour effet d'intégrer ce que la pédagogie contemporaine appelle la dévolution, c'est-à-dire l'idée de donner à l'élève la pleine responsabilité d'un apprentissage donné, même si le concept est ici anachronique. La pédagogue met du même coup en cause l'idée que la religion puisse à proprement parler être l'objet d'un transfert de connaissances. Cette réflexion sur le rôle de l'éducatrice dans le développement spirituel de son élève n'est en rien anodine ; elle occupe plusieurs générations de pédagogues suisses au début du 19<sup>e</sup> siècle : outre Pestalozzi, Girard et Necker de Saussure, on peut penser à Ernest Naville à Genève, dont il sera question plus loin.

En second lieu, la pédagogue n'abandonne pas complètement l'idée que la transmission chrétienne (de contenus) reste nécessaire. Mais, selon elle, celle-ci doit se faire de manière circonscrite : « l'enseignement religieux ne doit se confondre avec aucun autre, il importe de lui assigner un temps à part ». Albertine Necker de Saussure préconise de lui réserver le dimanche, « jour où les leçons ordinaires sont suspendues » (1832, p. 225).

Pour résumer, la pédagogue genevoise donne à la fois une nouvelle intention à l'ensemble du geste éducatif, « l'éducation du cœur », et renouvelle le curriculum en donnant une place séparée aux contenus religieux.

Seul ce dernier aspect, qui rencontre les préoccupations des libéraux mentionnés plus haut, se retrouve dans l'évolution de l'école publique. L'effet le plus visible concerne le renouveau des manuels.

## De nouveaux manuels

Le matériel chrétien, sous forme d'abécédaire et de manuel traditionnel, est donc déclaré triplement inapte : premièrement, il n'offre pas le support adéquat à l'apprentissage de la lecture ; deuxièmement, il ne permet pas un enseignement moral adapté aux enfants ; enfin, troisièmement, il nuit au développement de la piété chrétienne. Ce constat amène à la publication dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle d'abécédaires et de livres de lecture au contenu largement déchristianisé (mais rarement entièrement exempt de références religieuses). Ils vont se développer au cours du 19<sup>e</sup> siècle et remplacer les *Catechism Primer* et les manuels de catéchisme, voire la lecture de la Bible dans tous les cantons suisses (Juska-Bacher et al., 2023 ; Timenbart 2015, pp. 181-184). Le travail du père Grégoire Girard à Fribourg est représentatif d'une première mise en œuvre scolaire des nouveaux principes. Son livre de lecture, édité en 1806, révisé en 1812, utilise une méthode didactique progressive (en trente-sept tableaux) ; il prend des exemples du quotidien et encourage la participation des enfants (Girard, 1812 ; voir Barras 1982, pp. 18-21). Dans son introduction, Girard insiste sur le fait que l'enfant doit

comprendre ce qu'il fait et ce qu'il lit, tout en conservant le lien entre apprentissage de la lecture et de la morale :

Parmi les mots que [ces feuilles] renferment, ceux qui désignent les devoirs, les bonnes et les mauvaises qualités, les vices et les vertus etc y ont été reçus de préférence. Le maître aura donc l'occasion de placer quelque bonne pensée et quelque bon sentiment dans le cœur de ses élèves. Il doit le faire en passant, sans longueurs et sans avoir l'air de vouloir moraliser. (p. 7)

De plus, le manuel se termine par quatorze petites historiettes et formules morales, intitulées « premier essai de lecture suivie ». Éducation aux valeurs et apprentissage de la lecture restent soudés, mais dans une perspective qui cherche à rejoindre l'enfant dans son quotidien, plutôt qu'en lui faisant réciter le Décalogue. En parallèle, l'éducation civique commence à se développer dans les cantons suisses (Dahn-Singh, 2021 ; Tosato-Rigo, 2012b).

La laïcisation des manuels de lecture est perceptible tout au long du siècle ; elle symbolise la déprise des autorités chrétiennes sur l'école et la société dans son ensemble. À Genève par exemple, en 1852, un abécédaire entièrement laïque est publié, où ne subsistent que quelques mentions morales (Delphin, 1852).

Les expérimentations pédagogiques (éducation progressive, enseignement mutuel) à l'inverse ne suivent aucun processus linéaire. Les involutions sont nombreuses au gré des renversements de majorité politique. Grégoire Girard, par exemple, doit quitter Fribourg en 1823 suite au retour des enseignants jésuites. Ses méthodes restent utilisées et sont copiées mais les aspects les plus novateurs sont souvent amoindris, voir éliminés. Il en est de même du côté de la transmission religieuse : si la théorie catéchétique est à la révolution pédagogique, les mises en œuvre restent prudentes. Les manuels de catéchisme, sous leur forme question-réponse classique, sont majoritairement utilisés durant tout le 19<sup>e</sup> siècle, malgré les doutes d'Albertine Necker de Saussure quant à leur capacité à transmettre des « croyances salutaires ». Grégoire Girard fait paraître une méthode catéchétique originale en 1852, mais son usage reste confidentiel. L'évolution la plus importante se trouve dans la place qu'occupe l'enseignement religieux au sein de l'école et de la société, avec l'entrée dans une ère de liberté religieuse en Suisse (Scholl, 2021).

## Révolution II : la liberté religieuse à l'école (1834–1874)

Officiellement, la religion a une place matricielle dans l'école de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle en Suisse romande. Cette période est marquée par un retour au pouvoir des élites conservatrices, mais sans que les principes

aits d'Ancien Régime ne soient entièrement rétablis. Ainsi, l'État neuchâtois (soutenu par le roi de Prusse) s'engage au développement de l'école primaire, tout en liant religion et ordre public, le 27 octobre 1829 :

Sa Majesté étant persuadée qu'une bonne instruction religieuse, jointe à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, est le moyen le plus efficace de prévenir le crime, et de préparer par le développement des facultés la vraie et solide prospérité du pays, désire que cette instruction et cet enseignement soient mis à la portée de tous les enfants, quelles que soient leurs circonstances ou l'éloignement de leur domicile (Cité par *Histoire de l'instruction*, 1914 p. 42)

La loi vaudoise du 24 janvier 1834 sur les écoles publiques primaires du canton de Vaud place la religion en première position des « objets d'enseignement communs aux deux sexes » (art. 9), juste avant la lecture et l'écriture. À Genève, la loi sur les écoles primaires du 8 mai 1835 conserve une place prépondérante à la transmission chrétienne. Il serait cependant faux d'affirmer que la religion a retrouvé, avec la Restauration, la place qu'elle avait au 18<sup>e</sup> siècle dans l'école. Car, tout en restant première, elle va maintenant être distincte des autres enseignements.

## L'école face à la pluralité religieuse

Au milieu du 19<sup>e</sup> siècle, l'enseignement religieux devient une matière parmi d'autres, avec une place délimitée dans le programme scolaire. Cette transformation du curriculum révolutionne l'histoire de l'éducation. Il s'agit d'une étape essentielle de la laïcisation de l'école, qui correspond à ce que l'historien Jean Baubérot appelle le « premier seuil de laïcité », moment où le christianisme cesse d'être coextensif à la société (Baubérot, 1990). Cette étape, qui résulte des débats et réflexions pédagogiques analysés dans la première partie de cet article, est aussi le fruit d'un nouveau problème posé à l'École : la pluralité religieuse.

Le canton de Vaud est un exemple intéressant. Il est très homogène, sa population est à 96% protestante jusqu'en 1850, mais il connaît une dissidence interne au protestantisme avec le Réveil du début du 19<sup>e</sup> siècle. En 1824, les autorités tentent sans succès d'interdire les petites communautés évangéliques qui émergent. La diversité des allégeances ecclésiales crée un trouble au niveau scolaire, qui est finalement pris en compte par le législateur. La loi vaudoise du 24 janvier 1834 sur les écoles publiques primaires mentionnée plus haut non seulement sépare l'enseignement religieux des autres enseignements, mais elle casse son caractère obligatoire. L'article 11 précise : « Sur la demande expresse des pères de famille, les enfants seront dispensés d'assister à l'enseignement de la religion dans l'école publique

primaire, lorsque les motifs qu'ils présenteront à cet effet auront été approuvés par le Conseil de l'instruction publique ».

Dans l'article suivant, la loi précise qu'il « ne sera enseigné dans les écoles publiques aucune doctrine religieuse que celle de l'Église nationale (art. 12) ». Autrement dit, la religion officielle de l'Église protestante vaudoise est maintenue dans l'école, mais des dispenses sont possibles pour que les dissidents puissent y envoyer leurs enfants sans craindre le prosélytisme. Par cette voie, la liberté de religion commence à se faire une place dans le canton de Vaud (Dahn-Singh, 2021).

Le cas genevois suit un schéma quelque peu différent. Malgré la mixité confessionnelle du canton de Genève depuis 1814-1816, le pouvoir reste dans les mains des élites réformées, il est donc naturel pour les catholiques d'assimiler l'école publique qui se construit dans les années 1830 à une école protestante. Afin de remédier à ce problème, le canton de Genève opère lui aussi une séparation des enseignements. En juin 1835, un arrêté du gouvernement précise que l'enseignement religieux est dispensé par le régent, sous la surveillance du pasteur et du curé de la paroisse, une demi-heure par jour au commencement ou à la fin de la classe, afin que les élèves de l'autre confession puissent se retirer (Mützenberg, 1974, p. 404).

En 1847, la Constitution cantonale explicite le modèle en son article 137 : « L'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction, afin d'assurer l'admission de tous les Genevois dans les divers établissements d'instruction publique du Canton ». Il reste obligatoire. De plus, la responsabilité de l'enseignement religieux est cette fois retirée à l'institutrice ou l'instituteur pour être confiée aux pasteurs et aux curés. Il y a donc à la fois une laïcisation de l'école et une cléricisation de l'enseignement religieux. Le premier chef du Département de l'instruction publique, l'instituteur Antoine-Louis Pons (1801-1873), défend ainsi ce programme dans le *Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique*, du 12 juillet 1848 :

Qu'on ne dise pas que c'est là consacrer l'indifférence en matière religieuse, encore moins l'irrégion. C'est purement et simplement mettre les élèves à l'abri de toute influence de prosélytisme apparent ou réel ; c'est s'opposer à ce que dès l'enfance les citoyens soient façonnés à l'idée d'être parqués en deux camps hostiles, et cette neutralité de l'autorité civile dans un état mixte doit selon nous s'étendre jusque sur les murs de l'école. Or on ne saurait voir en cela rien que de fort tolérant, rien que de chrétien dans la plus pure acception du mot. (Cité par Hofstetter, 2013, p. 87)

La volonté de rendre possible aux élèves catholiques et protestant-es de fréquenter les mêmes écoles a explicitement pour but la construction d'une commune citoyenneté, indépendante de la confession – Rita Hosftetter parle

de « messianisme républicain » (2013, p. 87) –, mais elle ne se veut pas à priori antichrétienne. L'idée laïque se renforce dans les trente ans qui suivent.

À Genève, comme à Neuchâtel, l'école devient officiellement laïque dès 1872. La loi neuchâteloise prévoit que « l'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction. Cet enseignement est facultatif. Il se donne suivant le libre choix et la volonté des familles » (*Histoire de l'instruction*, 1914, p. 67). Cette insistance sur la liberté est centrale et neuve. L'État se défait de sa responsabilité d'assurer sur son territoire le maintien d'une orthodoxie religieuse par l'école et remet aux parents ce choix éducatif (Jusseume & Scholl, 2021).

## Le refus de la laïcité

Les réformes des années 1830–1870 ont pour but de construire une école publique commune aux élèves de différentes confessions, en l'étatisant et en neutralisant sa dimension religieuse. Cette stratégie ne va toutefois fonctionner que partiellement, car elle est reçue de manière très critique par certains chrétiens. La laïcisation n'est pas pour eux une liberté donnée aux enfants et aux familles mais un choix éducatif dangereux. Certains responsables d'Église décident donc de maintenir un réseau concurrent d'écoles, privées et confessionnelles, où l'entier de l'enseignement est façonné par les idées et les principes religieux.

Les catholiques sont particulièrement actifs dans tous les cantons à majorité protestante afin d'assurer à leurs enfants un accès à un enseignement confessionnel sous contrôle de l'Église. Le curé de Genève Jean-François Vuarin (1769–1843) s'attèle donc à construire un réseau d'écoles congréganistes, gratuites pour les plus pauvres, afin d'éviter aux catholiques d'envoyer leurs enfants dans « ces écoles contagieuses » ouvertes par les protestants, d'autant plus que la mixité des sexes s'ajoute à la mixité confessionnelle : le « mélange des enfans des deux sexes dans la même école [...] est une des plaies les plus dangereuses pour les mœurs, la décence et la piété chrétienne » (Hofstetter, 2013, p. 82 ; Vuarin, 1835, p. 32). En 1835, Jean-François Vuarin tire le bilan suivant de l'école genevoise :

Il résulte de l'ensemble des lois et des réglemens, successivement adoptés sur la direction à donner aux écoles primaires, qu'on a voulu leur faire perdre le caractère, si respectable et si salubre, d'écoles chrétiennes, que la sagesse des Évêques et des gouvernements leur avait imprimé avant la révolution de 1789 ; et lorsque le Clergé exprime des regrets sur cette métamorphose antichrétienne, le chef de l'état l'accuse *de n'être pas facile dans ses rapports*. (Vuarin, 1835, pp. 31-32)

Le glissement argumentatif est intéressant : dans la conception de Vuarin, l'école se doit d'être chrétienne et les changements apportés à Genève en 1835 ne la rendent pas neutre, mais « antichrétienne » (comprendre : anticatholique). Dans la même veine, il accuse aussi le gouvernement de vouloir convertir ses ouailles à l'« hérésie » réformée ; autrement dit, la séparation de l'enseignement religieux des autres matières est conçue comme une forme déguisée de protestantisme. Les écoles confessionnelles sont donc la seule solution envisageable et le restent tout au long du siècle. En 1849 le vicaire général Joseph-Victor Dunoyer réaffirme dans un rapport à son évêque que l'absence de religion dans l'école facilite « l'invasion de toutes les erreurs et de toutes les passions ». Cette absence n'est pas considérée comme un vide mais comme un « mal » (Dunoyer, 1849, p. 7).

Les protestant-es genevois-es proposent eux aussi plusieurs écoles privées, principalement à destination des filles et des garçons des classes populaires, dans le but de lier instruction primaire et « pratique journalière des enseignements de l'Évangile » (Hofstetter, 1994, p. 39). Le philosophe et pédagogue protestant Ernest Naville (1816–1909) défend à plusieurs reprises l'existence de ces écoles confessionnelles contre la volonté de mainmise des politiciens radicaux, dès 1849 et dans les décennies qui suivent. Il explique ainsi son projet :

Mais ce que nous nous sentions appelés à faire, le but auquel nous aspirions, c'était d'animer l'École tout entière du souffle vivifiant de l'Évangile, de faire pénétrer partout, dans les limites du possible, les éléments de la doctrine divine, d'unir intimement l'enseignement religieux à tous les autres enseignements. Le mettre à part, lui donner une heure et l'y confiner, ne parler de Dieu qu'à des moments déterminés, ne faire intervenir Jésus-Christ dans nos paroles que lorsque la table prescrite nous en aurait donné la liberté, nous aurait paru une triste initiation à la vie religieuse. En agissant ainsi nous aurions craint de porter les enfants à conclure que puisque la religion avait sa demi-heure à l'école, il suffit de lui donner au plus dans la vie une heure chaque semaine. La mise à part de l'enseignement religieux est pour les écoles de l'État une nécessité à subir. Cette nécessité n'existe pas pour nous, et c'est en cela que nos établissements diffèrent profondément des établissements officiels. (Naville, 1849, p. 20)

Ernest Naville, dont la pédagogie a été fortement influencée par Grégoire Girard, cherche dans ses établissements une manière d'enseigner la foi chrétienne comme un art de vivre, en évitant d'en réduire la transmission à une inculcation frontale. Comme Albertine Necker de Saussure, il appartient à un courant protestant (évangélique) qui estime que la foi est une affaire entre Dieu et l'individu. Les éléments permettant cette libre conversion ne peuvent qu'être dévolus à l'enfant. Son école a donc pour but de fournir un cadre animé « du souffle vivifiant de l'Évangile ».

Notons que, paradoxalement, cette matière ancienne (le catéchisme) sert tout au long du 19<sup>e</sup> siècle de fil conducteur à des expérimentations pédagogiques nouvelles, qui ne prennent pas ou plus place dans l'école publique.

Le canton de Genève compte une centaine d'établissements privés philanthropiques ou élitaires dans les années 1840 (Hofstetter, 2013, p. 85). Leur déclin ne devient perceptible que trente-cinq ans plus tard, après le *Kulturkampf*, du fait de mesures répressives contre les congrégations catholiques (p. 91) et de la nouvelle législation sur l'école publique, gratuite, obligatoire et laïque de 1872, qui la rend particulièrement attractive auprès des classes populaires. Rita Hofstetter note un déclin des écoles privées évangéliques à Genève vers 1876 : « La primauté de l'instruction religieuse sur les autres disciplines scolaires ne séduit plus, semble-t-il, les familles des milieux populaires, qui rêvent plutôt pour leurs enfants d'une solide instruction primaire leur permettant d'accéder à un niveau social meilleur » (1994, p. 41).

Dans le canton de Vaud, l'Église protestante subit un important schisme en 1847. Une Église évangélique, appelé l'Église libre, se crée, séparée de l'État. Cette communauté tente de mettre en place un réseau parallèle d'écoles primaires pour offrir une « instruction sincèrement et efficacement religieuse » (Bastian, 2016, pp. 185-191). Faute de moyens, elle n'y parvient que partiellement. En 1856, une enquête menée en son sein montre que la plupart des fidèles s'adaptent à l'école publique. Des écoles primaires libristes sont néanmoins créées à plusieurs reprises, la dernière d'entre elles ferme ses portes en 1917.

Au niveau suisse, la liberté d'enseignement reste toutefois revendiquée et nombre d'écoles privées subsisteront. Pour l'école publique, le modèle qui s'impose est celui qu'ont expérimenté les cantons romands, avec une cohabitation des élèves de confessions différentes.

## Révolution III : l'œcuménisme des contenus (fin du 19<sup>e</sup> siècle)

La Constitution fédérale de 1874 consacre l'idée d'une école (au moins en partie) laïque. En son article 27, elle affirme : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance ». L'article 49 ajoute :

1. La liberté de conscience et de croyance est inviolable.
2. Nul ne peut être contraint de faire partie d'une association religieuse, de suivre un enseignement religieux, d'accomplir un acte religieux, ni encourir des peines, de quelque nature qu'elles soient, pour cause d'opinion religieuse.

3. La personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer, conformément aux principes ci-dessus, de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

En aucune manière, il ne s'agit de faire disparaître totalement l'enseignement chrétien de l'école. Distinct des autres matières, il conserve sa place parmi les heures scolaires, qu'il soit donné par les maîtres et maîtresses eux-mêmes (Vaud, Loi sur l'instruction publique primaire du Canton de Vaud du 31 janvier 1865) ou par des responsables nommés par les communautés religieuses (Genève, Lois sur l'instruction publique de 1848 et 1872). Le premier modèle engage les responsables de l'instruction publique à concevoir un enseignement religieux (sous le contrôle des Églises), le second délègue la question aux Églises dites nationales, celles qui sont financées par l'État. Dans les deux cas, des enseignements destinés aux écolières et aux écoliers continuent à être réfléchis, élaborés et proposés, le plus souvent sous forme de manuels. L'étude de leur évolution dans les années 1870–1900 montre un même mouvement de fond : une historicisation des contenus et une convergence des valeurs.

## Une historicisation des contenus

La crise religieuse et politique du *Kulturkampf* des années 1870 oppose principalement la hiérarchie catholique romaine et les forces libérales, démocratiques et anticléricales, mais elle traverse aussi le protestantisme. La place des dogmes et l'autorité des textes bibliques est au cœur des conflits qui opposent protestants libéraux, qui prônent le libre examen de la tradition chrétienne, aux protestants orthodoxes, évangéliques ou revivalistes, désirant la conservation des dogmes (Bastian et al., 2021). Dans le champ scolaire, ces conflits amènent à chercher un terrain neutre pour l'enseignement religieux. L'histoire biblique et l'histoire ecclésiastique vont tenir ce rôle. Les questions dogmatiques qui figuraient traditionnellement dans les catéchismes (la trinité, la christologie, le péché originel p. ex.) sont alors laissées dans l'ombre au profit d'un enseignement qui va avant tout faire connaître la Bible et ses récits, la vie de Jésus, ainsi que des éléments d'histoire du christianisme. Les « Manuels d'enseignement religieux », tels ceux qu'on trouve par exemple à Genève à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, suivent ce schéma (p. ex. Martig, 1876).

Dans le même sens, la Constitution vaudoise de 1885 décrète explicitement que l'enseignement religieux « doit être conforme aux principes du christianisme ». Cette formule, selon Claude Schwab, « doit être comprise comme un refus des enseignements confessionnels » (Schwab, 2007, p. 24), c'est-à-dire dire un enseignement plus large que le catéchisme traditionnel, qui, lui, selon la loi scolaire de 1889, « doit empiéter le moins possible sur les heures d'école » (Rota & Müller, 2017, p. 32). Les textes et règlements

insistent sur deux caractéristiques de l'étude des textes bibliques : elle doit être « historique » et « éducative », par quoi il faut entendre que la valeur morale des récits bibliques doit être montrée aux enfants (Rota & Müller, 2017, pp. 33-34).

Ce modèle historicisant et moralisant sert de base au développement des manuels protestants tout au long du 20<sup>e</sup> siècle (p. ex. Savary, 1924). Il permet d'abord d'offrir aux réformés de toutes les tendances un même enseignement. L'histoire biblique est ici pensée comme le plus petit dénominateur commun entre tous les chrétiens, mais elle ne permettra un véritable rapprochement entre l'enseignement protestant et l'enseignement catholique qu'à partir des années 1970, autrement dit près d'un siècle après l'invention du modèle, et uniquement du fait des progrès de l'œcuménisme. Les Églises créent alors la maison d'édition œcuménique de matériel scolaire ENBIRO (Enseignement Biblique Romand).

Ce passage par l'histoire s'est fait au détriment des innovations pédagogiques en germe dans le premier 19<sup>e</sup> siècle et que j'ai analysées dans la première partie de cet article. Les manuels publiés sont extrêmement classiques dans leur forme, soit ils narrent l'histoire de manière linéaire, soit ils reproduisent le modèle catéchétique en question-réponse. Dans le programme vaudois de 1868, la mémorisation reste centrale concernant l'enseignement religieux. Il est attendu des enfants qu'ils sachent par cœur des passages de la Bible, ainsi que des psaumes. Une évolution des plans d'étude, vers des méthodes plus inductives, est perceptible dès 1898 et surtout dans les années 1920 (Rota & Müller, pp. 36-37).

L'application à la religion d'une épistémologie scientifique (historico-critique) à l'intérieur des classes ne devient timidement envisageable que par la sécularisation, c'est-à-dire l'éloignement d'une part importante de la population des Églises et communautés religieuses, et la diversification intensive de la société à la toute fin du 20<sup>e</sup> siècle (Rota, 2015). En parallèle, un nouveau pédagogique cherche de nouvelles manières d'approcher avec les élèves les questions éthiques, philosophiques, voir existentielles. C'est dans ce cadre qu'il faut situer le cours d'Éthique et culture religieuse prévu par le Plan d'études romand de 2010. À noter que ce dernier continue à lier morale et religion, selon un nouveau paradigme pluraliste, mais dont les bases remontent au 19<sup>e</sup> siècle.

## Une convergence des valeurs

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, une synergie se crée entre enseignement religieux et enseignement civique pour promouvoir les mêmes valeurs. Il est frappant de constater que même les manuels de catéchisme classiques ne contredisent pas ou très peu les contenus scolaires, et ce tant du côté

catholique que protestant. Dans des travaux précédents, j'ai montré en particulier comment, de manière symétrique, l'obéissance et le respect dus aux autorités politiques sont présents dans les catéchismes chrétiens alors que l'importance de la religion est affirmée dans les manuels d'instruction civique (Scholl, 2013, 2016). Numa Droz (1844–1899), instituteur et homme d'État neuchâtelois, dans son manuel de 1884, utilisé dans tous les cantons protestants de suisse romande, affirme, par exemple :

C'est pour apprendre à l'enfant ce qu'il devra faire étant homme qu'on développe son corps par la gymnastique et les exercices manuels, qu'on forme son intelligence par des études diverses ; qu'on cherche à élever sa raison et son cœur par l'enseignement de la religion, de la morale et de l'instruction civique. (Droz, 1884, p. 2)

Les responsables d'Église, de leur côté, sont convaincus qu'en formant des chrétiens éclairés, en inscrivant « dans l'âme de nos enfants la notion du devoir moral et l'amour du bien », ils œuvrent à faire de « bon citoyens » (*Rapport annuel*, 1898, p. 4). À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, pédagogie laïque et pédagogie chrétienne ont la même conviction d'avoir un rôle central pour former « la conscience » des enfants.

À Genève, l'enseignement religieux est entièrement à la charge des Églises (donc privatisé) dès la suppression du budget des cultes de 1907, mais les Églises ne vont pas pour autant changer ni de programme ni de stratégie pédagogique. La congruence des valeurs reste importante et les cours de religion continuent à se donner dans les locaux de l'école par le pasteur et le curé, en dehors des heures scolaires, dans la continuité des dispositions prévues par la loi sur l'instruction publique de 1872 (article 153 et 154 : Loi, 1872, pp. 39-40, reproduite dans la loi sur l'instruction publique de 1940).

## Conclusions

Comment faire assoir des élèves de religions différentes sur un même banc d'école ? L'étude des cantons de Vaud, Neuchâtel et Genève montre un double mouvement : d'une part, l'enseignement religieux est délimité, séparé du reste des cours et des matières. Il devient en outre facultatif. D'autre part, cet enseignement est modifié pour être moins clivant, en s'historicisant et en transmettant une morale commune à celle de l'instruction civique plutôt que des dogmes spécifiques à chaque Église.

Cette neutralité est-elle parvenue à convaincre ? La majorité des familles y trouve son compte et les guerres scolaires s'éteignent en Suisse romande à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Hofstetter et al., 1999). Il n'empêche que les écoles privées confessionnelles, catholiques et protestantes, subsistent, protégées par la liberté d'enseignement ; elles rappellent que la neutralité religieuse, sous

forme de laïcité scolaire, est malgré tout un parti pris. Comme nous l'avons vu, deux critiques majeures lui ont été adressées : d'une part, elle cantonne le religieux dans un espace spécifique, ce qui nuit au développement de ce que les acteurs du 19<sup>e</sup> siècle appellent « le souffle vivifiant de l'évangile » et que l'on pourrait, en termes contemporains, appeler le développement spirituel de la personne. D'autre part, la neutralité de l'école est aussi perçue comme une attaque contre la religion. La véhémence des catholiques romains du 19<sup>e</sup> siècle doit nous permettre de mesurer à quel point jusqu'à aujourd'hui un savoir scolaire critique sur les religions se conjugue difficilement avec la déférence et le respect du dogme.

Autrement dit, la laïcité scolaire implique d'assumer une certaine liberté de ton envers les religions. Neutralité et engagement vont ici de pair. Ces questions du 19<sup>e</sup> siècle permettent de réfléchir aux problématiques religieuses dans l'école du 21<sup>e</sup> siècle, confrontée à une nouvelle montée de pluralisme. Pourrait-on avancer alors l'idée d'une neutralité engagée, au service du vivre-ensemble ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barras, J.-M. (1982). *Deux siècles d'apprentissage de la lecture dans le canton de Fribourg (Suisse)* [Diplôme des Hautes Études des pratiques sociales]. Université Lyon II.
- Bastian, J.-P. (2016). *La fracture religieuse vaudoise, 1847-1966. L'Église libre, « la Môme » et le canton de Vaud*. Labor et Fides.
- Bastian, J.-P., Grosse, Ch., & Scholl, S. (Éds.) (2021). *Fractures protestantes au XIX<sup>e</sup> siècle en Suisse romande*. Labor et Fides.
- Baubérot, J. (1990). *La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours*. Labor et Fides.
- Bischof, F. X. (2008). Kulturkampf. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/017244/2008-11-06>
- Carter, K. (2011). *Creating Catholics. Catechism and Primary Education in Early Modern France*. University of Notre Dame.
- Dahn-Singh, N. (2021). Éduquer l'individu pour la collectivité. La place du religieux dans l'avènement d'une morale civique libérale dans le canton de Vaud (1820–1834). In J.-P. Bastian, Ch. Grosse & S. Scholl (Éds.), *Fractures protestantes au XIX<sup>e</sup> siècle en Suisse romande* (pp. 173-192). Labor et Fides.
- Dahn-Singh, N. (2023). *Le pupitre et le scrutin. L'éducation du peuple à la citoyenneté dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1815–1860)*. Alphil.
- Delphin, B. (1852). *Syllabaire et premières lectures courantes à l'usage des écoles primaires*. Genève.
- Droz, N. (1884). *Instruction civique. Manuel à l'usage des écoles primaires supérieures, des écoles secondaires, des écoles complémentaires et des jeunes citoyens. Suivi d'un exposé des institutions du Canton de Vaud par Ch. Bauty*. Daniel Lebet Libraire Éditeur.

- Dunoyer, J.-V. (1849). *Mémoire adressé à S. G. Mgr. Marilley, évêque de Lausanne et de Genève le 10 Juill. 1849, sur le nouveau règlement des écoles primaires du Canton de Genève*. Impr. F. Grumel.
- Fankhauser, A. (2011). Révolution helvétique. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/017217/2011-03-24>
- Girard, G. (1812). *Abécédaire à l'usage de l'école française de la ville de Fribourg*. Chez Béat-Louis Piller.
- Girard, G. (1818). *Mémoire sur l'enseignement religieux de l'école française de Fribourg présenté au Conseil municipal par le préfet de dite école, et suivi de la réponse*. François-Louis Piler.
- Histoire de l'instruction publique dans le canton de Neuchâtel, de l'origine à nos jours* (1914). Attinger Frères.
- Hofstetter, R. (1994). *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées. Genève 19<sup>e</sup> siècle*. Zoé.
- Hofstetter, R. (2013). L'école, scène sur laquelle s'apprend le pluralisme par-devers le fait que s'y jouent tendanciellement toutes les guerres civiles. In F. Amsler & S. Scholl (Éds.), *L'apprentissage du pluralisme religieux. Le cas genevois au XIX<sup>e</sup> siècle* (pp. 77-96). Labor et Fides.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L., & Jenzer, C. (Éds.) (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*. Peter Lang.
- Juska-Bacher, B., Grenby, M., Laine, T., & Sroka, W. (Éds.) (2023). *Learning to Read, Learnin Religion. Catechism primers in Europe from the sixteenth to the nineteenth centuries*. John Benjamins Publishing Company.
- Jusseume, A., & Scholl, S. (2021). Les transmissions religieuses face à la sécularisation. *Histoire de l'éducation*, 155, 9-23.
- La Harpe, F.-C. de (1796). *Essai sur la constitution du Pays de Vaud*. Chez Batilliot frères.
- Martig, E. (1876). *Manuel d'enseignement religieux pour les écoles et les collèges*. Cherbuliez, Sandoz et Fischbacher.
- Mützenberg, G. (1974). *Éducation et instruction à Genève autour de 1830*. Éditions du Grand-Pont.
- Naville, E. (1849). *Dernier rapport sur l'administration de l'école de Saint-Gervais*. Impr. de P.-A. Bonnant.
- Necker de Saussure, A. (1828, 1832, 1838). *Éducation progressive ou étude du cours de la vie* (3 vol.). Paulin.
- Rapport annuel sur l'enseignement religieux donné par les Chapelains catholiques dans les collèges et écoles du canton* (1898). Église catholique-chrétienne de Genève.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Infolio.
- Rota, A., & Müller, S. (2017). L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : le canton de Vaud. *Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 29-44.

- Savary, J. (1924). *Le Christ, les apôtres, l'Église : manuel d'enseignement religieux pour les écoles primaires et secondaires*. Payot.
- Savoy, D. (2022). *Les Lumières catholiques à Fribourg : trajectoires et actions réformatrices des prêtres éclairés Charles-Aloyse Fontaine et Grégoire Girard*. Alphil.
- Schmidt, R., Messerli, A. H., Osterwalder, F., Tröhler, D. (Éds.) (2015). *Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799* (2015). Repéré à <https://stapferenquete.ch>
- Scholl, S. (2013). "Soyez courageux et dociles !" Les normes religieuses comme vecteur d'éducation au patriotisme en Suisse (1870–1914). *Revue suisse d'histoire*, 63(3), 343-363.
- Scholl, S. (2016). Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au XIX<sup>e</sup> siècle en Suisse romande. *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 53-62.
- Scholl, S. (2021). From Toleration to Religious Freedom to Toleration Again? A Historical Reflection on the Swiss Case (Sixteenth to Twenty-First Centuries). In M.D.C. van der Tol, C. Brown, J. Adenitire & E.S. Kempson (Éds.), *From toleration to religious freedom : cross-disciplinary perspectives* (pp. 175-194). Peter Lang.
- Scholl, S. (2022). La consistance de l'histoire. Vers un récit des sécularisateurs et de leurs raisons. *ThéoRèmes*, 17. <https://doi.org/10.4000/theoremes.4519>
- Schwab, C. (2007). Point de vue sur une histoire de l'histoire biblique. *Prismes*, 7, 24-27.
- Späni, M. (1999). La laïcisation de l'école populaire en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Éds.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle* (pp. 229-251). Peter Lang.
- Späni, M. (2003). The Organization of Public Schools along Religious Lines and the End of the Swiss Confessional States. *Archives de sciences sociales des religions*, 121, 101-114.
- Tanner, A. (2013). Radicalisme. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/027156/2013-01-29>
- Tinembart, S. (2015). Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19<sup>e</sup> siècle [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Tosato-Rigo, D. (2012a). L'un joue, l'autre pas. Quelques enjeux de l'apprentissage de la lecture en marge de l'enquête Stapfer (fin XVIII<sup>e</sup> siècle). *Revue historique vaudoise*, 120, 361-373.
- Tosato-Rigo, D. (2012b). Une didactique des droits de l'homme ? Autour de quelques catéchismes républicains helvétiques. In *Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert - Droits de l'homme et constitution moderne. La Suisse au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles* (pp. 275-295). Slatkine.
- [Vuarin, J.-F.] (1835). *Mémoire présenté à Monseigneur l'évêque de Lausanne et de Genève par le clergé catholique du Canton de Genève, sur les pièges tendus par l'hérésie à la foi de la population catholique*. A.L. Vignier.

## Notice biographique

**Sarah Scholl** est docteure en théologie de l'Université de Genève et docteure en histoire de l'EHESS, Paris, elle est professeure en histoire du christianisme à la Faculté de théologie de l'Université de Genève depuis aout 2022. Elle a été chercheuse invitée à l'Université de Cambridge et à l'Université Laval. Elle a enseigné à l'EPHE, Paris. Elle est spécialiste des relations entre État et religions en Suisse à l'époque contemporaine et s'intéresse aux transformations culturelles, religieuses et politiques du christianisme au 19<sup>e</sup> siècle.

**COURRIEL : SARAH.SCHOLL@UNIGE.CH**

# **Devenir un.e citoyen.ne à l'École. La socialisation politique des collégien.nes et lycéen.nes en France : involution ou dévolution ?**

Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot  
et Georges Felouzis

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article défend l'idée que l'étude de la socialisation politique ne peut se limiter à celle de la participation politique, du vote ou de l'intérêt que l'on y porte. Il interroge autant l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires pour participer au fonctionnement politique que la façon dont les normes sociales façonnent les attitudes et comportements politiques des individus. À travers une analyse secondaire des données du CNECSCO récoltées en 2018 auprès des collégiens et lycéens, cinq dimensions sont étudiées : sentiment de compétence pour la politique, intérêt porté au politique, implication dans des instances de participation politique, connaissances du fonctionnement politique, confiance dans les institutions. L'article interroge comment s'articulent et évoluent ces dimensions selon les contextes institutionnels de scolarisation des élèves. Les résultats montrent que si les caractéristiques individuelles font varier le degré de socialisation politique, elle n'évolue pas de la même façon partout ; ils questionnent finalement la façon dont l'École conçoit le processus de socialisation politique et le rôle qu'elle lui assigne.

**MOTS CLÉS** – socialisation politique, participation politique, confiance dans les institutions, ségrégation.

En tant qu'institution, l'École, avec la famille, est un lieu majeur de socialisation politique des jeunes générations. Pour étudier son rôle dans ce processus, il est nécessaire de définir de façon précise ce que l'on entend par « socialisation politique ». Pour Boughaba et al. (2018), il s'agit de « l'ensemble des mécanismes et processus de transmission et d'incorporation des opinions et représentations politiques des individus » (p. 5). Pour d'autres, comme Percheron (1974), il s'agit aussi de la transmission d'attitudes politiques ou plus globalement d'un rapport aux affaires de la cité impliquant un engagement plus ou moins intense et pouvant prendre des formes variées allant de la participation citoyenne institutionnalisée telle que le vote, à la participation associative, jusqu'à l'adhésion ou le militantisme pour une cause ou un mouvement partisan. Percheron (1974) donne une définition générale de la socialisation politique qui recouvre trois formes : la formation technique (les règles du jeu), la socialisation par l'usage et l'expérience (i.e. Muxel, 2001) et l'acquisition du langage politique.

Tout nouveau membre aurait à apprendre à vivre dans son système politique, c'est-à-dire qu'il devrait apprendre à connaître la communauté à laquelle il appartient et à partager quelques-unes des valeurs fondamentales qui lient ses membres entre eux [...] il devrait d'autre part apprendre à connaître le régime politique, c'est-à-dire l'ensemble de normes, des règles et des structures d'autorité [...]. Cela ne signifie pas forcément apprendre à les accepter toutes ou à les accepter telles qu'elles sont [...]. Au cours de la socialisation, il va développer certaines prédispositions, certaines opinions et attitudes qui tendront plus tard à les lui faire accepter ou rejeter et qui le pousseront à jouer le rôle d'un citoyen actif ou passif, celui d'un réformateur ou d'un révolutionnaire. (Percheron, 1974, p. 5)

L'analyse de la littérature conduit à la question centrale de savoir si la socialisation politique est une des dimensions de la socialisation en général, auquel cas les processus à l'œuvre obéiraient aux mêmes principes mis au jour par la sociologie (e.g. Darmon, 2016 ; Dubar, 2015), ou s'il s'agit d'un domaine à part, régi par des règles et mécanismes spécifiques. Sophie Maurer (2000) propose une articulation de ces deux niveaux d'analyse : le premier niveau relève d'une socialisation politique spécifique qui consiste en l'acquisition des codes et de la connaissance de l'organisation politique. Cette socialisation est définie comme normative et essentiellement transmise par l'École. Le second niveau dépasse le fonctionnement politique proprement dit et relève du rapport au monde des individus, de leur place sociale, de leur rapport à la conflictualité.

On retiendra donc de ce rapide tour d'horizon que la socialisation politique ne peut se restreindre à l'étude de la participation politique, du vote ou de l'intérêt que l'on y porte. Elle comprend en effet également un ensemble de dynamiques sociales plus larges et complexes, de « représentations du

monde », ou « de rapport politique au monde social » (Boughaba et al., 2018, p. 14). Il est donc utile de distinguer la *socialisation à la politique* (qui se définit par la compréhension du fonctionnement politique, l'engagement et la participation) de la *socialisation politique* (qui fait référence au rapport aux normes sociales).

C'est dans cette deuxième perspective que se situe le présent article. Nous considérons en effet que la socialisation politique comprend non seulement l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires pour participer au fonctionnement politique, mais aussi la façon dont les normes sociales façonnent les attitudes et les comportements politiques des individus.

Notre propos sera donc dans un premier temps de faire l'état des lieux de ce que l'on sait des mécanismes de socialisation politique. Comme nous venons de le voir, ce concept est conçu de façon variable en fonction des auteures, des disciplines et des ancrages théoriques, ce qui peut rendre difficile la cumulativité des résultats de recherche. Toutefois, au-delà de ces variations, l'analyse de la littérature permet de questionner la socialisation politique, ses formes, les types d'implications contemporaines des élèves dans le domaine public ou scolaire, leurs connaissances et le poids relatif de différentes instances de socialisation que sont la famille et l'École. Au plan empirique, plusieurs dimensions de la socialisation politique seront étudiées : le sentiment de compétence pour la politique, l'intérêt porté au politique, l'implication dans des instances de participation politique au sens large, les connaissances du fonctionnement politique et la confiance dans les institutions.

La question centrale est donc de comprendre comment s'articulent et évoluent ces différentes dimensions de la socialisation politique en lien avec les contextes institutionnels dans lesquels sont scolarisés les élèves. Comment l'École agit-elle pour transformer les collégien.nes et les lycéen.nes en citoyen.nes ? On peut schématiquement considérer qu'il existe plusieurs postures qui se situent sur un continuum allant d'une posture d'involution à une posture de dévolution. L'involution consiste en l'inculcation de savoirs théoriques sur le fonctionnement politique et démocratique qui n'implique pas l'engagement des élèves, leur demandant « simplement » d'incorporer les savoirs transmis. Cette posture suppose par exemple l'adoption et l'acceptation des valeurs républicaines par leur simple inculcation. À l'inverse, une posture de dévolution rend cette fois l'élève responsable de l'acquisition de ses savoirs. Cette posture suppose une dimension expérientielle, les élèves faisant l'expérience du fonctionnement politique et démocratique au sein des établissements. Nous nous demanderons donc en dernière partie de l'article comment les collégien.nes et les lycéen.nes se situent sur ce continuum et si ces postures répondent à certains principes de variation en fonction des contextes.

## Instances et contextes de socialisation politique

Au plan des mécanismes à l'œuvre dans la socialisation politique, les travaux insistent aujourd'hui, comme pour la socialisation en général, sur le rôle actif joué par les acteurs sociaux dans ces processus, qui dépendent à la fois d'instances de socialisation primaire telles que la famille ou l'École, et d'un ensemble d'expériences vécues dans des situations sociales variées. La multiplicité des lieux et sources de socialisation politique pose ainsi la question de leur congruence. En effet, la socialisation politique n'est pas une simple intériorisation passive de normes et de valeurs se rapportant à la dimension politique, comme une vision fonctionnaliste de la société pourrait le laisser croire, mais plus vraisemblablement, et dans la lignée des travaux inaugurés par Mead (2006), une construction de soi en lien avec ces normes et valeurs, construction dans laquelle les individus jouent un rôle actif dès lors qu'ils doivent opérer des choix et construire leur propre rapport au politique. On est donc bien plus proche des postures de dévolution qui supposent la contribution des acteurs sociaux que des postures d'involution dans lesquelles l'intériorisation est passive.

Dans ce contexte, et s'agissant de l'intensité de la participation politique des jeunes, beaucoup d'études ont montré une tendance au désintérêt pour la politique, ce qui n'est pas sans révéler un certain paradoxe : c'est au moment où la jeunesse n'a jamais été aussi formée et informée qu'on constate le plus fort désengagement politique (Muxel, 2001). D'où la question posée par Muxel : les jeunes « sont-ils trop informés, lucides, critiques pour adhérer à un système univoque ? » (p. 12). Les formes modernes d'engagement qui semblent s'éloigner des modèles hérités fortement institutionnalisés pour aller vers d'autres formes plus directement ancrées dans les pratiques sociales. Cette hypothèse rappelle la thèse développée par Riesman dans *La Foule solitaire* (1964). Dans cet ouvrage fondateur, l'auteur distinguait une dimension à ses yeux déterminante de la modernité : les individus ne seraient plus introduits par des normes et de valeurs intériorisées selon le modèle fonctionnaliste) mais extradéterminés (c'est-à-dire agissant en fonction de leurs groupes d'appartenance immédiats, de leur groupe de pairs selon un modèle relevant davantage de l'interactionnisme). Cela nous conduit à compléter la définition de la socialisation politique comme un processus complexe dans lequel les dimensions situationnelles sont déterminantes pour comprendre la forme comme le contenu de l'engagement et du rapport au politique.

Dans cette perspective, il n'y a pas *une* mais *des* socialisations politiques dont les principes de différenciation se trouvent au sein même de la stratification sociale comme pour la socialisation en général. Il est donc pertinent d'identifier les différentes instances de socialisation pour comprendre leur nature et leurs effets sur la socialisation politiques des jeunes.

## Poids de la transmission intergénérationnelle au sein de la famille

Pour Muxel (2001), les jeunes « mettent en œuvre des formes d'expression et d'intervention dans la société qui échappent de plus en plus aux modèles hérités des usages passés de la politisation » (p. 12). L'autrice analyse la tension permanente entre d'un côté « une situation d'anomie politique – désintérêt, abstention, volatilité du vote » et de l'autre « les prémisses d'une réinvention et d'une recomposition des attendus comme des formes d'expression politiques » (p. 16). La science politique a montré que la transmission familiale dans le domaine des idées politiques (comme des croyances religieuses) était plus stable comparativement à d'autres domaines. Il existe des « univers familiaux homogènes » qui qualifient des transmissions politiques stables entre générations : « malgré le fait que les repères identitaires et familiaux sont aujourd'hui plus flous, la transmission politique familiale reste efficace. Les chiffres ne montrent pas plus de décrochage intergénérationnel actuellement qu'autrefois » (p. 16). C'est le *social milieu pathway* (Bargel, 2013) qui se manifeste, entre autres, par le poids important de l'origine sociale dans la transmission politique, en particulier s'agissant de la fréquence des échanges politiques. Cependant, chez les jeunes adultes, cette influence perd en importance comparativement aux liens amicaux et au groupe de pairs : « le processus de socialisation est une dynamique. S'y redistribuent à chaque étape les cartes et les rôles à partir de négociations complexes et de transactions multiples entre les logiques individuelles et les logiques collectives » (Muxel, 2011, pp. 80-81).

La transmission intergénérationnelle est aussi modérée par les expériences sociales des individus :

Ainsi l'expérience politique des jeunes est-elle tout à la fois fortement structurée par les prédispositions sociologiques et historiques qui fixent les orientations des individus et relativement flexible et ouverte aux remaniements et aux changements au fil du temps, des évolutions personnelles comme des aléas propres à la conjoncture politique et historique. Bien que forgée dans le cours de trajets et de vécus toujours singuliers, elle rassemble et donne forme aussi à des identifications collectives. Et si elle entretient plutôt une continuité inter-générationnelle en matière d'idéologie, elle introduit aussi des interruptions ou des ruptures dans les choix électoraux et partisans. (Muxel, 2011, p. 473)

En d'autres mots, la socialisation politique ne se structure pas uniquement autour de l'héritage familial. Elle dépend également de l'expérience et de l'influence d'autres éléments comme le contexte et les pairs et de la façon dont les acteurs vont agencer l'ensemble de ces sources. Dubar (2015),

prenant appui sur la conception piagétienne, insiste d'ailleurs sur la notion de stades qui caractérise la socialisation et s'oppose à une vision linéaire et mécanique de celle-ci.

## L'École : lieu d'apprentissage citoyen ?

L'École française se caractérise par sa sanctuarisation (Maurer, 2000). Elle est chargée de porter le modèle d'intégration républicain défini comme neutre et universaliste. Ce modèle considère les élèves (particulièrement celles/ceux issu.es de l'immigration, i.e. Lorcerie, 2021) et le contenu des enseignements (y compris ceux concernant l'éducation civique, i.e. Douniès, 2021) comme neutres et dénués de portée politique. Quelques études se sont cependant interrogées sur le lien entre l'enseignement civique et ses effets sur la citoyenneté et le rapport aux normes sociales. Dejaeghere et Hooghe (2011) défendent l'idée que l'École a un poids non négligeable sur les apprentissages démocratiques aussi bien par son fonctionnement quotidien qu'à travers les cours et les contenus. Les auteurs étudient la position des adolescent.es âgé.es de 16 à 18 ans vis-à-vis de l'intérêt pour la politique, du rapport au vote, de l'ethnocentrisme, de la tolérance envers l'homosexualité et de l'identification régionale. Ils constatent une « surprenante stabilité au cours de la période » : « nos résultats font apparaître que l'éducation politique impulsée par l'école, notamment par l'intermédiaire des cours d'instruction civique, peut avoir, dans quelques situations, une incidence. Mais celle-ci n'est pas décisive, en tout cas pas entre 16 ans et 18 ans » (p. 83). Certains travaux montrent toutefois que la participation des élèves à la vie de leur établissement, contribue à une citoyenneté active favorable au *youth empowerment* : « le concept de student voice décrit les nombreuses possibilités pour les jeunes de participer aux décisions scolaires qui façonneront leur vie et celle de leurs pairs<sup>1</sup> » (Mitra, 2009, p. 819). Dans cette perspective, le développement de cette citoyenneté active doit passer par l'acquisition de compétences, d'*agency* (capacité d'exercer de l'influence et du pouvoir dans une situation donnée) et de *belonging* (appartenance, interactions positives avec les adultes). Cela nécessite de l'École qu'elle fournisse les conditions nécessaires pour engager les élèves à être des partenaires actifs/ves du changement de leur établissement et implique donc un changement important dans son fonctionnement habituel (traditionnellement asymétrique entre l'adulte et l'élève).

Concernant les liens entre les caractéristiques individuelles des élèves et la nature de leur socialisation politique, les travaux actuels (i.e. Abendschön, 2013) montrent que des écarts significatifs de compétences politiques existent entre filles et garçons, entre majoritaires et minorités ethniques (il existe peu

1. Traduction par les auteurs.trices. Extrait original : « the concept of student voice describes the many ways in which youth have opportunities to share in the school decisions that will shape their lives and the lives of their peers ».

de travaux spécifiques sur ces élèves) ainsi qu'en fonction de l'origine sociale. Les écarts selon ces caractéristiques ne s'amenuisent pas entre le début et la fin du primaire.

Cependant, Rayou (2010) montre que les lycéen.nes français.es s'investissent peu dans les instances de participation citoyenne de leur établissement, ce qui rejoint de nombreux autres travaux (i.e. CNESCO, 2015 ; Denny, 2019). Cela ne signifie pourtant pas une dépolitisation de la jeunesse. Rayou défend l'idée que cette posture est « fondamentalement politique dans leur manière d'appréhender et de mettre en œuvre la justice à l'école » (p. 83). Les lycéen.nes doivent arbitrer entre leur volonté d'affirmer leur propre identité, et l'envie d'afficher des différences avec leurs pairs. Une façon de participer est d'occuper l'espace dans des lieux et par des actions non prévues ou étonnantes, « créer des niches qui résistent à la mise en ordre par les adultes » dans les cages d'escaliers, les toilettes, etc., alors que l'investissement dans les foyers, les maisons lycéennes par exemple serait vu comme « une inscription trop évidente dans l'espace public de l'établissement [qui] pourrait être prise pour un affront fait à ceux qui n'osent pas s'y montrer » (p. 87). On peut retenir de cette étude que la participation aux instances démocratiques de l'établissement scolaire est un indicateur imparfait de la socialisation politique, car celle-ci passe aussi par des canaux informels ou non traditionnels.

## Contextes, pairs, situations

La sociologie a largement exploré la question des effets de contexte en éducation, des conséquences des situations ségrégatives sur les parcours et apprentissages scolaires (Ball & Vincent, 2007 ; Coleman et al., 1966 ; Felouzis & Perroton, 2007), du statut public ou privé des établissements (Chubb & Moe, 1990 ; Coleman et al., 1982), comme des jugements et de la nature des relations entre pairs associées à ces contextes (Felouzis & Perroton, 2009). Il est en revanche plus rare de trouver des travaux sur les effets des contextes scolaires sur la socialisation des élèves. L'ouvrage de Paty (1980) fait exception car l'auteur a très tôt proposé une interrogation et une vaste enquête empirique portant sur douze collèges différenciés au niveau de leur recrutement social et leurs effets sur la socialisation de leurs élèves. L'enquête ne porte pas spécifiquement sur la dimension politique, mais montre le poids des contextes sociaux et scolaires des établissements sur la socialisation des élèves.

L'importance du collège pour les processus d'insertion dans la société ne se révèle donc pas uniquement dans les contenus pédagogiques : les modes de relation que la structure éducative permet, renforce ou contrecarre, tant entre élèves qu'entre jeunes et adultes, ne comptent pas moins. C'est sous cet angle que nous abordons les phénomènes de socialisation, plutôt que dans la perspective de l'assimilation d'un

système de valeurs et de normes culturelles comme on le fait plus généralement. ( p. 14)

Les résultats de l'enquête sont particulièrement instructifs. Ils montrent que la nature du recrutement social, les relations entre enseignant.es et élèves, le poids variable de la compétition scolaire, la structure de l'organisation de l'établissement sont autant de facteurs qui conditionnent la nature de la socialisation des élèves, de leur intégration subjective dans les valeurs scolaires ou dans les valeurs d'opposition à la culture scolaire. Cousin et Felouzis (2002) ont développé le même type de questionnement sur les liens entre socialisation scolaire et contexte de scolarisation, montrant l'étroite imbrication de la socialisation scolaire au contexte social et urbain de l'établissement dès les premiers pas des élèves dans l'enseignement secondaire obligatoire. Ainsi, la dimension contextuelle créée par la nature du public d'un établissement est agissante sur la socialisation de ses membres. Dans cette perspective, Delforge (2010) montre les effets de la ségrégation et de la composition sociale des établissements sur trois dimensions de la socialisation : la socialisation familiale, la socialisation scolaire et la socialisation par les pairs. Dans les contextes favorisés, ces trois socialisations convergent (on pourrait parler de continuité culturelle) alors que dans les établissements défavorisés, ces trois types de socialisations s'inscrivent dans ce que l'auteur appelle les « identités dépréciées » qui sont marquées par la stigmatisation interne et externe de l'établissement, la méfiance envers l'institution, la relégation de l'établissement.

La littérature révèle *in fine* que les contextes et la nature des publics accueillis dans les établissements sont de nature à influencer sur la socialisation, qu'elle soit politique ou non, et par l'intermédiaire du milieu que constitue les pairs. Dans cette perspective, Michon (2008) montre que la socialisation politique des élèves, définie comme la « propension à s'intéresser au fonctionnement du champ politique, à participer à la politique ou à exprimer une option opinion » (p. 63) dépend à la fois de la socialisation primaire, mais aussi d'une socialisation secondaire (professionnelle, amicale) ainsi que de la stratification sociale et des aspects conjoncturels. Aux acteurs sociaux, en l'occurrence les élèves, de synthétiser ces multiples influences, synthèse d'autant plus complexe à réaliser que les sources peuvent être non congruentes, voire contradictoires. Notre objectif est justement de démêler ces influences par l'analyse d'une enquête empirique à grande échelle auprès d'élèves français.

## Méthodologie

### Structure de l'enquête du CNESCO

Les données utilisées dans le cadre de cet article sont issues de l'enquête « École et citoyenneté » qui avait pour objectif d'évaluer les attitudes,

les représentations et l'engagement civique des élèves français.es. Cette enquête a été menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) en 2018 auprès d'un échantillon représentatif de 16 000 collégien.nes (troisième) et lycéen.nes (terminale) scolarisé.es en France et dans les Outre-mer. Une enquête complémentaire concerne cinq-cents de leurs enseignant.es chargé.es de l'enseignement moral et civique et trois-cent-cinquante chef.fes d'établissement réparti.es sur l'ensemble du territoire. Nous ne mobilisons dans cet article que les données relatives aux élèves.

Afin de garantir la représentativité de l'échantillon, un double calage sur marge<sup>2</sup> a été réalisé : un premier calage au niveau des établissements a permis d'ajuster les résultats de l'enquête en fonction du secteur (public et privé) et du type d'établissement (REP/REP+ et hors REP pour les collèges ; LEGT, LPO et LP pour les lycées)<sup>3</sup> ; un deuxième calage au niveau individuel a servi à prendre en compte la répartition des élèves par sexe. Par ailleurs, une variable de pondération a été calculée pour chaque observation afin de prendre en compte les non-réponses et corriger d'éventuels biais dans l'échantillon par rapport à la population cible.

## Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau 1 (page suivante) présente certaines des caractéristiques individuelles des élèves et des établissements dans lesquels elles/ils sont scolarisé.es en troisième et en terminale.

Les caractéristiques individuelles des élèves varient peu entre la troisième et la terminale : l'échantillon compte environ 50% de filles, 30% d'élèves d'un milieu social défavorisé, près de 25% d'élèves d'un milieu favorisé et environ 15% d'élèves issu.es de l'immigration, dont 9% de 2<sup>e</sup> génération. En ce qui concerne les caractéristiques contextuelles en revanche, la tonalité sociale de l'établissement évolue fortement entre la troisième et la terminale, avec une augmentation importante de la part d'établissements favorisés, qui passe de 37% à 49%. On observe également une légère augmentation du pourcentage d'établissements privés (24% en troisième contre 27% en terminale).

2. Il s'agit d'un ajustement de l'échantillon pour qu'il reflète mieux la population étudiée en tenant compte de certaines variables clés. Pour plus de détails, voir Särndal, 2007.

3. REP : réseau d'éducation prioritaire ; LEGT : lycée d'enseignement général et technique ; LP : Lycée professionnel ; LPO regroupe les LEGT et les LP.

**Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon (effectifs et pourcentages).**

		Troisième		Terminale	
		N	Pourc.	N	Pourc.
<b>Sexe</b>	Fille	13240	49	24721	51
	Garçon	13913	51	23581	49
<b>Milieu social</b>	Défavorisé	8481	31	15136	31
	Intermédiaire	11999	44	20657	43
	Favorisé	6825	25	12510	26
<b>Statut migratoire</b>	Non immigré	22201	84	40078	85
	1 <sup>re</sup> génération	1918	7	2912	6
	2 <sup>e</sup> génération	2286	9	4224	9
<b>Tonalité sociale de l'établissement</b>	Défavorisé	5223	19	5864	12
	Intermédiaire	12110	44	18685	39
	Favorisé	9971	37	23754	49
<b>Secteur</b>	Public	20707	76	35438	73
	Privé	6598	24	12864	27

Données : CNESCO, 2018.

Les caractéristiques individuelles des élèves varient peu entre la troisième et la terminale : l'échantillon compte environ 50% de filles, 30% d'élèves d'un milieu social défavorisé, près de 25% d'élèves d'un milieu favorisé et environ 15% d'élèves issus.es de l'immigration, dont 9% de 2<sup>e</sup> génération. En ce qui concerne les caractéristiques contextuelles en revanche, la tonalité sociale de l'établissement évolue fortement entre la troisième et la terminale, avec une augmentation importante de la part d'établissements favorisés, qui passe de 37% à 49%. On observe également une légère augmentation du pourcentage d'établissements privés (24% en troisième contre 27% en terminale).

## La socialisation politique en cinq dimensions

En lien avec la littérature, nous avons décomposé la socialisation politique en cinq variables :

1. Le *sentiment de compétence* vise à mesurer la façon dont les élèves s'estiment capables et connaisseurs/euses de la vie et du fonctionnement politique et dans quelle mesure elles/ils ont le sentiment de comprendre les enjeux politiques.

2. La *connaissance des institutions* permet de connaître le niveau de connaissance « objective » des élèves sur le fonctionnement politique français (mode d'élection du président ou de la présidente par exemple), l'actualité politique (nom du premier ministre au moment de l'enquête), le fonctionnement politique (séparation des pouvoirs), etc.
3. *L'implication dans la vie de la cité* est une mesure de l'investissement des élèves dans des associations, des mouvements de défense des intérêts, des syndicats ou partis politiques, les scouts ou des mouvements religieux.
4. *L'intérêt pour la politique* consiste à étudier la façon dont les élèves se projettent dans leurs activités politiques futures (vote, participation à des mouvements associatifs ou politiques), quel intérêt elles/ils portent aux élections nationales, comment elles/ils s'informent sur l'actualité.
5. Enfin, la *confiance dans les institutions* rend compte de leur rapport aux médias, aux institutions (gouvernement, justice, armée, école, etc.), comment ils perçoivent l'efficacité du vote à tous les échelons depuis les élections municipales jusqu'aux européennes et sur le fonctionnement démocratique de leur établissement.

Ces cinq indicateurs de la socialisation politique ont été construits en faisant la moyenne standardisée des réponses des élèves à un certain nombre d'items sélectionnés<sup>4</sup>. Les élèves ont ensuite été répartis en trois catégories sur la base de cette moyenne : niveau de socialisation faible, qui comprend les élèves qui se situent à plus de 0,5 écart-type en dessous de la moyenne, niveau de socialisation moyen, qui regroupe celles et ceux qui se situent entre -0,5 et +0,5 écart-type autour de la moyenne et niveau de socialisation élevé, qui inclut les élèves qui se trouvent à plus de 0,5 écart-type en dessus de la moyenne.

## Une socialisation politique différenciée

Notre propos est d'appréhender la socialisation politique dans ses différentes dimensions pour comprendre la façon dont elles s'articulent. Ces cinq dimensions définissent autant de facettes de la socialisation politique qu'il nous faut analyser dans leurs relations et leur distribution au sein de la population de l'enquête. Pour cela, il est utile d'observer comment et dans quelle mesure elles sont reliées entre elles. Notre thèse est que chacune reflète la complexité des processus de socialisation dans le domaine politique. En d'autres termes, même si ces dimensions sont interdépendantes ou s'influencent mutuellement, elles jouissent simultanément d'une certaine autonomie. Cela signifie par exemple qu'avoir un fort taux d'implication

4. Pour plus d'informations sur les items sélectionnés pour mesurer chaque dimension de la socialisation politique, voir annexes.

dans la vie de la cité n'induit pas nécessairement de forts taux dans les quatre autres dimensions. Au plan empirique, cela conduit à questionner la corrélation entre les cinq dimensions de la socialisation politique.

**Tableau 2 : Cinq dimensions de la socialisation politique et leur lien (coefficient de corrélation,  $\rho$  de Spearman).**

	Sentiment de compétence	Connaissance des institutions	Implication dans la vie de la cité	Intérêt pour la politique	Confiance dans les institutions
Sentiment de compétence	1,000	0,138	0,162	0,173	0,442
Connaissance des institutions		1,000	-0,001 (n.s.)	0,076	0,121
Implication dans la vie de la cité			1,000	0,100	0,236
Intérêt pour la politique				1,000	0,325
Confiance dans les institutions					1,000

Données : CNESCO, 2018. n.s. : non significatif.

Le tableau 2 montre des corrélations significatives entre les cinq dimensions testées, sauf dans un cas qui montre le découplage entre implication dans la vie de la cité et connaissance dans le domaine politique ( $\rho = -.001$  ; n.s.). Toutefois, ces corrélations restent relativement faibles (le  $\rho$  de Spearman ne dépasse jamais 0.5), ce qui confirme la pertinence de notre approche : les cinq dimensions mesurent bien des phénomènes proches, sans pour autant être redondantes aux plans empirique et théorique. Un deuxième constat concerne la nature des phénomènes mesurés par nos dimensions et leurs liens. Les dimensions subjectives sont les plus fortement reliées entre elles, notamment la confiance dans les institutions avec le sentiment de compétence ( $\rho = .442$  ;  $p < .001$ ) et l'intérêt pour la politique ( $\rho = .325$  ;  $p < .001$ ). De même, l'implication dans la vie de la cité est liée à la confiance dans les institutions, mais de façon moins marquée, avec un  $\rho = .236$  ( $p < .001$ ), ce qui signifie probablement que cette implication peut se réaliser soit en accord soit contre les institutions. L'absence de corrélation significative entre l'implication dans la vie de la cité et la connaissance des institutions montre, en accord avec d'autres recherches (i.e. Bozec, 2016), que la connaissance du fonctionnement politique n'engendre pas une plus grande participation et implication dans des associations ou des mouvements de jeunesse.

Ces premiers résultats apportent des éléments intéressants sur la socialisation politique des jeunes. Il est cependant utile d'aller plus loin dans

l'analyse pour comprendre qui sont les élèves derrière ces cinq dimensions. L'ampleur de l'enquête du CNETSCO permet de décrire le niveau de socialisation politique des collégien.nes et lycéen.nes pris.es dans leur ensemble en fonction de quelques-unes de leurs caractéristiques personnelles.

**Tableau 3 : Cinq dimensions de la socialisation politique en fonction des caractéristiques individuelles (en pourcentage d'élèves ayant un score élevé sur chacune des échelles).**

	Sentiment de compétence	Connaissance des institutions	Implication dans la vie de la cité	Intérêt pour la politique	Confiance dans les institutions
<b>Ensemble</b>	28*	42	28	33	31
<b>Sexe</b>					
<b>Filles</b>	23	40	28	34	34
<b>Garçons</b>	33	45	27	32	29
<b>V de Cramer</b>	0,125	0,052	0,045	0,083	0,074
<b>Milieu familial</b>					
<b>Défavorisé</b>	24	35	22	26	27
<b>Intermédiaire</b>	25	42	27	31	29
<b>Favorisé</b>	35	51	35	44	41
<b>V de Cramer</b>	0,083	0,106	0,131	0,127	0,117
<b>Statut migratoire</b>					
<b>Natifs</b>	27	43	27	34	32
<b>2<sup>e</sup> génération</b>	30	43	28	27	28
<b>1<sup>ère</sup> génération</b>	28	32	38	25	29
<b>V de Cramer</b>	0,013	0,05	0,049	0,064	0,046

\*Lire ainsi : 28% des élèves ont un score « élevé » (plus 0.5 écart-type par rapport à la moyenne) sur l'échelle « sentiment de compétence ».

Données : CNETSCO, 2018.

Le tableau 3 montre que pour l'ensemble des élèves, quel que soit leur niveau de scolarisation, les pourcentages de scores « élevés » pour chacune des échelles restent modestes, bien que de façon différenciée selon la dimension considérée. Le score le plus important est pour la variable « connaissance des institutions » (42% de scores « élevés »), le plus faible est pour le « sentiment de compétence » (28%) et l'« implication dans la vie de la cité » (28%). Cette relative faiblesse de l'implication politique des élèves varie toutefois fortement en fonction de leurs caractéristiques.

Premier enseignement, filles et garçons se distinguent assez nettement sur l'ensemble des dimensions de la socialisation politique ; moins d'un

quart des filles ont un sentiment de compétence élevé (23%) pour un tiers des garçons. Le sexe distingue aussi les élèves s'agissant des connaissances des institutions et de leur implication dans la vie de la cité, là encore à la faveur des garçons. En revanche, les filles font preuve de plus d'intérêt et de confiance dans les institutions et la politique.

Ensuite, s'agissant de l'environnement familial, on constate sans surprise, quelle que soit la dimension de la socialisation politique considérée, que plus l'environnement est favorisé, plus les élèves ont des scores élevés sur les cinq échelles de socialisation politique. Par exemple, la part d'élèves avec un niveau de confiance élevé dans les institutions est de 41% dans les familles favorisées contre seulement 27% lorsqu'elles sont défavorisées.

Le dernier enseignement concerne l'origine migratoire. Les élèves se distinguent peu en fonction de cette variable. Notons toutefois que les premières générations sont proportionnellement moins nombreuses à avoir une connaissance élevée des institutions (32% contre 43% pour les natifs/ves et deuxièmes générations), mais elles ont une plus forte implication dans la vie de la cité (38% sont très impliqués contre environ 28% pour les natifs/ves et deuxièmes générations). Les élèves natifs/ves font preuve d'un plus grand intérêt pour la politique comparativement aux élèves de premières et secondes générations (34% ont un intérêt élevé contre respectivement 27% et 25%) et d'une plus grande confiance dans les institutions (32% ont un niveau de confiance élevé contre respectivement 29% et 28%).

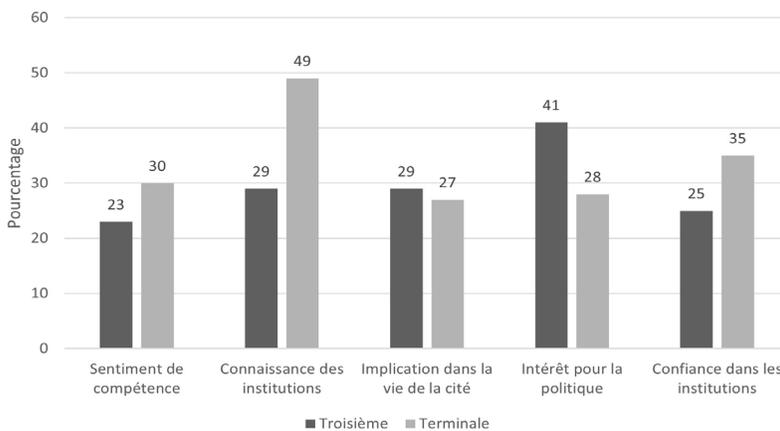
Les caractéristiques individuelles et familiales ont donc un effet non négligeable sur la socialisation politique comme cela a été déjà décrit dans la littérature. La question qui se pose à présent est de savoir si et comment l'École exerce un rôle dans cette socialisation. Pour cela, nous examinons l'évolution entre la troisième et la terminale sur les cinq dimensions de la socialisation politique. Nous nous questionnons sur la façon dont cette évolution s'exerce globalement et en fonction des caractéristiques des élèves.

## Rôle de l'École dans le processus de socialisation politique

L'effet de l'École sur les processus de socialisation politique peut se voir à partir de la comparaison du positionnement des élèves entre la fin du collège (les élèves ont alors entre 14 et 15 ans) et la fin du lycée (entre 17 et 18 ans) sur les cinq indicateurs de socialisation politique. Ces évolutions peuvent dépendre de plusieurs facteurs non liés à l'École elle-même car trois années séparent ces deux mesures, à un âge où les transformations personnelles sont grandes. De plus, il n'est pas exclu qu'un effet de sélection opère, même si dans le système éducatif français, une très large proportion d'une génération accède au baccalauréat (DEPP, 2022). Il est donc nécessaire en premier lieu de vérifier la composition de ces deux populations pour s'assurer que les évolutions constatées ne

sont pas dues à des modifications de la population (sur ou sous sélectionnée) mais bien à un processus attribuable à leur scolarisation. Les données montrent que la composition de ces deux publics scolaires a peu changé en termes de répartition par sexe (49% de filles au collège pour 51% au lycée), d'origine sociale (respectivement 25% et 26 % d'élèves de milieu favorisé) et migratoire (84% d'élèves natifs/ves en troisième pour 85% en terminale). Cette similitude des deux populations permet une comparaison imputable aux parcours proprement scolaires des élèves.

**Figure 1 : Pourcentage de scores élevés aux cinq dimensions de socialisation politique (Comparaison troisième – terminale).**



Données : CNESCO, 2018.

Entre la classe de troisième et celle de terminale, la part d'élèves ayant un score élevé augmente sur trois dimensions de la socialisation politique. Il s'agit d'abord de la connaissance des institutions (le taux de scores élevés passe de 20% à 49%). Ensuite, la confiance dans les institutions passe de 25% à 35% et enfin le sentiment de compétence en matière politique augmente lui aussi, bien que dans des proportions moindres (de 23% à 30% de scores élevés). En revanche pour deux dimensions de la socialisation politique, l'évolution est plus inattendue. D'abord, l'intérêt pour la politique baisse nettement entre la troisième et la terminale (de 41% à 28% de scores élevés) et l'implication dans la vie de la cité stagne (de 29% à 27% de scores élevés). Pour résumer, nos résultats montrent qu'à travers le temps, les élèves ont acquis des connaissances sur les institutions et tendent à accorder à ces dernières plus de confiance, mais accordent moins d'intérêt à la politique et restent peu impliqués dans la vie de la cité.

Pour comprendre cette évolution et dépasser les généralités sur le désintérêt des élèves pour la politique, il est utile de se pencher sur les conditions

sociales et scolaires qui peuvent expliquer cette évolution. Pour cela, nous avons mobilisé la méthode de la régression logistique pour expliquer les scores élevés pour chacune des cinq dimensions de la socialisation politique. Ces analyses de régression intègrent les caractéristiques individuelles (sexe, milieu social et statut migratoire), ainsi que les caractéristiques des contextes de scolarisation (tonalité sociale de l'établissement, appartenance au secteur public ou au secteur privé). L'objectif de ces analyses est d'estimer les chances d'avoir un score élevé sur chacune des cinq dimensions de la socialisation politique : il s'agit de déterminer quelles variables individuelles et contextuelles ont un impact significatif et s'il y a des différences entre la troisième et la terminale. Les résultats des cinq régressions sont présentés dans la section suivante sous forme de graphique<sup>5</sup>.

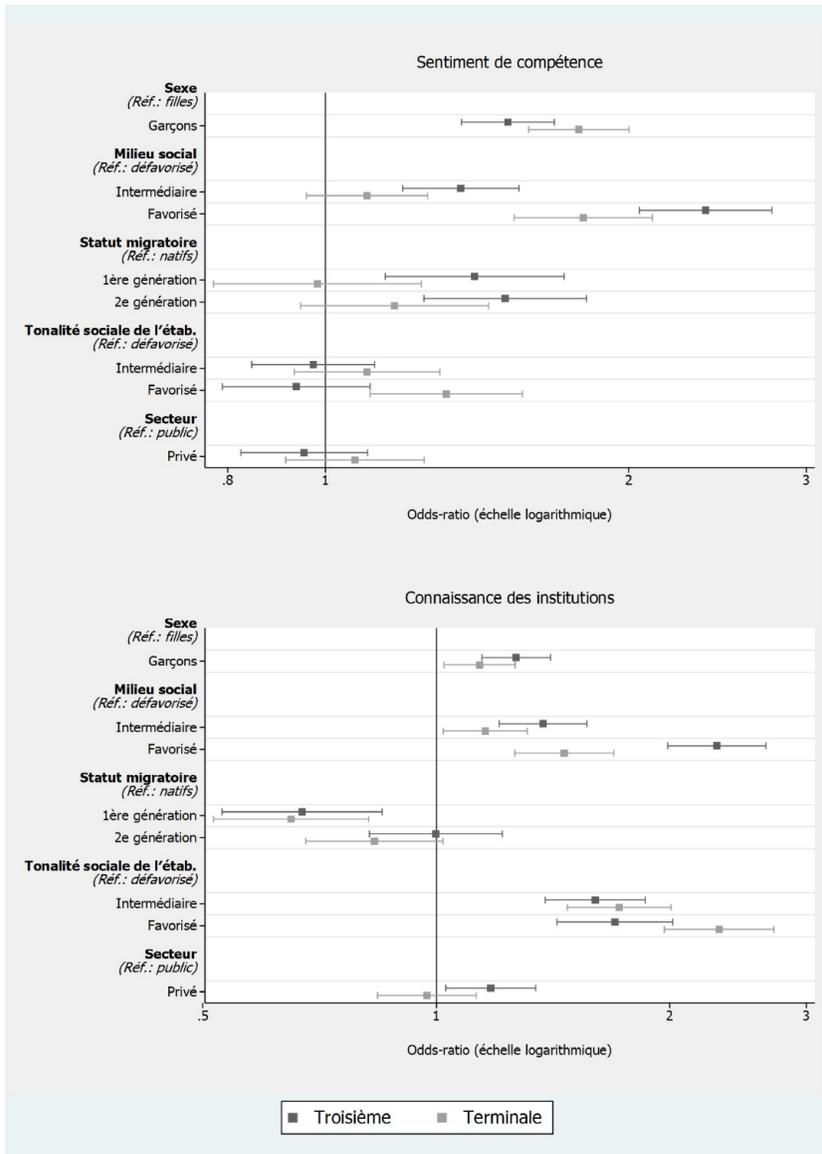
### Comment se construit la socialisation politique : rôle du milieu familial et du milieu scolaire

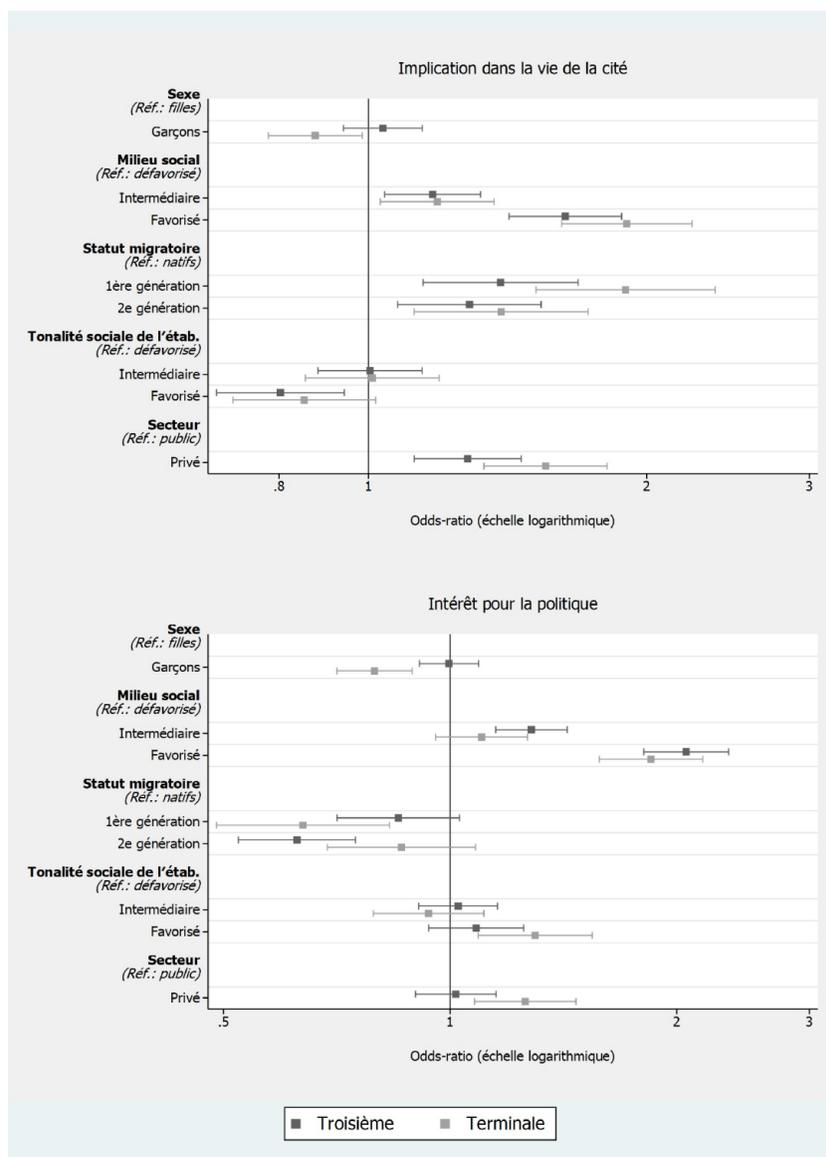
La figure 2 présente les *odds-ratio*<sup>6</sup> associés à chaque variable explicative pour chacune des dimensions de la socialisation politique. Cette comparaison *ceteris paribus* est un puissant moyen de distinguer ce qui influe sur la socialisation politique des élèves en troisième (en noir) et en terminale (en gris). La ligne verticale indique ici un *odds-ratio* égal à 1, c'est-à-dire une absence d'effet significatif. L'effet d'une variable est significatif dès lors que l'intervalle de confiance à 95% associé à un *odds-ratio* ne coupe pas la ligne verticale. Pour la connaissance des institutions par exemple, les garçons (la modalité de référence étant « filles ») ont significativement plus de chances (à droite de la ligne verticale) d'avoir un niveau de connaissance élevé que les filles de troisième (OR=1,27 ;  $p < .001$ ), toutes choses égales par ailleurs (milieu social, statut migratoire, tonalité de l'établissement, secteur de scolarisation étant maintenus constants). C'est toujours le cas en terminale, mais de façon moins marquée (l'*odds-ratio* diminue à 1,14 ;  $p = 0,017$ ).

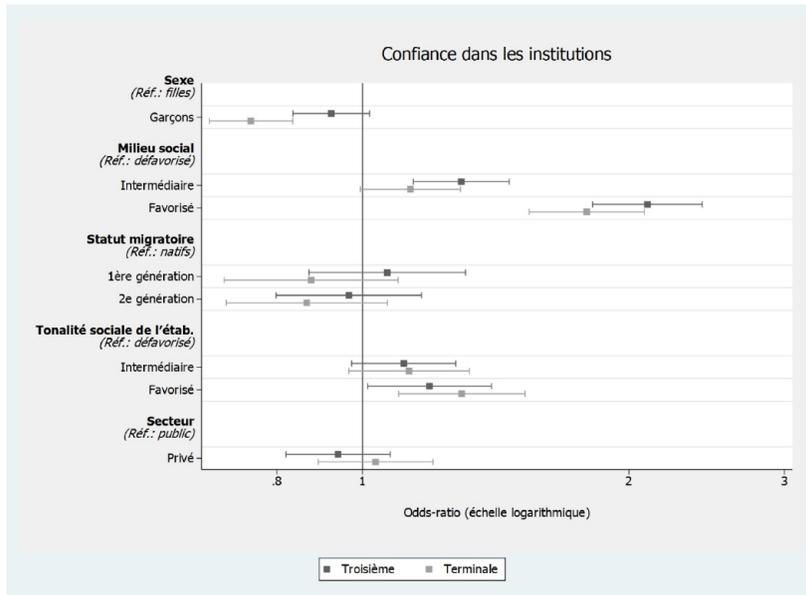
5. Les résultats des analyses de régression logistiques sont présentés en détail en annexe.

6. L'*odds-ratio* mesure la force et le sens de la relation entre une variable explicative ( $\chi$ ) et la variable à expliquer ( $\gamma$ ). L'*odds-ratio* varie entre 0 et  $+\infty$ . S'il est égal à 1, cela signifie que les deux variables sont indépendantes. À l'inverse, plus l'*odds-ratio* s'approche de 0 ou de  $+\infty$ , plus cela indique une relation forte entre les deux variables.

**Figure 2 : Probabilités d’avoir un score élevé dans chacune des cinq dimensions de la socialisation politique en fonction de quelques variables (régression logistique binomiale).**







Lire ainsi : les garçons ont significativement plus de chances que les filles d'avoir un sentiment de compétence élevé. Les différences se renforcent entre la troisième et la terminale.

Données : CNESCO, 2018

La figure 2 donne à voir les effets conjugués des caractéristiques individuelles et des contextes de scolarisation sur l'évolution de la socialisation politique des élèves entre la troisième et la terminale. Les caractéristiques individuelles sont agissantes pour comprendre l'évolution de la socialisation politique des collégien.nes et des lycéen.nes de la troisième à la terminale. On peut notamment remarquer que pour trois dimensions sur quatre, la différenciation générée en matière de socialisation politique s'accroît en terminale, les garçons ayant une moindre implication politique, un moindre intérêt et une moindre confiance dans les institutions politiques. En revanche, les caractéristiques sociales différencient moins les élèves en terminale qu'en troisième, montrant l'effet fédérateur et homogénéisant de l'éducation sur la socialisation politique des individus. En revanche, le processus semble aller dans le sens inverse pour ce qui concerne le statut migratoire, pour une des dimensions au moins. Pour l'implication dans la vie de la cité, le statut migratoire a un effet plus fort en terminale qu'en troisième, conduisant à plus d'implication dans la politique pour les premières et deuxième générations.

Si nous centrons à présent nos interprétations sur le contexte de scolarisation, il ressort que le fait d'être scolarisé dans le privé ou le public n'a que peu d'effet toutes choses égales par ailleurs, à l'exception des dimensions

« implication » et « intérêt » pour la politique, avec une accentuation de l'effet entre la troisième et la terminale. Cette accentuation des dimensions participatives du privé par rapport au public révèle probablement des fonctionnements organisationnels différenciés des établissements scolaires, plus portés dans le privé à l'individualisation de l'enseignement et des élèves, comme Felouzis et Perroton (2012) ont pu le montrer dans le cas des lycées. Cet effet du privé par rapport au public devra probablement être approfondi car l'enseignement privé en France rassemble des caractéristiques très spécifiques, tant au plan de son recrutement social que de ses missions au sein de l'ensemble du système éducatif français (Felouzis & Fouquet-Chauprade, à paraître).

S'agissant de la tonalité sociale des établissements, les effets sont là aussi contrastés, notamment en ce qui concerne la connaissance des institutions. L'évolution entre la troisième et la terminale est particulièrement marquée dans les contextes d'établissements favorisés dans lesquels les connaissances des élèves progressent fortement. Il en est de même, mais avec une ampleur moindre, pour la confiance dans les institutions : les élèves de terminale ont des scores significativement plus élevés que les élèves de troisième pour cette dimension. Enfin, l'implication dans la vie de la cité est moins marquée dans les établissements favorisés et tend à diminuer de la troisième à la terminale.

Ces analyses de régression confirment l'effet des caractéristiques individuelles sur l'évolution de la socialisation politique entre la troisième et la terminale, suggérant que les élèves ne sont pas socialisés de la même manière en fonction de leur sexe, de leur origine sociale et migratoire. Elles donnent aussi à voir de forts effets de contexte, la scolarisation ne produisant pas le même type de socialisation politique en fonction de la tonalité sociale de l'établissement et du secteur public ou privé.

## **Discussion : des opportunités d'expérimentation de la démocratie variables en fonction des contextes**

Nous avons questionné dans cet article la nature, l'ampleur et les variations de la socialisation politique des collégien.nes et des lycéen.nes à partir de la vaste enquête par questionnaire réalisée par le CNESCO en 2018. Nous avons défini cinq dimensions pertinentes de la socialisation politique. Contre les visions trop monolithiques du concept, nous avons défendu l'idée que dans une société complexe et stratifiée selon de multiples principes, la socialisation politique ne pouvait être elle-même que complexe et multiple. Nous défendons en outre l'idée selon laquelle la socialisation politique est une des dimensions de la socialisation et répond donc aux mêmes logiques et mécanismes qu'il est cependant utile d'analyser et de révéler.

Les cinq dimensions — sentiment de compétence, connaissance, implication, intérêt et confiance dans les institutions — s’articulent et se combinent de façon variable selon les caractéristiques des élèves et leur contexte de scolarisation. C’est ainsi que si les caractéristiques individuelles font varier le degré de socialisation politique, ce n’est pas toujours dans le sens attendu. L’implication dans la vie de la cité tend par exemple à s’accroître entre la troisième et la terminale pour les élèves de première et deuxième génération alors qu’on aurait pu s’attendre à une baisse de leur implication compte tenu de ce que l’on sait du désengagement politique des jeunes. De même, les indicateurs de socialisation politique tendent à se renforcer pour les filles entre les deux niveaux de scolarisation, tant au niveau des connaissances que de l’implication et de la confiance envers les institutions.

Nos résultats montrent en outre que la socialisation politique n’évolue pas de la même façon en tous lieux. Ainsi, les contextes défavorisés tendent à limiter la confiance envers les institutions mais, de façon paradoxale, à accentuer l’implication dans la vie de la cité. Ce résultat interpelle. Il nous faut regarder en détail les types d’implication des élèves pour comprendre les mécanismes différenciés en fonction du contexte. Les données montrent qu’en moyenne les élèves des collèges défavorisés sont plus impliqués dans la défense de l’environnement (30,9% contre 27,3% dans les collèges favorisés), dans des mouvements et associations politiques (17,8% contre 11,5%) et religieuses (27,7% contre 24,9%), dans l’engagement comme tuteurs.trices dans des associations d’aide aux devoirs (27,4% contre 19,7%). En terminale, les élèves des lycées les plus défavorisés restent encore les plus impliqués pour un certain nombre d’engagements environnementaux, associatifs et politiques, humanitaires et religieux. À l’inverse, les lycéens.scolarisés dans des établissements à tonalité sociale favorisée sont davantage engagés dans des associations sportives, culturelles et artistiques. Il n’est pas dénué d’intérêt de voir que l’intensité et la nature des engagements des collégiens.nes et des lycéens.nes sont contrastés en fonction de la tonalité sociale de leur établissement. Ainsi, il apparaît que du côté des établissements défavorisés, les engagements altruistes dominent (don de soi, aide aux autres, etc.), alors que dans les établissements les plus favorisés, l’engagement est plus individualiste en ce sens qu’il participe à la valorisation de soi au travers de la culture et des pratiques artistiques. Quoi qu’il en soit, et à rebours des discours catastrophistes sur le désengagement de la jeunesse, nous pouvons affirmer que les élèves font preuve d’une participation relativement importante dans différentes activités de la cité dès lors que l’on accepte de considérer que l’engagement politique ne se limite pas au vote.

En revanche, les collégiens.nes et lycéens.nes des établissements défavorisés montrent une forte défiance envers les institutions. Là encore, le recours aux réponses détaillées des élèves aide à mieux comprendre leur position. Comparativement aux élèves des établissements favorisés, les élèves des établissements ségrégués ne font largement pas confiance au

gouvernement (44% ne lui font « pas du tout » confiance pour 37% dans les établissements favorisés), à la justice (30,1% contre 21,5%), à la police (27,1% contre 16,7%). Leur confiance dans l'École est également affectée : près d'un quart des élèves des établissements défavorisés ne lui font pas du tout confiance (17,4% dans les établissements favorisés). Les seuls domaines dans lesquels les élèves des établissements ségrégués présentent une plus forte confiance que les autres concernent l'idée de soutenir un.e candidat.e à une élection (elles/ils sont 10% à être sur.es de le faire contre 6,3% dans les milieux favorisés), de même elles/ils sont plus nombreux/euses à penser se présenter très certainement à des élections (8,4% contre 5,1%). Concernant les espaces démocratiques de l'École, les élèves se distinguent peu en fonction du contexte, elles/ils sont en moyenne 37% à estimer que l'élection de délégué.es est peu ou pas du tout efficace pour leur permettre d'apprendre le fonctionnement du système démocratique.

Il est pertinent d'interpréter ces résultats au regard de la façon dont les élèves apprennent et expérimentent le fonctionnement démocratique au sein de leurs établissements. De façon générale, nous avons montré que les élèves apprennent et acquièrent de bonnes connaissances du fonctionnement institutionnel. Toutefois, nos résultats suggèrent que les contextes scolaires ne créent pas les mêmes opportunités d'expérimenter le fonctionnement démocratique. Il n'y a en effet pas de lien systématique entre connaissance civique et engagement (Bozec, 2016). Notons à ce propos que l'enquête a été administrée par questionnaire, qu'il s'agit donc de déclarations et qu'il serait intéressant de compléter cette enquête avec des observations. Toutefois, nos résultats nous permettent de questionner le rôle de l'École dans cette entreprise de socialisation. L'École n'apparaît pas comme un lieu d'expérimentation de la démocratie : malgré les bons niveaux de connaissance, les élèves restent peu intéressé.es par la politique. Pire, certain.es élèves, qui sont scolarisé.es dans les établissements les plus ségrégués, font l'expérience de la relégation et par là même développent des attitudes de replis qui se caractérisent par une défiance vis-à-vis des institutions.

Il serait intéressant de mettre en lien ces conclusions avec la façon dont sont pensés et conçus les cours d'enseignement moral et civique. Nous n'avons pas pu le faire directement dans cet article, mais les données de l'enquête du CNESCO permettront de le faire à l'avenir. Ces cours sont « relancés », repensés à chaque événement traumatique français (Buttier et al., 2021) avec l'objectif de promouvoir les valeurs républicaines, ce qui contribue aussi à renforcer un sentiment d'appartenance à la nation. L'éducation à la citoyenneté repose sur trois domaines : les cours d'instruction civique, la participation des élèves aux instances de l'établissement, et des projets d'action éducative (CNESCO, 2015). Or, il existe un décalage important entre la façon dont ce domaine est conçu et la réalité sur le terrain : les élections dans les établissements mobilisent peu les élèves, le statut de délégué.e est peu valorisé, etc. (*i.e.*, CNESCO, 2015 ; Denny, 2019 ; Dufour-Tonini, 2013). De

plus, « l'éducation civique mettrait l'accent sur la dimension formelle et en partie idéalisée des institutions publiques et processus politiques (présentés comme ouverts, égalitaires, tournés vers la définition et la réalisation du bien commun), au détriment d'une appréhension plus réaliste du fonctionnement de la vie politique et sociale » (Bozec, 2016, p. 43). Notons que les dernières réformes de l'enseignement moral et civique insistent sur la construction morale des élèves et non plus sur l'inculcation du fonctionnement démocratique en insistant sur les formes du débat démocratique.

## Conclusion

Ces éléments de discussion nous amènent à raisonner sur le continuum que nous avons introduit allant d'un processus d'involution à un processus de dévolution. La revue de la littérature développée en première partie amenait à penser que la socialisation politique relevait de mécanismes de dévolution : les acteurs y sont actifs, ne sont pas totalement déterminés par leur naissance et leurs expériences sociales, les contextes dans lesquels ils évoluent sont pour beaucoup dans leur rapport au politique, la participation active à l'École est propice à la fabrication d'une citoyenneté active.

Pourtant, nos résultats questionnent la façon dont l'École conçoit le processus de socialisation politique et le rôle qu'elle lui assigne. Ils suggèrent que l'École tend à penser la socialisation politique comme une involution. À l'opposé des discours contemporains sur la construction de l'autonomie des élèves, on voit ici que, dans les contextes ségrégués tout au moins, les élèves sont soumis à des injonctions paradoxales : elles/ils doivent incorporer des savoirs théoriques sur le fonctionnement démocratique, mais sont scolarisés dans des contextes marqués par les inégalités et la discrimination systémique (Felouzis et al., 2016). C'est aussi ce que montre Payet (1997) à partir d'une enquête ethnographique. Celui-ci ne mobilise pas directement le concept de socialisation politique mais distingue deux formes de citoyenneté : la citoyenneté politique (juridique, administrative) et la citoyenneté pratique et ordinaire. La première forme renvoie au statut juridique objectif alors que la seconde relève du vécu des individus, de leur sentiment d'être (ou de n'être pas). Il défend l'idée que l'École fabrique des formes de citoyenneté contrastées en fonction des contextes différenciés. Dans les contextes de ségrégation, la réaction des familles et des élèves à la stigmatisation et à la discrimination se traduit par des attitudes de défense des droits, soit par la méfiance et l'hostilité, soit par le conflit. Elles/ils adoptent alors des attitudes et des discours oppositionnels tout en adhérant au discours méritocratique et à la démocratisation. Ces résultats renvoient à l'idée que les processus de socialisation politique sont contrastés en fonction des contextes sociaux et en particulier que les contextes de ségrégation engendrent des attitudes de méfiance et d'hostilité vis-à-vis des institutions. Warin (2008) montre

aussi qu'il existe bien, au sein des familles populaires, un processus d'involution, qualifié, à la suite de Chauvel (2007), d'involution intergénérationnelle : « au sein des familles l'idée même de citoyenneté sociale disparaît lorsque, de génération en génération, passé, présent et futur ne sont qu'aux couleurs de la désespérance, ce qui entretient un déni d'intérêt pour l'offre publique » (p. 15). L'auteur, qui étudie le non-recours aux aides sociales des familles populaires, se focalise sur la dimension sociale de la citoyenneté, c'est-à-dire l'ensemble des droits et protections sociales garantis par la société, mais ses conclusions peuvent tout autant expliquer le déficit de citoyenneté politique qui se traduit notamment par le retrait de ces élèves, issu.es de familles populaires, scolarisé.es dans des établissements ségrégués et habitant le plus souvent dans des zones urbaines dépréciées.

C'est bien l'expérience quotidienne, parfois sur plusieurs générations, de la relégation et du cumul des précarités qui explique l'indifférence, voire la méfiance envers la chose publique. De ce que l'on connaît des effets de la ségrégation, et au regard de nos résultats, on peut donc ajouter que ces contextes affectent la socialisation politique des élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abendschön, S. (Éd.) (2013). *Growing Into Politics : Contexts and Timing of Political Socialisation*. ECPR Press.
- Ball, S., & Vincent, C. (2007). Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations. *Urban Studies*, 44(7), 1175-1189.
- Bargel, L. (2013). Socialisation politique. In C. Achin (Éd.), *Dictionnaire. Genre et science politique : Concepts, objets, problèmes* (pp. 468-480). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.achi.2013.01.0468>
- Boughaba, Y., Dafflon, A., & Masclat, C. (2018). Introduction. Socialisation (et) politique. Intériorisation de l'ordre social et rapport politique au monde. *Société contemporaine*, 112, 5-21.
- Bozec, G. (2016). Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. Rapport au Cnesco. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport\\_education\\_citoyennete.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf)
- Buttier, J.-C., De Mestral, A., & Lefrançois, D. (Éds.) (2021). Les modes d'engagement des jeunes dans et hors l'école en contexte de crise. *Tréma*, 56.
- Chauvel, L. (2007). La solidarité générationnelle. Bonheur familialiste, passivité publique. In S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Presses universitaires de France.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. The Brookings Institution.

- CNESCO (2015). Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française. Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>
- CNESCO (2018). *Enquête « École et citoyenneté »* [ensemble de données].
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J. M., Mood, A. M., York, R. L., & Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J., Hoffer, T., Kilgore, S. (1982). *High School Achievement : Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books.
- Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien*. ESF.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
- Dejaeghere, Y., & Hooghe, M. (2011). Les attitudes politiques et sociales à l'épreuve de l'adolescence. In A. Muxel (Éd.), *La politique au fil de l'âge*. Presses de Sciences Po.
- Delforge, H. (2010). Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés. *Éducation et Sociétés*, 25, 35-50.
- Denny, J. L. (2019). *L'expérience des normes pour débattre en classe : vers un développement professionnel des enseignants* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation], Université de Strasbourg.
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2022). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*. Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dufour-Tonini, A.-L. (2013). Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne. Ministère de la réussite éducative. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/rapport/33512-pour-un-acte-ii-de-la-vie-lyceenne-vers-la-democratie-lyceenne>
- Felouzis, G., & Fouquet-Chauprade, B. (à paraître). Education privatization and marketization in France : a case study. In A. Zancajo, H. Jabbar, A. Verger & C. Fontdevilla (Éds), *Research Handbook on Education Privatization and Marketization*. Ed. Edward Elgar.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2016). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, 11-28.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 92-101.

- Felouzis, G., & Perroton, J. (2012). Le travail des enseignants et son contrôle. Une étude comparative dans les secteurs public et privé. In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éds.), *Enseigner : une profession sous contrôle*. ESF.
- Lorcerie, F. (Éd.) (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Presses universitaires de Rennes.
- Maurer, S. (2000). *École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissages de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique*. Dossier d'Étude n° 16, Allocations familiales.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi, la société*. Presses universitaires de France.
- Michon, S. (2008). Les effets des contextes d'études sur la politisation. *Revue française de pédagogie*, 163, 63-76.
- Mitra, D. L. (2009). Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform. In G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank (Éds.), *Handbook Education Policy Research* (pp. 819-830). Routledge.
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Presses de Sciences Po.
- Muxel, A. (2011). *La politique au fil des âges*. Presses de Sciences Po.
- Paty, D. (1980). *Douze collèges en France*. La Documentation française.
- Payet, J.-P. (1997). L'école et la construction de la citoyenneté. In A. van Zanten (Éd.), *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques*. INRP.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Presses de Sciences Po.
- Rayou, P. (2010). Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation. *Éducation et Sociétés*, 25, 83-96.
- Riesman, D. (1964). *La Foule solitaire*. Arthoud.
- Särndal, C.-E. (2007). La méthode de calage dans la théorie et la pratique des enquêtes. *Techniques d'enquête*, 33(2), 113-135.
- Warin, P. (2008). Le non-recours par désintérêt : la possibilité d'un vivre hors droits. *Vie sociale*, 1, 9-19.

## Notices biographiques

**Barbara Fouquet-Chauprade** est titulaire d'un doctorat en sociologie soutenu en 2011 à l'Université de Bordeaux. Sa thèse portait sur la ségrégation ethnique au collège (secondaire 1). Elle y questionnait, à partir d'une méthode mixte (questionnaire et entretiens), les effets subjectifs de la ségrégation sur l'expérience scolaire des élèves. Elle a rejoint le Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives (Ggape) en 2008 dont elle assure aujourd'hui la codirection. Elle mène des travaux en sociologie des politiques éducatives et s'intéresse à l'action publique, elle développe des réflexions sur la conception des réformes scolaires et sur les conditions de leur mise en œuvre. Elle questionne les conséquences de ces choix éducatifs en particulier sur les inégalités scolaires. Elle dirige la recherche FNS «Marge : sociologie des marchés scolaires genevois ».

**COURRIEL : BARBARA.FOUQUET-CHAUPRADE@UNIGE.CH**

**Samuel Charmillot** est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Genève. Il est actuellement chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et chercheur au sein du Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives (Ggape). Ses recherches portent sur les politiques éducatives, l'organisation des systèmes éducatifs, la ségrégation scolaire et ses conséquences sur les inégalités scolaires.

COURRIEL : SAMUEL.CHARMILLOT@UNIGE.CH

**Georges Felouzis** est sociologue. Après une thèse de doctorat soutenue en 1990 à l'Université de Provence, il est nommé en 1991 maître de conférences à l'Université de Bordeaux puis comme professeur en 1998 après l'obtention de son habilitation à diriger des recherches (HDR) en sociologie. Il est depuis 2007 professeur à l'Université de Genève, fondateur et codirecteur du Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Éducatives (Ggape). Ses travaux portent sur les inégalités scolaires, la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives, les comparaisons internationales en éducation, les sources et effets de la ségrégation scolaire.

COURRIEL : GEORGES.FELOUZIS@UNIGE.CH

## ANNEXES

### A. Cinq dimensions de la socialisation politique (effectifs et pourcentages)

	Sentiment de compétence		Connaissance des institutions		Implication dans la vie de la cité		Intérêt pour la politique		Confiance dans les institutions	
	N	Pourc.	N	Pourc.	N	Pourc.	N	Pourc.	N	Pourc.
Faible	19725	28	14908	22	27336	40	17986	26	20169	30
Moyen	30576	44	23577	35	21860	32	27712	41	26811	39
Elevé	19218	28	28228	42	18759	28	22351	33	21215	31
Total	69519	100	66713	99	67955	100	68049	100	68195	100

Données : CNESCO, 2018.

### B. Construction des indicateurs de socialisation politique

- Le **sentiment de compétence** est construit sur la base des réponses aux six items suivants : J'en sais plus en matière de politique que la plupart des jeunes de mon âge ; Lorsque que des sujets politiques sont

débat, j'ai la plupart du temps quelque chose à dire ; Je peux facilement comprendre la plupart des questions politiques ; J'ai des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter ; Je me sens capable de participer à la vie politique ; Je comprends bien les questions politiques qui concernent la France.

- La **connaissance des institutions** est construite à partir des dix-huit items suivants : en France, l'inscription sur les listes électorales est automatique pour les jeunes Français de 18 ans ; En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être de nationalité française ; En France, pour élire le président de la République et les députés, il faut être adhérent d'un parti politique ; En France, les juges ont le pouvoir de voter les lois ; En France, l'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires au sein des établissements d'enseignement public s'applique : aux élèves, aux enseignants, aux autres personnels de l'établissement, à toute personne pénétrant dans l'enceinte de l'établissement ; À quelle période la Marseillaise a-t-elle été composée ? ; Qui est actuellement le Premier ministre en France ? ; Qui vote pour élire les députés du Parlement européen ? ; L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens ; L'euro est la monnaie officielle de tous les pays membres de l'Union européenne ; Les billets en euro ont le même graphisme dans tous les pays où l'euro est la monnaie officielle ; La loi interdit aux enfants de travailler avant un certain âge, quel est le but de cette loi ? ; Qu'est-ce qui a le plus de chances de se passer si une même personne ou un même groupe possède beaucoup de titres de presse dans un pays ? ; Quelle situation ci-dessous constitue une grave menace pour une démocratie ? Des manifestations pacifiques sont organisées contre des lois impopulaires, des hommes d'État ne tiennent pas compte des Droits de l'Homme, des opinions différentes sont exprimées dans les journaux, des candidats à une fonction politique s'accusent mutuellement de mensonge ; La séparation des Églises et de l'État permet : de ne pas placer une religion dans une position plus favorable qu'une autre, d'empêcher les citoyens de pratiquer leur religion, de diminuer les dépenses de l'État, parce qu'il n'a pas à financer les lieux de culte, de s'assurer que les personnes au pouvoir ne croient pas en Dieu ; La constitution politique d'un pays contient : des consignes sur la politique étrangère qu'un pays doit tenir envers ses voisins, des déclarations du Premier ministre faites à l'Assemblée nationale, des communiqués envoyés par les partis politiques à leurs militants, des règles fondamentales fixant l'organisation et le fonctionnement d'un État ; Dans la plupart des pays, un groupe de personnes vote les lois au sein d'un parlement, et d'autres personnes les font appliquer dans les tribunaux, quelle est la raison majeure de cette séparation ? ; Parmi les propositions suivantes, laquelle constitue un droit mentionné dans la Convention internationale des droits de l'enfant ? ; Quel est l'objectif principal de la Déclaration universelle des droits de l'Homme ?

- **L'implication dans la vie de la cité** est évaluée sur la base des réponses à neuf items mesurant l'engagement associatif : Défense de l'environnement ; Mouvement ou association politique ; Association humanitaire ou bénévole ; Mouvement ou association religieuse ; Aide aux devoirs, en tant que tuteur/trice ; Association sportive ; Association culturelle ou artistique ; Scoutisme ; Programme d'échange avec l'étranger.
- **L'intérêt pour la politique** est mesuré à partir des réponses à vingt-trois items. Tout d'abord, quatorze items qui mesurent le type d'activités et d'engagement citoyens prévus une fois répondant est adulte : Voter aux élections locales ; Voter aux élections nationales ; Voter aux élections européennes ; Aider un candidat ou un parti lors d'une campagne électorale ; Adhérer à un parti politique ; Adhérer à un syndicat ; Se présenter à des élections ; Participer à une manifestation ; Signer des pétitions ; Collecter des signatures pour une pétition ; Boycoter un produit ; Faire du bénévolat au sein d'une association ; Écrire à un journal pour exprimer une opinion sur des sujets politiques et sociaux ; Défendre tes opinions politiques sur internet dans le cadre de forums de discussion ou sur les réseaux sociaux. Ensuite, deux items qui évaluent l'intérêt du répondant à voter pour les élections à l'échelle nationale de 2017 : L'élection présidentielle de 2017 ; Les élections législatives de 2017. Six items mesurant le temps consacré à s'informer et discuter de l'actualité sont également inclus : Utiliser un support numérique pour t'informer à propos de l'actualité nationale et internationale ; Lire un journal ou magazine (papier) pour t'informer à propos de l'actualité nationale et internationale ; Discuter de problèmes politiques et sociaux avec tes parents ; Discuter de problèmes politiques et sociaux avec tes amis ; Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays avec tes parents ; Discuter de ce qui se passe dans d'autres pays avec tes amis. Enfin, un item qui évalue si le répondant s'informe à l'actualité est également pris en compte.
- **La confiance dans les institutions** est construite à partir de huit items mesurant la confiance dans les moyens d'information (Télévision ; Radio ; Journaux papier ; Journaux en ligne ; Réseaux sociaux ; Autres sites web/applications ; Vidéos en ligne ; Entourage), de huit items évaluant la confiance dans les institutions (Gouvernement ; Conseil municipal de la commune ; La justice ; La police ; Partis politiques ; L'Union européenne ; L'armée ; L'école), de six items concernant l'avis du répondant sur l'efficacité de sa participation à des élections différentes (Élections municipales, Élections départementales, Élections régionales, Élections législatives, Élection présidentielle, Élections européennes) et de deux items qui portent sur l'avis du répondant sur des affirmations concernant les institutions démocratiques au sein de son établissement (En élisant nos délégués, nous apprenons comment marche un système démocratique ; Si un élève a un problème, c'est utile que son délégué puisse en parler au conseil de classe).

### C. Régressions logistiques pour les cinq dimensions de la socialisation politique, en fonction des caractéristiques individuelles et contextuelles (*odds-ratio*)

	Sentiment de compétence		Connaissance des institutions		Implication dans la vie de la cité		Intérêt pour la politique		Confiance dans les institutions	
	Troisième	Terminale	Troisième	Terminale	Troisième	Terminale	Troisième	Terminale	Troisième	Terminale
Sexe (Réf.: filles)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)	OR (ES)
Garçons	1,52 (0,08)***	1,78 (0,10)***	1,27 (0,07)***	1,14 (0,06)*	1,04 (0,05)	0,88 (0,05)*	1,00 (0,05)	0,79 (0,05)***	0,92 (0,05)	0,75 (0,04)***
Milieu social (Réf.: défavorisé)										
Intermédiaire	1,36 (0,09)***	1,10 (0,08)	1,37 (0,09)***	1,16 (0,07)*	1,17 (0,07)*	1,19 (0,09)*	1,28 (0,07)***	1,10 (0,08)	1,29 (0,08)***	1,13 (0,08)
Favorisé	2,38 (0,18)***	1,8 (0,15)***	2,30 (0,17)***	1,46 (0,11)***	1,63 (0,12)***	1,90 (0,16)***	2,06 (0,14)***	1,85 (0,15)***	2,1 (0,15)***	1,79 (0,14)***
Statut migratoire (Réf.: natifs)										
1 <sup>re</sup> génération	1,41 (0,15)***	0,98 (0,12)	0,67 (0,08)***	0,65 (0,08)***	1,39 (0,14)***	1,90 (0,22)***	0,85 (0,08)	0,64 (0,09)***	1,07 (0,11)	0,87 (0,10)
2 <sup>e</sup> génération	1,51 (0,14)***	1,17 (0,13)	1,00 (0,10)	0,83 (0,09)	1,29 (0,12)*	1,39 (0,15)***	0,63 (0,06)***	0,86 (0,1)	0,96 (0,09)	0,86 (0,09)

	Sentiment de compétence	Connaissance des institutions	Implication dans la vie de la cité	Intérêt pour la politique	Confiance dans les institutions
Tonalité sociale de l'étab. (Réf.: défavorisé)					
Intermédiaire	0,97 (0,07)	1,60 (0,12)***	1,00 (0,07)	1,02 (0,06)	1,11 (0,08)
Favorisé	0,94 (0,08)	1,72 (0,14)***	0,85 (0,08)	1,30 (0,12)***	1,13 (0,09)
Secteur (Réf.: public)					
Privé	0,94 (0,08)	1,70 (0,15)***	0,8 (0,07)*	1,08 (0,08)	1,19 (0,1)*
Constante	0,95 (0,07)	2,32 (0,19)***	1,28 (0,09)***	1,02 (0,06)	1,03 (0,08)
	0,16 (0,01)***	0,15 (0,01)***	0,31 (0,02)***	0,51 (0,03)***	0,24 (0,02)***
		0,41 (0,03)***	0,28 (0,02)***	0,34 (0,03)***	0,41 (0,03)***

\* p<.05 ; \*\* p<.01 ; \*\*\*p<.001.

Données : CNESCO, 2018.



# Enseigner la complexité du fait révolutionnaire, entre engagement et dévolution

Jean-Charles Buttier  
*Université de Genève*

Sosthène Meboma  
*École internationale de Genève et Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Comment enseigner le fait révolutionnaire avec la conflictualité démocratique qui lui est inhérente ? Qu’il s’agisse de la Révolution française, genevoise ou des décolonisations, le fait révolutionnaire a un potentiel antiautoritaire qui s’actualise lors de sa transmission dans le présent et qui en fait une question socialement vive (QSV). Cet article s’intéresse à ce que les prescriptions scolaires en France, en Suisse romande et au Cameroun prévoient en la matière, à l’influence que subissent ces prescriptions, et aux postures enseignantes quant aux possibilités d’engagement et de dévolution.

**MOTS CLÉS** – révolution, dévolution, fait colonial, question socialement vive (QSV), responsabilité sociale.

---

Le fait révolutionnaire est entendu ici dans son acception historique, s’inscrivant dans une histoire longue des transformations sociopolitiques par ébranlement des structures de pouvoir (Bantigny, 2019). La complexité de son enseignement vient de sa pluricausalité et des controverses historiographiques qui expliquent la difficulté de cette didactisation mais font aussi sa richesse (Albe, 2009). C’est un processus de transformation politique et

sociale qui peut avoir des implications éducatives au point de suggérer que l'enseignement des engagements, notamment révolutionnaires, pourrait devenir un savoir pour agir sur le monde (Buttier & Panagiotounakos, 2023). Cette interrogation est légitime dans le sens où, dans un contexte socioéducatif marqué par le poids d'enjeux mémoriels, les postures enseignantes (Kelly, 1986) et les choix didactiques opérés en classe en termes d'engagement et d'autonomisation des élèves ne vont pas de soi.

Dans la réalité des pratiques, le fait révolutionnaire peut-il être enseigné pour ce qu'il est – un processus de changement profond – et ce qu'il favorise – le pouvoir d'agir – au-delà de sa simple expression d'évènement historique patrimonial ? Dans quelle mesure le concept de dévolution peut-il servir l'autonomisation des élèves dans le cadre de l'enseignement du fait révolutionnaire ? Ces révolutions sont-elles une rupture sensible et quel est l'intérêt de comparer la transposition didactique des acquis de la recherche pour éclairer la perception de l'évènement ? Comment sortir de récits désincarnés qui laissent peu de place aux conflits et aux ruptures et ainsi transposer la conflictualité démocratique dans une visée euristique ? Tels sont les questionnements que cet article aborde afin de démontrer en quoi le fait de traiter des épisodes révolutionnaires permet de travailler les modes de pensée en histoire.

La Révolution française et les décolonisations sont les deux sujets choisis pour analyser la complexité de l'enseignement du fait révolutionnaire. Ils sont en effet chargés d'un caractère subversif inhérent, d'un potentiel progressiste et antiautoritaire. Mais si « toute révolution est guerre d'indépendance » (Serna, 2012), l'inverse est aussi possible : enseignées comme expression de nationalismes, les indépendances peuvent être des révolutions. Ces décolonisations sont considérées ici en tant qu'objet d'historiographie et objet d'enseignement. Elles sont une composante du fait colonial, à côté du colonialisme dans sa dimension philosophique et de la colonisation proprement dite (De Cock, 2018).

Bien entendu, il ne s'agit pas d'assimiler toutes les décolonisations à des révolutions, ou alors d'atténuer la portée du concept de révolution, mais plutôt de mettre en lumière le caractère progressiste et antiautoritaire de celles-ci. Le discours évènementiel semble en effet occulter ces dimensions au motif que, parce que les indépendances juridiquement proclamées n'ont pas nécessairement affranchi les peuples colonisés, elles ne seraient donc pas véritablement des luttes antiautoritaires. Cela participe d'une forme d'invisibilisation des actions d'acteurs et actrices du passé qui, bien que n'ayant pas abouti, n'en sont pas moins fondamentales. Pierre Laborie écrivait à juste titre à ce propos que :

[...] l'évènement n'est pas seulement ce qui est manifeste, ce que l'on peut voir et entendre. En poussant le raisonnement jusqu'au bout,

on peut ainsi réfléchir sur l'exemple du silence qui fait évènement, et fait sens, selon le contexte. (Goetschel & Granger, 2011, pp. 172-173)

Notre réflexion sur l'enseignement du fait révolutionnaire se situe simultanément à deux niveaux : celui des contours possibles de l'engagement des élèves (Buttier & De Mestral, 2021) à partir du cas de la didactisation des révolutions française ou genevoise en France et en Suisse romande ; celui de l'autonomisation possible à partir du concept de dévolution dans l'enseignement du fait colonial en Suisse romande et au Cameroun. Le cadre théorique de la didactique de l'histoire, précisément l'exercice en classe de la pensée historienne, d'une part, et l'enseignement des questions socialement vives ou des objets difficiles (Legardez & Simonneau, 2006 ; Moisan et al., 2022) d'autre part, fournit un certain nombre de concepts clés pour cet article.

Constituée en champ scientifique depuis quelques décennies, la didactique de l'histoire s'intéresse autant à la transmission des faits historiques choisis pour être enseignés, que des modes de pensée historienne qui ont donné lieu à leur construction (De Cock & Heimberg, 2022). Vue comme le processus réflexif des historien-nes pour produire les narrations du passé (Seixas & Morton, 2013), la pensée historienne dans la classe vise à donner aux élèves la possibilité de mobiliser les outils disciplinaires pour une distanciation critique et une compréhension du passé et du présent (Meboma, 2021). L'enseignement de l'histoire met donc les contenus factuels en perspective avec des enjeux mémoriels et sociaux vifs qui marquent le passé et le présent des sociétés actuelles. Dans ce but, le choix des faits historiques enseignés, l'adoption de diverses postures enseignantes et l'orientation des pratiques de classe sont liés à des finalités qui se situent en tension entre deux pôles : l'injonction et l'autonomisation.

Nous sommes particulièrement sensibles au deuxième pôle, pour lequel nous analysons deux préalables autour des concepts d'engagement et de dévolution en lien avec l'enseignement du fait révolutionnaire. L'engagement entendu comme « participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps » (CNRTL), est un concept polysémique qui, chez les élèves, peut se traduire de différentes manières, allant du simple développement d'un esprit critique à des entreprises concrètes. Pour traiter d'engagement dans le cadre scolaire, nous mobiliserons des travaux portant sur l'histoire mais aussi sur l'éducation à la citoyenneté (Heimberg, 2020 ; Westheimer & Kahne, 2004). Les injonctions normatives sont parfois contradictoires : l'alternative entre injonction et autonomisation renvoie à la contradiction apparente entre patrimonialisation de l'évènement révolutionnaire et développement d'une conscience de l'espace d'initiative des acteurs et actrices du passé, y compris lorsqu'il s'agit de renverser l'ordre établi. Or, une revue de la littérature sur les formes d'engagement des jeunes en contexte scolaire a abouti à une

typologie en lien avec l'éducation à la citoyenneté qui est également opératoire en didactique de l'histoire (Buttier & De Mestral, 2021).

Quant au concept de dévolution, introduit en mathématiques par Brousseau (1998), il est pris ici comme « la responsabilité de décider par [soi-même des] conclusions à tirer de [nos] apprentissages et de [nos] réflexions personnelles en termes de responsabilité sociale et d'exercice de la citoyenneté ». (Heimberg, 2021, p. 5)

Ces concepts d'engagement et de dévolution questionnent les postures enseignantes, dont Kelly (1986) a établi une typologie, à savoir : la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée. Ils interrogent aussi les stratégies pédagogiques offrant la possibilité pour les élèves de développer leur pouvoir d'agir (Buttier & Panagiotounakos, 2023) et de se construire une conscience historique dans le sens rationalisé et émancipateur du terme (Meboma, 2021). La transmission du passé est en effet toujours au service d'une conscience historique, d'autant plus engagée que les questions traitées sont socialement vives. Dès lors, considérant que des événements historiques comme la Révolution française et les décolonisations sont enseignés avec des finalités patrimoniale et civique, voire morale, il est question d'analyser concrètement les possibilités critiques et le pouvoir d'agir des élèves.

Considérant la responsabilité qui incombe à la didactique en tant que science de la transposition de l'épistémologie de la discipline de référence et des relations qui traversent le triangle didactique, la question de l'involution peut se poser dans la mesure où elle pourrait disloquer cette relation interconnectée. En effet, au regard de prescriptions scolaires et de postures enseignantes souvent peu favorables à l'apprentissage de sujets controversés, la transmission du fait révolutionnaire fait face à des blocages pouvant se traduire dans l'idée d'involution. Dans le même sens, bien que la pensée historique issue de l'épistémologie disciplinaire permette de travailler la conflictualité démocratique, son exercice en classe peut se heurter aux injonctions paradoxales qui découlent des prescriptions scolaires.

Nous avons donc eu recours à une méthodologie qualitative, qui fait une analyse de contenu sémantique d'un corpus composite, constitué de prescriptions scolaires en Suisse romande, en France et au Cameroun, ainsi que de propos d'enseignant·es et d'élèves collectés à Genève (pour les classes de 11<sup>e</sup>, 14–15 ans et de 3<sup>e</sup>, 17–18 ans) et au Cameroun (pour la classe de Terminale, 17–18 ans). À propos des entretiens, précisons à titre de réserve, qu'ils ont été collectés dans le cadre de recherches tierces et qu'ils ont ensuite été relus pour, d'une part, analyser la présence du narratif des révolutions française et genevoise, et, d'autre part, voir comment les acteurs et actrices de la classe d'histoire peuvent se situer lorsqu'il leur vient d'aborder la question hautement politisée des décolonisations.

La première partie de cet article mettra l'accent sur l'engagement des élèves à partir de l'apprentissage des révolutions genevoise et française en France et en Suisse romande. Ce sera l'occasion d'opérer une comparaison entre les contextes à partir de l'examen des prescriptions scolaires, et des données recueillies notamment par la collecte de deux-cents récits d'élèves dans le canton de Genève en 2017 et 2018, qui répondaient à la question suivante : « Raconte ce que tu sais de l'histoire. Choisis ce qui est important pour toi ». Ces récits collectés par l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) proviennent du secondaire 1 et du secondaire 2. En croisant prescriptions et conceptions des élèves sur les révolutions, nous verrons les possibilités de transposition des ruptures politiques pour développer la capacité de discernement tout en préservant la conflictualité démocratique indispensable à son bon fonctionnement.

Une deuxième partie portera sur l'enseignement des décolonisations à l'aune de l'idée de dévolution. Les prescriptions scolaires en Suisse romande et au Cameroun permettent d'apprécier les mutations curriculaires liées au caractère hautement politisé et socialement vif du fait colonial. Les données recueillies auprès d'enseignant-es et d'élèves dans les mêmes contextes et dans le cadre d'une thèse de doctorat (Meboma, 2021) permettent d'analyser les postures prises par les premiers/ères et les réponses des second-es lorsqu'ils et elles sont appelés à tirer des constats de leur apprentissage en termes de responsabilité sociale.

## Enseigner les révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle

### Pour quoi enseigner les révolutions ?

Enseigner la décennie révolutionnaire française ne répond pas aux mêmes finalités politiques et sociales selon que cet enseignement ait lieu en France ou à Genève. En questionnant les évidences, le titre de cette partie renvoie également à une prise de position des historien-nés de l'Institut d'histoire de la Révolution française (IHRF) sur l'engagement derrière le choix de consacrer leurs recherches à la décennie 1789–1799 (Chappey et al., 2012). Nous traitons ici de l'engagement derrière le choix d'écrire l'histoire des révolutions, pour reprendre le titre d'un dossier des *Cahiers d'histoire* (Buttier & Fayolle, 2019). Notre étude vise à transposer la réflexion sur l'écriture de l'histoire de la Révolution française au cadre didactique pour tenter de déterminer dans quelle mesure l'enseignement de l'évènement révolutionnaire peut également être perçu comme un engagement. Pour objectiver des choix individuels, parfois contraints comme dans le contexte scolaire français avec ses programmes prescriptifs, il s'agit de déterminer les enjeux didactiques derrière ce choix thématique.

Nous analysons l'enseignement de cette période sous l'angle du couple dialectique révolution–involution et prenons comme terrain d'étude des récits d'élèves collectés en France et en Suisse romande pour déterminer leurs représentations sur un même évènement. Pour traiter de la Révolution française et de la révolution genevoise de 1792, nous nous situons dans le champ historiographique d'une « histoire globale des révolutions » pour citer le titre d'un ouvrage collectif sur ce thème (Bantigny et al., 2023). En introduction, la révolution est qualifiée d'objet longtemps considéré comme « mort ou dépassé, cadennassé dans une histoire inachevée » (p. 5) ce qui n'est pas sans faire écho à la remarque de Virginie Albe dans son ouvrage sur les controverses lorsqu'elle cite Chevallard et Astolfi alertant du risque d'enseigner des « savoirs épistémologiquement morts » (Albe, 2009, p. 69). L'introduction de cette histoire globale donne la définition suivante : « une révolution entend renverser les puissants » (p. 5) et à ce titre les révolutions sont des « évènements politiques, sociaux et culturels » qui ont inspiré des « engagements » (p. 5). Pour refléter la diversité des résistances à la révolution et les foisonnements des formes et significations de ces résistances, nous préférons parler d'involution que de contrerévolution.

Dans le cas de la France, De Cock qualifie la période 1789–1799 « d'objet d'enseignement patrimonial idéal-typique » (2015). Son approche didactique s'appuie sur le dépouillement de cent-septante-six copies collectées en mars 2012 avec pour consigne la phrase suivante : « Raconte la Révolution française ». Les deux-cents récits genevois produits par des élèves entre 12 et 16 ans se répartissent ainsi : quatre classes de 9<sup>e</sup> du Cycle d'orientation (CO), quatre classes du Collège (formation gymnasiale) (soixante-neuf récits), deux classes de l'École de culture générale (menant aux formations de la santé et du social) et deux classes du Centre de formation professionnelle des Arts appliqués. L'idéateur (pour employer un nom commun du Québec) de cette collecte de récits est le Québécois Jocelyn Létourneau ; il expose son projet dans l'ouvrage qu'il a publié en 2014 sous le titre évocateur de *Je me souviens* (Létourneau, 2014). L'idée a été étendue à une enquête collective sous la direction du même chercheur collaborant avec Françoise Lantheaume pour aboutir à l'ouvrage *Les récits du commun* (Lantheaume & Létourneau, 2016). Les récits que nous avons collectés seront comparés avec du matériel scolaire francophone : les Moyens d'enseignement romands (MER) du secondaire 1 à Genève (classe de 10<sup>e</sup> du Cycle d'orientation) qui traitent de la période des révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle d'une part et des manuels français du début du secondaire 2 (classe de Seconde du lycée) d'autre part. Pour une plus grande cohérence du propos, nous avons choisi d'analyser un ensemble de spécimens de 2018, liés à la mise en place des nouveaux programmes de Première générale de 2019 afin d'avoir des manuels de même nature et parus en même temps.

Est-ce qu'enseigner les révolutions permet aux élèves de prendre conscience de la nature antiautoritaire de ce processus de changement

profond ? Les finalités peuvent être d'ordre patrimonial, critique ou encore agentif, le développement du pouvoir d'agir étant une voie d'entrée dans l'émancipation scolaire des élèves. Nous entendons le terme *patrimonial* voire « hyper-patrimonialisé » (Deleplace et al., 2012) comme l'effacement de l'épaisseur historique entre l'évènement et du présent des élèves comme si les valeurs qu'ils et elles doivent intégrer étaient la résultante immédiate d'un évènement pourtant vieux de plus de deux siècles (p. 179). Les enjeux mémoriels sont particulièrement vifs lorsque l'évènement historique est associé à l'identité nationale (ou cantonale), ce qui est le cas de la décennie 1789–1799 en France ou bien de la Restauration de la République de Genève (31 décembre 1813) marquée par un jour férié. Quelle peut être la dimension critique de sa transmission en dépassant la seule finalité patrimoniale souvent conjuguée à la volonté de diffuser une culture civique ? À l'inverse, la finalité critique vise à déconstruire l'évènement révolutionnaire pour retrouver son épaisseur historique et les finalités d'ordre agentif consiste à « vivifier le sujet » pour citer l'analyse de Laurence De Cock :

Les élèves s'animent lorsque sont bousculées leurs représentations et qu'est restituée une historicité à l'évènement qu'empêche toute téléologie ; Quels sont les possibles du moment ? Qu'est-ce qui a eu lieu ? Qu'est-ce qui aurait pu avoir lieu ? (2015)

## Un enseignement des révolutions qui varie selon les contextes

Le statut patrimonial que revêt la décennie révolutionnaire en France questionne la compatibilité entre l'enseignement de cette période et la mise en œuvre d'un processus de dévolution. La comparaison transfrontalière permet de traiter de la complexité de la posture enseignante mais aussi des retours des élèves qui émanent d'un enseignement du fait révolutionnaire entre engagement et dévolution. Il est donc intéressant de voir comment les prescriptions scolaires et les retours des élèves, responsabilisés ou non, se situent par rapport aux formes de catéchisation (Buttier, 2022) d'une part, et de relativisme d'autre part.

Vue de Genève, la Révolution française correspond à une période d'annexion (à l'époque du département du Léman) et de centralisation républicaine par l'imposition d'un régime calqué sur le Directoire, si l'on prend le cas de la République helvétique née en 1798 et dont l'existence est brève puisque l'Acte de Médiation de 1803 introduit une Restauration. L'association entre Restauration, retour de l'indépendance et rétablissement du système démocratique antérieur, questionne la place de la rupture (Broussy, 2011) dans la construction d'un processus démocratique tout autant que l'involution dans son acception relative à un mouvement opposé à l'élan révolutionnaire. De même, la rupture (notamment

révolutionnaire) peut être relue sous l'angle d'analyse historico-didactique par sa transposition (Buttier, 2023 ; Heimberg 2015).

Si la Révolution française est présente dans les MER, les révolutions genevoises du XVIII<sup>e</sup> siècle ne sont pas traitées dans les manuels français, si ce n'est sous la forme de quelques cartes de l'Europe révolutionnaire, aux contours souvent mal définis. Le dépouillement des chapitres sur la décennie révolutionnaire des spécimens sélectionnés permet de constater que la République helvétique est réduite à un nom sur des cartes européennes puisqu'il n'y a pas de mentions dans le corps du texte (leçons) ou dans les sources proposées (documents et activités). Notons une relative indécision sur les termes car il s'agit souvent de cartes évolutives qui embrassent à la fois la décennie révolutionnaire et la période impériale, comme dans le manuel de l'éditeur Magnard par exemple. La République helvétique est difficile à catégoriser entre la révolution genevoise de 1792, l'annexion de 1798 (an VI) et l'Acte de Médiation de 1803. Les MER Histoire 10<sup>e</sup> traitent des révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle dans un chapitre intitulé « Des Lumières au bulletin de vote ». Or ce titre renvoie au biais téléologique qu'analyse Marc Belissa lorsqu'il fait le lien entre Lumières et Révolution :

Les idées des philosophes ont-elles provoqué la Révolution ? Non encore... car ce sont les hommes qui font les révolutions et non les idées, mais les hommes qui font les révolutions les font aussi à l'aide de leurs représentations du monde forgées avant la Révolution, et parmi celles-ci les idées des Lumières, dans leur pluralité, leurs contradictions, leurs oppositions, ont joué un rôle déterminant. (2009, p. 36)

Ce lien téléologique monocausal entre Lumières et révolutions renvoie aux stéréotypes savants véhiculés par la discipline *histoire* naissante au XIX<sup>e</sup> siècle à savoir des « reconstructions téléologiques fondées sur de prétendues ethnogenèses » (Heimberg, 2016). Heimberg s'intéresse dans cet article à la possibilité de reconstruire ce passé dans son indécision pour lutter contre une forme de déterminisme historique. La mise en place d'un nouveau cadre constitutionnel sous-tendant la République helvétique questionne le rapport dialectique entre rupture et continuité, cette dernière étant valorisée, y compris par les acteurs et actrices révolutionnaires avec des conséquences historiographiques : « Cette lecture 'à chaud' de l'évènement donne par la suite naissance à un biais historiographique par lequel la portée de la République helvétique est dépréciée pour longtemps dans l'histoire de la Suisse » (Broussy, 2011). Ce traitement particulier de la rupture révolutionnaire permet de réfléchir à la transposition d'évènements controversés dont l'enseignement est susceptible de favoriser un pouvoir d'agir.

## Enseigner les révolutions : une responsabilité sociale et démocratique ?

Spécialiste de l'histoire des Lumières, de l'utopie et de la Révolution française, Baczko a défini les fonctions de l'histoire en termes de « responsabilité morale » en insistant sur l'abandon de l'illusion en la « capacité moralisatrice de l'histoire » et surtout en sa vertu prospective : « Comment faut-il vivre ? ». L'historien insiste cependant sur la responsabilisation, concept proche de celui de dévolution, pris ici dans un contexte bien différent :

L'histoire ne transfère pas la responsabilité morale au compte d'un processus anonyme ; elle peut dévoiler l'aspect historique des options et des solutions, tant individuelles que collectives, et contribuer à former la conscience de leur responsabilité chez les hommes qui ont à opérer des choix pour leur propre devenir. (2016, p. 30)

L'ancrage didactique nécessite de penser la façon de passer de l'objet d'enseignement (des processus révolutionnaires inscrits dans le temps) aux modes de transmission de ces événements (sous l'angle de la transposition didactique) pour enfin questionner l'impact du choix de cet événement sur l'acte d'enseignement. Ainsi, la Révolution française peut être perçue comme un événement fondateur mais plutôt en négatif dans le contexte suisse, comme en témoignent d'ailleurs les MER Histoire 10<sup>e</sup> qui font de la République helvétique une parenthèse centralisatrice exogène comme nous l'avons vu plus haut en lien avec la notion de rupture.

Confrontons maintenant cette responsabilité sociale et démocratique de l'enseignement du fait révolutionnaire aux perceptions éventuelles que des élèves peuvent avoir de l'événement. La Révolution française est très peu présente dans les récits d'élèves de Genève, de même que la révolution genevoise de 1792 ou la République helvétique d'ailleurs. La seule référence à Robespierre vient d'un élève qui a été scolarisé en France. Cela confirme le constat global que ces récits contiennent très peu de mention d'individus. Pourtant, enseigner les mouvements d'émancipation peut conduire à travailler la pensée historique avec les élèves en se focalisant sur l'espace d'initiative des acteurs et actrices du passé afin de défataliser l'histoire. Le dépouillement des récits suisses et l'analyse textuelle des réponses des élèves aboutissent au constat d'une quasi-absence du fait révolutionnaire dans ces récits spontanés qui comportent très peu de marques de scientificité d'une part et qui sont souvent désincarnés, laissant peu de place aux conflits et aux ruptures. Sur les deux-cents récits, il y a vingt-sept occurrences empruntées au champ lexical de la révolution mais seulement dix-huit occurrences de l'expression « Révolution française ». Toutefois, parmi les deux classes de l'École de culture générale (trente-quatre récits), le terme « révolution » est l'un de ceux qui revient le plus souvent, avec dix

occurrences. Mais l'évènement révolutionnaire est rarement abordé, sauf par cet-te élève (*la langue et la ponctuation sont restituées*) :

Ce que je sais de la R.F. => la France était dirigée par Louis IV il y avait 3 séparations dans le peuple : le clergé, les nobles et le tiers-état. Le clergé et les nobles avaient beaucoup trop d'avantages. Le tiers-état a alors protesté... Le serment du jeu de paume s'est fait avec les trois partis pour ne faire qu'1 : le peuple attaque le roi qui veut s'échapper ils finissent par le tuer la Révolution démarre. Robespierre au pouvoir la France est dans la période de la terreur, tous ceux qui ne sont pas d'accord avec l'idéologie de Robespierre sont guillotins. Après l'exécution de Robespierre, Napoléon prend le pouvoir et fait grimper la France, il va coloniser beaucoup de pays.

Alors que dans les récits des élèves du Collège de Genève, la Révolution française est souvent réduite à une date (1789) ou un marqueur temporel (le début de l'époque contemporaine), cet-te élève a fait l'effort d'élaborer un récit de l'évènement révolutionnaire, malgré ses lacunes et imprécisions. Il est frappant de noter la surreprésentation des personnages historiques (le roi, Robespierre, Napoléon) sans toutefois que le peuple ne soit absent du propos.

« Pour quoi (pourquoi ?) enseigner les révolutions » était notre question de départ : si la Révolution française est traitée dans les moyens d'enseignement en Suisse romande, les révolutions romandes ne sont pas présentes dans les manuels français étudiés (ce qui ne veut évidemment pas dire que ceux-ci sont le reflet de l'enseignement reçu). Les deux-cents récits genevois collectés n'accordent que peu de place aux révolutions en général. Alors se pose la question de l'intérêt de traiter cette période en classe. Plus largement, est-il possible de mobiliser le concept didactique de dévolution pour enseigner les faits révolutionnaires, c'est ce que nous allons étudier en traitant de l'enseignement des décolonisations.

## **L'idée de dévolution peut-elle servir l'enseignement du fait révolutionnaire ? Le cas de l'enseignement des décolonisations**

Pris dans le cadre du fait colonial, les mouvements de décolonisation sont examinés ici à l'aune de l'idée de dévolution telle qu'adaptée en histoire (Heimberg, 2021). Les prescriptions scolaires et les postures enseignantes sont-elles ouvertes à leur enseignement pour le processus de changement profond qu'elles sont ? Dans quelle mesure est-il possible de donner aux élèves la possibilité de tirer eux et elles-mêmes les conclusions de leur

apprentissage des mouvements de décolonisation en termes de responsabilité sociale ? Examinons cela en deux temps : d’abord le degré de politisation du fait colonial qui en fait un thème d’enseignement complexe et sensible ; ensuite, les possibilités, l’intérêt et les conditions de son enseignement au prisme de l’idée de dévolution.

## Politisation du fait colonial et impact sur les prescriptions scolaires

Définir le fait colonial est, en soi, un exercice complexe qui témoigne des sensibilités dont il peut faire l’objet. Longuement abordé dans l’histoire de l’enseignement de l’histoire en France, le fait colonial a souvent été défini comme le passé colonial de la France, en référence aux problématiques de violence, domination, discrimination raciale, droits humains, métissages, immigration, etc. (De Cock, 2018). Ces problématiques déterminent les sensibilités par lesquelles le regard est aujourd’hui posé sur le passé colonial.

Le tableau se complexifie si on considère d’autres regards sur le fait colonial, notamment celui des anciennes colonies. La complexité tient du fait que la politisation n’a pas la même perspective, ne serait-ce que du fait qu’il peut exister, sans généralisation aucune, une « asymétrie des mémoires du colonialisme, entre celles des descendants des sujets coloniaux et celles des descendants des colonisateurs » (Morone, 2016). Ainsi, nous choisissons d’examiner la politisation du fait colonial dans au moins deux contextes : une ancienne métropole, la France, et une ancienne « colonie »<sup>1</sup>, le Cameroun, auxquels nous ajoutons la Suisse romande. À partir de situations souvent distinctes, cette approche permettra de mieux analyser le concept de dévolution qui peut être intéressant au regard des usages variés du passé colonial aujourd’hui.

À l’image des controverses autour de la géopolitique du savoir décolonial – qui, en réaction au développement des *postcolonial* et *subaltern studies* (Pfefferkorn, 2016), désigne la construction de savoirs luttant contre les formes de hiérarchisation sociale à partir d’une autonomie conceptuelle propre aux subalternisé-es (Dufoix, 2023) – le fait colonial est une question socialement vive au sens de l’expression de Legardez et Simmonaux (2006). Controversée, patrimonialisée, relativisée, etc., elle est vive dans les sociétés par sa forte médiatisation, politisation, voire judiciarisation ; elle est académiquement vive par les controverses historiographiques qu’elle engendre et a engendrées ; et elle est vive pour la classe d’histoire qui s’en fait l’écho par

1. Bien qu’administré en association avec les colonies de l’Afrique équatoriale française et la colonie britannique du Nigéria, le Cameroun n’a juridiquement jamais été une colonie. Il a successivement été un protectorat allemand, un territoire sous mandat de la Société des Nations (SDN), et un territoire sous tutelle de l’ONU.

sa configuration multiculturelle et les attentes des élèves. C'est un « objet difficile », un « thème sensible » autant pour les protagonistes et leurs descendant-es que pour les enseignant-es et les élèves (Moisan et al., 2022). Cette sensibilité tient compte de plusieurs paramètres, pouvant dépendre, avec les nuances qui s'imposent, du lieu d'enseignement et de sa configuration culturelle. De Cock (2018) fait valoir deux paramètres en France : les mémoires de la colonisation et l'immigration.

Depuis les années 2000, la question est exacerbée par une forte politisation et judiciarisation, dont nous pouvons relever deux moments notoires. Le premier est celui des débats autour des lois dites mémorielles du début des années 2000. Il se caractérise notamment par l'affaire de la plainte déposée, puis retirée, contre l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau, accusé de relativiser la traite négrière atlantique en marge de la loi (Taubira) du 21 mai 2001, et les vives réactions à la loi du 23 février 2005, précisément à son article 4 qui demandait aux historien-nes et aux enseignant-es de traiter les aspects positifs de la colonisation, notamment en Afrique du Nord (Ledoux & Castagnez, 2020). Le second moment, dans la foulée des réactions internationales au meurtre de George Floyd en 2020 et notamment celle du mouvement *Black Lives Matter*, peut être appelé le vent de « statuosclastie », c'est-à-dire un « iconoclasme à l'encontre exclusive de la statuaire publique » (Tillier, 2022, p. 22). Il s'agit d'une exacerbation des revendications et conflits mémoriels à l'encontre de la présence de marqueurs coloniaux ou esclavagistes dans l'espace public ; des marqueurs autrefois érigés, honorés et ignorés.

Les prescriptions scolaires, dans la logique de construction sociologique du curriculum (Forquin, 2008), sont dès lors impactées et connaissent des « mutations ». Dans un article de 2012 sur l'introduction des nouveaux programmes d'histoire en France, Laurent Wirth reconnaît la sensibilité du contexte des années 2000 et précise la mutation en ces termes :

Si l'histoire de la période coloniale servait autrefois à glorifier l'empire français, un changement de perspective permet aujourd'hui de traiter à la fois des civilisations précoloniales, de la colonisation et des luttes pour l'indépendance, tout en éclairant d'un jour nouveau l'histoire de l'immigration en France. (2012, p. 102)

Le paramètre des mémoires coloniales et, surtout, celui de l'immigration qui influencent l'enseignement du fait colonial en France sont également pertinents dans le cas de la Suisse. Si cette dernière n'a pas été une puissance coloniale, son implication dans l'esclavage et dans certains aspects économiques et culturels de la colonisation est de plus en plus documentée (David et al., 2005 ; Pavillon, 2017) et entraîne aussi des ajustements curriculaires. Bien plus, son cadre scolaire partage les problématiques d'altérité culturelle qui font de l'enseignement du fait colonial une question socialement vive. Des objectifs de l'enseignement des décolonisations, en soi intéressants,

sont proposés dans le Plan d'études romand (PER) introduit entre 2011 et 2014. Dans les Moyens d'enseignement romands (MER) Histoire 11<sup>e</sup>, il est par exemple suggéré d'étudier les décolonisations à travers le contexte, les revendications et arguments des peuples colonisés, les différents modes d'accès à l'indépendance et l'identification des acteurs et actrices des décolonisations (MER Histoire 11<sup>e</sup>, Livre de l'élève, 2021, p. 95). Bien entendu, la question de la mise en œuvre de tels objectifs est tout à fait autre chose.

De l'autre côté du tableau, au Cameroun par exemple, la sensibilité du fait colonial tient compte d'un facteur supplémentaire qui peut supplanter celui de l'immigration : la question du (sous)développement. Le fait colonial est politisé et scolarisé dans une conjecture qui, selon un horizon d'attente marqué par des objectifs d'émergence, analyse le passé colonial dans le sens du handicap, de la reconquête nationaliste et des défis d'aujourd'hui ; cela au prisme du développement d'un pouvoir d'agir citoyen.

L'étude des décolonisations est un moment patrimonial majeur dans l'enseignement de l'histoire dans une ancienne « colonie » comme le Cameroun. Ceci est à mettre à l'actif de l'évolution historiographique postcoloniale et de son incidence sur l'histoire scolaire. L'idée de restituer l'histoire de l'Afrique et de forger une conscience africaine a caractérisé l'historiographie, le politique et les prescriptions scolaires postcoloniales dans une profonde cohérence. Par exemple, la Charte de la renaissance culturelle africaine de l'Union Africaine (UA) stipule en son article 7 que : « les États africains s'engagent à œuvrer pour la renaissance africaine [à une] reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine » (2006, p. 6). De même, l'historien Joseph Ki-Zerbo évoque, dès 1961, la restitution du passé et les objectifs de progrès dans un sens prospectif : « [Le passé] ne saurait être coupé de la vie du peuple qui se poursuit et se développe. Car notre histoire n'est pas une tranche stérilisée et momifiée d'une existence abolie puisqu'elle est en grande partie la matrice de l'avenir » (p. 147).

Dans une logique de cohérence, les programmes d'histoire en vigueur au Cameroun ont connu des refontes depuis 1960 en étant toujours plus chargés de finalités scolaires prospectives. Par exemple, l'enseignement des décolonisations en classe de 3<sup>e</sup> est prévu dans un module intitulé « Décolonisation et naissance du tiers-monde » et à travers des finalités telles que : le développement d'une conscience et personnalité africaine, d'une culture de liberté et le rejet de la domination étrangère (Ministère des enseignements secondaires, programme d'études de 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> histoire, 2014).

Au demeurant, la distinction des sensibilités et des perspectives du fait colonial selon les lieux et les acteurs et actrices n'a pas pour but de catégoriser son enseignement par des généralisations géographiques. En effet quel que soit les lieux, il est possible d'y voir une certaine polarité : soit on l'estime occulté et donc insuffisamment enseigné, soit on disqualifie son exposition en le reléguant à de l'afrocentrisme ou à une pensée dite « woke ». On a là les

ingrédients de l'idée de « fracture coloniale » dont parlent Blanchard et al. (2005). Face à ces extrémismes qui visent tantôt l'exaltation du fait colonial tantôt un relativisme, il nous faut poser la question de son enseignement proprement dit et l'idée de dévolution dont nous questionnons l'intérêt.

## Dans la classe : la complexité de l'enseignement des décolonisations et de l'idée de dévolution

Enseigner la décolonisation pour le processus progressiste et antiautoritaire qui fait sa complexité peut être envisagé en lien avec l'idée d'une émancipation par les savoirs. Le concept de dévolution semble à cet effet intéressant. L'autonomisation qui est à la clé implique non seulement que l'enseignement des décolonisations ne soit pas désincarné de la contemporanéité des élèves – ce qui en fait une question socialement vive –, mais aussi qu'il procède selon des modes de pensée historique fournis par l'épistémologie disciplinaire.

Ce point de vue n'est possible qu'avec des postures enseignantes propices, induites par l'idée de dévolution. Si, de ses quatre postures enseignantes, Kelly (1986) considérait, à juste titre, la dernière, l'impartialité engagée, comme la plus défendable pour les enseignant-es, il faut dire que toutes sont toujours d'actualité pour comprendre comment ils et elles se situent, entre engagement et neutralité, pour enseigner les décolonisations dans leur caractère révolutionnaire.

L'analyse de contenu sémantique des prescriptions scolaires et d'entretiens avec des enseignant-es et des élèves du Cameroun et de Genève montre que le fait révolutionnaire, et en l'occurrence les décolonisations, est encore loin d'être enseigné pour le processus de changement profond et antiautoritaire qu'il est. Ceci vaut par exemple pour Genève où, nonobstant l'introduction de thèmes sur « la décolonisation », les contenus semblent encore aseptisés et les postures enseignantes tendent encore à éviter une question si vive.

Par exemple, les MER Histoire 11<sup>e</sup> qui abordent les décolonisations ont le mérite d'introduire des objectifs et des approches d'enseignement diversifiées. Cependant, les contenus suggérés ne mettent pas véritablement en évidence la charge de politisation qui en fait une question socialement vive et à laquelle les élèves sont exposés à l'extérieur de la classe. Dans le texte de cadrage sur le thème des décolonisations (MER Histoire 11<sup>e</sup>, Livre de l'élève, p. 97), on peut aisément voir un caractère incomplet et eurocentré, réduisant les nationalismes africains aux conjectures des métropoles. La réalité est plus complexe : les mouvements nationalistes commencent avec les résistances à l'aube de l'entreprise coloniale. Leur exacerbation après la Deuxième Guerre mondiale est une combinaison de facteurs autant internes qu'externes aux

colonies. Ce récit qui n'intègre pas la dimension des résistances à un ordre colonial autoritaire, peut difficilement favoriser un apprentissage profond du fait révolutionnaire. Bien plus, dans le contexte multiculturel des classes genevoises, ce récit peut à son tour servir une « fracture coloniale », toute proportion gardée, par des réactions critiquant une forme d'invisibilisation de certaines mémoires du fait colonial. Ceci est perceptible dans les exemples de constats que les MER Histoire 11<sup>e</sup> proposent d'institutionnaliser à la fin de la séquence. Ces constats sont pourtant des projections possibles de ce que les élèves tirent comme conclusion à la fin de la séquence.

Par ailleurs, la lecture des données des entretiens avec des enseignant-es montre que l'enseignement de questions socialement vives n'est pas aisé et le choix de les enseigner est très souvent celui d'une neutralité exclusive au sens de Kelly (1986), c'est-à-dire d'éviter de les aborder en classe. Cependant, nous avons été assez vite et positivement marqués par le refus, par plusieurs enseignant-es, d'adopter une posture exclusivement neutre. L'idée défendue, par une enseignante de 11<sup>e</sup> du CO à Genève, du droit des élèves d'avoir et de donner un avis personnel sur des choses qui les touchent beaucoup est pertinente pour la nécessité didactique d'impliquer les élèves, notamment par la prise en compte de leurs « savoirs de sens commun » mais aussi, dans le meilleur des cas, de leurs « savoirs rationalisés » en fin de leçon. Citant des recherches sur l'apprentissage du concept de révolution (en prenant l'exemple de la Révolution française), Cariou (2022) mentionne le fait que les élèves s'éloignent justement « progressivement du sens commun » pour acquérir « un concept de premier ordre » (p. 91). Cela nous semble indispensable dans le contexte multiculturel et de surexposition médiatique à toute forme d'usage du passé colonial que nous avons déjà évoqué.

Un exemple qui nous a marqué, parmi tant d'autres, est le refus de neutralité évoqué par une enseignante de classe de 3<sup>e</sup> du Collège de Genève en ces mots :

Moi je ne suis pas très neutre, mais je justifie ça. Moi, je me base toujours sur le respect des droits de l'Homme. À partir de là, je montre les plus fragiles, par exemple [...] j'ai pu choisir le sujet [l'Algérie] et j'ai choisi « résistance et terrorisme », et ce que j'essaie de montrer c'est que le mot « terroriste », c'est très subjectif. À quel moment vous êtes un résistant ? À quel moment vous êtes un terroriste ? (février 2020)

Ce refus de neutralité nous semble indispensable face au danger du relativisme que peut prendre un enseignement de sujets sensibles qui ne s'en-toure pas de la rigueur nécessaire lorsqu'il est question de droits humains ou de rapports de domination.

Par ailleurs, puisqu'il est question de dévolution et donc, pour les élèves, de tirer les conclusions de leur apprentissage, revenons ici sur des discours marquants d'élèves d'une classe de Terminale (17-18 ans) au Cameroun. Au

sortir d'une séquence sur les décolonisations en Afrique subsaharienne et à la question de savoir ce qu'ils et elles retiennent, ils et elles mettaient en avant leur devoir d'agir à la suite de leurs « ancêtres » qui sont des « martyr-es » de la lutte pour la liberté. Le cours d'histoire aura montré les forces et les faiblesses de leur lutte dont les élèves voudraient se servir pour ne pas échouer aujourd'hui.

**Tableau 1 : Élèves, classe de Terminale, Yaoundé, 2020 (voir Meboma, 2021, p. 277).**

Élève 4	Parce qu'à travers les cours d'histoire, on les reconnaît comme des martyrs, ceux qui ont versé leur sang pour nous, en faisant de nous la cause de leur combat, en luttant particulièrement contre la colonisation pour nous permettre de vivre aisément et de s'autodéterminer aujourd'hui.
Élève 1	Nous voyons le cours d'histoire comme un moyen de nous montrer qu'il faut se regrouper car nos ancêtres ont perdu à un moment donné de l'histoire car ils n'étaient pas regroupés. Ils passaient par l'individualisme et ils ont échoué dans certaines missions. Alors aujourd'hui nous devons rester unis pour mener à bien nos combats.
Élève 3	Ces leçons d'histoire nous permettent de comprendre ce qu'ont vécu nos ancêtres et de valoriser ce qu'ils ont fait, car ça ne servirait à rien de laisser nos ancêtres mourir pour rien, pour aujourd'hui rentrer dans une domination. Or, ils se sont battus pour qu'on soit libérés. Et nous devons valoriser ces guerres et leurs noms pour honorer leurs mémoires.
Élève 2	Nous comprenons que nos ancêtres ont été dominés et tués comme des animaux, maltraités par les colonisateurs, ont souffert des travaux forcés, ont été obligés d'accomplir certaines missions qu'ils ne voulaient pas et ça nous permet aujourd'hui de continuer à nous battre pour préserver cette liberté et d'obtenir une justice plus satisfaisante.

Ces discours montrent les conclusions empreintes d'agentivité que ces élèves tirent de leur apprentissage des décolonisations. Ils et elles se situent dans un pouvoir d'agir qui reflète les facteurs de sensibilité du fait colonial susmentionnés : les mémoires de la colonisation et le (sous)développement à surmonter aujourd'hui. Ce positionnement est cohérent avec l'historiographie postcoloniale et la politique éducative. Il s'agit pour ces élèves, à la suite de leurs ancêtres, de lutter contre tout rapport de domination qui les empêche de « vivre aisément et de s'autodéterminer aujourd'hui ».

Nous pouvons tirer deux conclusions. Tout d'abord, d'une manière plus prescrite ou d'une autre plus autonome, les élèves tirent toujours des conclusions de leur apprentissage de l'histoire en termes de responsabilité sociale. Si l'on parle de conscience historique, celle-ci peut en effet être de sens commun comme les savoirs qui, par prescription ou dépourvus

d'intelligibilité historique, ont prévalu ; elle peut aussi être rationalisée, si elle est construite à la suite d'activités d'historicisation (Meboma, 2021). C'est dans la même logique que l'engagement des élèves peut être prescrit ou autonome (Heimberg, 2020), lié à une adhésion, tantôt prescrite, tantôt autonome, à des finalités civiques ou patrimoniales de l'histoire scolaire.

Deuxièmement et en conséquence, pour que l'idée de dévolution soit intéressante pour matérialiser une réflexion personnelle ou un pouvoir d'agir dans le sens d'une responsabilité sociale, elle ne peut sursoir à l'exigence de l'exercice d'une pensée historique en classe. Cette dernière est le gage d'un apprentissage de l'histoire rationalisé, c'est-à-dire critique et distancié, favorisant une émancipation par les savoirs d'une part et évitant toute forme de relativisme lorsqu'il est question de droits humains d'autre part. Dans la pluralité des modes de pensée historique, deux modes nous semblent importants dans ce cas : l'examen des présents du passé des protagonistes, d'une part, et l'examen des traces du passé et de ses mémoires dans le présent d'autre part (Heimberg & Opériol, 2012).

L'examen par les élèves des présents du passé des protagonistes des décolonisations poserait le caractère révolutionnaire du point de vue de l'espace d'initiative et de l'agentivité de ces protagonistes face à l'autorité coloniale. Quant à l'examen des traces du passé colonial et de ses mémoires dans le présent des élèves, il poserait les réflexions sur les revendications contemporaines et des controverses autour des marqueurs mémoriels de la colonisation. L'exercice de ces modes de pensée historique quant à l'enseignement des décolonisations est une condition la dévolution dans le sens où il favorise :

- la prise en compte des savoirs de sens commun des élèves exposés aux traces du passé et des mémoires dans la société, développant ainsi leur « rapport interne » avec les faits étudiés ;
- l'examen du passé par les présents de ses protagonistes, ce qui induit aussi l'examen de son étrangeté et des changements et continuités avec le présent des élèves ;
- un potentiel pouvoir d'agir lié aux conclusions tirées des apprentissages.

Pourtant, il arrive des situations de classe où bien qu'une pensée historique ait été exercée pour créer une distanciation avec les faits du passé et que les conclusions autonomes des élèves soient rationalisées, des savoirs de sens commun chez ces derniers et dernières reprennent le dessus. Les appartenances des élèves, qui sont à différencier de l'identité qui est une construction (Panagiotounakos, 2017), peuvent reprendre le dessus. C'est à se demander s'il ne s'agit pas là d'une involution dans le sens où l'apprentissage historique de la distanciation déployé en classe n'aboutit pas à changer les représentations de départ des élèves.

## Conclusion

Le fait révolutionnaire renvoie à une réalité historique complexe ; un processus de changement profond et antiautoritaire. Cette complexité héritée du passé s'actualise dans le présent sous la forme de questions socialement vives. L'enseigner comme tel est un atout dans le sens où l'histoire scolaire ne serait pas désincarnée des usages sociaux du passé révolutionnaire. L'enjeu est plus large car la posture enseignante favorable à la mise en discussion d'objets difficiles concerne plus largement les finalités de l'histoire scolaire face à la complexité du monde actuel : découvrir les traces du passé et son étrangeté ; expliquer par une démarche critique ; protéger les droits humains ; inclure la pluralité des perspectives et « défataliser » le passé et le présent (Heimberg & Meboma, 2023).

C'est un enjeu qu'il est possible de mettre à l'épreuve en utilisant le cadre scientifique de la didactique de l'histoire, entre autres l'exercice en classe d'une pensée historienne, ainsi que celui de l'éducation à la citoyenneté sous l'angle notamment des objets difficiles. Par la mobilisation d'un cadre théorique construit ad hoc et la mobilisation de données diverses mais relatives à des pratiques enseignantes et/ou à des perceptions d'élèves, l'enjeu de notre réflexion était de croiser les concepts de révolution et de dévolution en mettant en œuvre une analyse textuelle. Le concept d'involution entendu ici comme l'antonyme du concept de révolution est plus complexe à manier dans le cadre didactique même s'il y a un intérêt potentiel à le mettre en discussion. Il permet ainsi d'interroger non seulement le fait révolutionnaire mais aussi la didactique sur un plan euristique si l'on prend l'acception du terme liée au droit : « Ensemble de difficultés, de complexités qui viennent, par leur enchevêtrement, embrouiller le déroulement de quelque chose » (CNRTL).

La pensée historienne est envisagée comme une exigence pour permettre l'apprentissage d'une histoire critique favorisant l'émancipation par les savoirs, à travers la mise à distance de tout relativisme et par la prise en considération de la pluralité des perspectives. Baczko était également historien de l'utopie et le détour vers l'histoire de cette idée est un moyen utile pour défataliser l'histoire afin que son enseignement ne soit pas désespérant. Or, Hincker a théorisé « l'effet d'utopie » de la Révolution française en tant que « croyance en la nécessité de la reproduction d'une révolution analogue » (1987, p. 7). L'analyse de ce qu'il appelle « subversion-reconstruction » (en parlant de cet exemple de fait révolutionnaire) peut être aisément transposée dans le contexte des décolonisations afin de réaffirmer le pouvoir des acteurs et actrices du passé. Cette « subversion-reconstruction » nécessite toutefois une attention particulière aux processus de transposition, mais aussi à l'intelligibilité des savoirs, au risque d'involution, en tant que complexification qui nuit au déroulement du processus. Cet enjeu

d'intelligibilité du savoir est central dans l'article « Éléments des sciences » écrit par d'Alembert et La Chapelle en 1755 dans l'*Encyclopédie* (l'orthographe est d'origine) :

Les mots nouveaux, inutiles, bizarres, ou tirés de trop loin, sont presque aussi ridicules en matière de science, qu'en matière de goût. On ne sauroit [...] rendre la langue de chaque science trop simple, & pour ainsi dire trop populaire ; non-seulement c'est un moyen d'en faciliter l'étude, c'est ôter encore un prétexte de la décrier au peuple, qui s'imagine ou qui voudroit se persuader que la langue particulière d'une science en fait tout le mérite, que c'est une espèce de rempart inventé pour en défendre les approches [...].

L'objet de l'*Encyclopédie* est de rendre « populaire » la langue scientifique, la simplification étant une responsabilité sociale et politique. L'enjeu de la didactisation des faits révolutionnaires peut-il être alors d'éviter ce brouillage des potentialités émancipatrices de la transmission de cet événement en évitant les mots « nouveaux, inutiles, bizarres » ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Presses universitaires de Rennes.
- Baczko, B. (2016). *La responsabilité morale de l'historien*. Publications de la Sorbonne.
- Bantigny, L. (2019). *Révolution*. Anamosa.
- Bantigny, L., Deluermoz Q., Gobille, B., Jeanpierre, L., & Palieraki, E. (Éds.) (2023). *Une histoire globale des révolutions*. La Découverte.
- Belissa, M. (2009). La faute à Voltaire ? La faute à Rousseau ? In M. Biard (Éd.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante* (pp. 27-38). Tallandier.
- Blanchard, P., Bancel, N., & Lemaire, S. (Éds.) (2005). *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. La Découverte.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Broussy, A. (2011). Révolutions : l'art de la rupture ? *Rupture(s) en Révolution : Actes des journées d'étude des 28 et 29 octobre 2010* organisées par l'Institut d'histoire de la Révolution française, en collaboration avec l'Université de Fribourg (Suisse) et de Jyväskylä (Finlande). <https://journals.openedition.org/lrf/360>
- Buttier, J.-C. (2022). L'éducation à la citoyenneté en France : un projet républicain entre prescription et contestation (1789-2015). In S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche* (pp. 277-287). Presses universitaires de Bordeaux.

- Buttier, J.-C. (2023). Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ? *Raisons éducatives*, 27, 93-112. <https://doi.org/10.3917/raised.027.0093>
- Buttier, J.-C., & De Mestral, A. (2021). D'hier à aujourd'hui, former des citoyens engagés en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma* [En ligne], 56, <https://doi.org/10.4000/trema.6776>
- Buttier, J.-C., & Fayolle, C. (2019). Introduction. Écrire l'histoire des révolutions, un engagement. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 144. <https://doi.org/10.4000/chrhc.13270>
- Buttier, J.-C., & Panagiotounakos, A. (Éds.) (2023). *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée.* Presses universitaires de Rennes.
- Chappey, J.-L., Gainot, B., Mazeau, G., Régent, F., & Serna, P. (2012). *Pour quoi faire la révolution.* Agone.
- David, T., Etemad, B., & Schaufelbuehl, J. M. (2005). *La Suisse et l'esclavage des Noirs.* Antipodes.
- De Cock, L. (2015, 17 août). La Révolution française dans les récits des élèves : quelques indices de la (dé)politisation d'un événement historique [billet de blog]. À l'école de Clío. *Histoire et didactique de l'histoire*. Repéré à <https://doi.org/10.58079/o0qr>
- De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours.* Presses universitaires de Lyon.
- De Cock, L., & Heimberg, C. (2022). Assumer la posture critique comme un moteur de la didactique de l'histoire. In S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche* (pp. 249-259). Presses universitaires de Bordeaux.
- Deleplace, M., De Cock, L., Jessenne, J., Grenouilleau, O., Sottocasa, V., & Talon, C. (2012). Enseigner la Révolution française au début du XXI<sup>e</sup> siècle. *Annales historiques de la Révolution française*, 368, 163-182. <https://doi.org/10.4000/ahrf.12327>
- Dufoix, S. (2023). Colonialité et décolonialité : modes d'emploi. *Revue Passerelle*, 24, 14-20.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Presses universitaires de Rennes.
- Goetschel, P., & Granger, C. (2011). « L'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu... » : entretien avec Pierre Laborie. *Sociétés & Représentations*, 32, 167-181.
- Heimberg, C. (2015, 10 octobre). Pour une approche historico-didactique des disciplines et savoirs scolaires [billet de blog]. À l'école de Clío, *Histoire et didactique de l'histoire*. Repéré à <https://doi.org/10.58079/o0r8>

- Heimberg, C. (2016). Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible. *Questions Vives* [En ligne], 26. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1999>
- Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'ailleurs*, 2, 98-114.
- Heimberg, C. (2021). Enseigner la possibilité de l'engagement, entre intelligibilité et dévolution. *Tréma*, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6850>
- Heimberg, C., & Meboma, S. (2023). Réaffirmer les raisons d'être de l'histoire à l'école dans un monde troublé et complexe. *Didattica Della Storia*, 5.
- Heimberg, C., & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Éds.). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). De Boeck Supérieur.
- Hincker, F. (1987). L'effet d'utopie de la Révolution. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 9, 2-7.
- Kelly, T.E. (1986). Discussing Controversial Issues : Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, XIV(2).
- Ki-Zerbo, J. (1961). L'histoire : levier fondamental. *Présence africaine*, 37, 144-147.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (Éds.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Presses universitaires de Lyon.
- Ledoux, S., & Castagnez, N. (2020). Enjeux nationaux, globalisation et limites des lois mémorielles. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, HS15, 179-195.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Éds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF Éditions.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens : le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides.
- Meboma, S. (2021). *Historiographies africaines, didactisation du passé et conscience historique : réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fides Éducation.
- Morone, A. (2016). L'Italie et l'héritage du colonialisme. Entre recherches et débat public. *Raison présente*, 199, 23-33.
- Pavillon, O. (2017). *Des Suisses au cœur de la traite négrière*. Antipodes.
- Panagiotounakos, A. (2017). *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire : comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration ?* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.

- Pfefferkorn, R. (2016). Colonial, postcolonial, décolonial : introduction. *Raison présente*, 199, 3-8.
- Serna, P. (2012). Toute révolution est guerre d'indépendance. In J.-L. Chappey, B. Gainot, G. Mazeau, F. Régent & P. Serna (Éds.), *Pour quoi faire la révolution* (pp. 19-49). Agone.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Groupe Modulo.
- Tillier, B. (2022). *La disgrâce des statues. Essai sur les conflits de mémoire, de la Révolution française à la Black Lives Matter*. Éditions Payot & Rivages.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizens ? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wirth, L. (2012). L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire. *Hommes & migrations*, 1295, 102-109.

### **Lois et prescriptions scolaires**

#### *France*

- Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, *Journal officiel de la République française* du 23 mai 2001.
- Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, *Journal officiel de la République française* du 24 février 2005.

#### *Cameroun*

- Union Africaine (2006). *Charte de la renaissance culturelle africaine*.
- Ministère des enseignements secondaires (2014). *Programme d'études de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> : histoire*.

#### *Suisse romande*

- CIIP (2021). *Moyens d'enseignement romand histoire 11<sup>e</sup>. Livre de l'élève*.
- CIIP (2021). *Moyens d'enseignement romand histoire 10<sup>e</sup>. Livre de l'élève*.

## Notices biographiques

**Jean-Charles Buttier** est chargé d'enseignement (CE) en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE) de l'Université de Genève (UNIGE). Après avoir soutenu sa thèse sur le genre du catéchisme politique en France de 1789 à 1914 (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013) alors qu'il était professeur d'histoire-géographie dans le secondaire français, il a été recruté en 2015 comme collaborateur scientifique à l'UNIGE pour un projet FNS portant sur la pédagogie libertaire. Depuis 2019, il est chargé d'enseignement à l'IUFE et poursuit des recherches dans le domaine de la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en plus de ses travaux d'histoire de l'éducation.

**COURRIEL : JEAN-CHARLES.BUTTIER@UNIGE.CH**

**Sosthène Meboma** est enseignant d'histoire à la Fondation École internationale de Genève et chercheur associé au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) de l'Université de Genève. Sa thèse de doctorat portait sur la conscience historique construite en classe à partir des approches de transmission des historiographies africaines au Cameroun et à Genève. Ses travaux examinent notamment les usages publics du passé et les enjeux de leur transmission et l'enseignement de l'histoire en Afrique subsaharienne.

**COURRIEL : SOSTHENE.MEBOMA@ECOLINT.CH**



Deuxième partie :  
Craintes morales, résistances éducatives

---



# Marginal et fluctuant : l'enseignement de la contraception dans les professions prescriptrices en France

Leslie Fonquerne

*Université Toulouse Paul Sabatier  
et Université Toulouse Jean Jaurès*

**RÉSUMÉ** – Fondé sur une recherche doctorale en sociologie, cet article interroge la place de la contraception dans la formation des professions prescriptrices. L'analyse consiste en l'étude de cas d'un cours de médecine observé et d'un cours de maïeutique consulté, et s'appuie sur des entretiens menés auprès de membres du corps médical. Si l'enseignement en maïeutique tient compte du vécu des patientes, par contraste, la formation initiale des médecins traduit une appréhension strictement technique de la contraception, ancrée depuis plusieurs décennies. Le complément de formation en continu portant sur la contraception reste à l'initiative du personnel médical, dont l'expertise est assignée indépendamment de leur implication dans le processus de dévolution.

**MOTS CLÉS** – contraception, formation médicale, genre, normes médicales, professionnels de santé.

---

En France, l'histoire de la santé sexuelle est marquée par différentes révolutions. Au 18<sup>e</sup> siècle, la « première révolution contraceptive » se caractérise par une baisse précoce de la natalité (Leridon, 1987). La « seconde révolution contraceptive » renvoie à la médicalisation des méthodes contraceptives et comprend, plus largement, la régulation des naissances de 1950 à 1985 (légalisation de la contraception en 1967 et de l'IVG – interruption volontaire de

grossesse – en 1975). Cependant, la vertu émancipatrice de la contraception se heurte à certaines formes d'involution. Particulièrement depuis fin 2012, suite aux sursisques thromboemboliques associés aux pilules de troisième et quatrième générations, la baisse du taux d'usage de la contraception orale renvoie à une véritable « crise de la pilule » (Bajos et al., 2014). Des usagères délaissent plus largement le recours aux moyens contraceptifs hormonaux (Thomé, 2022).

La formation des professions prescriptrices connaît également son lot de (r)évolutions. Née au début du 20<sup>e</sup> siècle, la gynécologie commence à s'institutionnaliser dans les années 1930 (Koechlin, 2021) jusqu'à la création en 1955 du certificat d'études spéciales (Ruault, 2015). La spécialité se démocratise dans les années 1960, parallèlement à la diffusion de la pilule. Si les sagefemmes n'ont été habilitées à prescrire la contraception qu'en 2009, les gynécologues jouissent historiquement d'une expertise en la matière.

Pourtant, ce n'est que depuis 1979 qu'est précisée « une obligation de formation des médecins sur la contraception » (Roux, 2020, p. 225). Par ailleurs, la faible place accordée à la contraception dans la formation médicale initiale persiste (involution de long cours) depuis les années 1980 jusqu'à nos jours (Gelly, 2006). La formation médicale continue, quant à elle, est bien moins encadrée en France qu'au Royaume-Unis (Ventola, 2017). Par conséquent, alors que les généralistes, les gynécologues et les sagefemmes sont habilité-es et amené-es à prescrire la contraception, ils et elles s'y forment inégalement (Roux et al., 2017).

Les évolutions législatives des années 1960–1970 ont été à la fois réfrénées (par l'opposition d'une partie, conservatrice, du corps médical) et favorisées (par d'autres soignant-es ayant pris part aux luttes en faveur de l'avortement libre et gratuit ; Pavard, 2012). Le corps médical approuve finalement le contrôle des naissances, parce qu'il avait un rôle d'expert à jouer (McLaren et al., 1996). À ce titre, les remises en question de ces droits (absence de dévolution) dans l'enseignement médical (stigmatisation de l'IVG, marginalisation de méthodes contraceptives), s'appréhendent comme une involution de la formation.

L'objectif de cet article est d'interroger la place de la contraception et, plus largement, du genre (sexualité, violences faites aux femmes) dans la formation des professions prescriptrices, en particulier au sein de celles qui ne bénéficient pas du statut d'expertise de la contraception (généralistes et sagefemmes). L'enseignement des gynécologues sera mobilisé dans une moindre mesure dans une perspective comparative. Il s'agira d'appréhender la responsabilisation (dévolution) des (futur-es) professionnel·les de santé, à travers leur initiative ou non de compléter leur formation initiale, comme facteur d'évolution de l'enseignement et des pratiques de soin.

Cet article est fondé sur une recherche doctorale (2015–2021) qui s’appuie sur un dispositif de recherche de type qualitatif. D’une part, des entretiens ont été menés auprès de trente-et-un-e praticien-nes de santé exerçant en structures publiques et privées. D’autre part, un cours destiné à des internes en médecine générale et portant sur la contraception a été observé. Un cours de maïeutique de vingt-sept pages complète ce corpus de matériaux.

Deux grandes parties structurent le propos. Une première partie est consacrée à l’étude de cas comparée d’un cours de médecine générale, questionnant l’agir enseignant, et d’un cours écrit de maïeutique. Ces formations mettent au jour une considération différenciée de la contraception, et ont, par conséquent, un potentiel transformatif inégal.

Une seconde partie montre que les formations portant sur des questions de genre et de contraception ne sont dispensées que ponctuellement, sur le tas et sur le tard. Par contraste à la formation initiale, la formation continue, à l’initiative individuelle des professionnel·les, apparaît particulièrement propice à l’apprentissage de la conduite de consultations émancipatrices.

## Médical ou politique ? L’enseignement différencié de la contraception

Chacune des professions étudiées confère une habilitation à la prescription de contraception. Pourtant, chaque corps de métier aborde différemment les méthodes de régulation de la fécondité et la manière de les présenter aux femmes. Cette première partie s’appuie sur une étude de cas comparée entre un cours de médecine générale, observé en 2018, et un cours écrit de maïeutique, datant de 2015, suivi et fourni par une sagefemme. Le contenu du premier traduit une appréhension strictement médicale de la contraception, tandis que le second tient davantage compte de l’influence des structures sociales dans le suivi gynécologique.

### Cours de médecine : apprentissage d’une dévolution arbitraire ?

Le cours « Contraception, allaitement, pédiatrie, gynécologie », assuré par un médecin généraliste, dure une matinée (8h30–12h) et s’adresse à des internes en médecine générale. Les trente-trois internes attendu-es sont en stage « Santé femme, santé enfant ». Avant leur arrivée, le médecin enseignante et moi-même disposons les tables en « U » et actons que je m’installe à côté de son bureau, à l’une des extrémités du « U ». Ma présence ne sera pas questionnée par les jeunes médecins, car une autre collègue de la médecine assiste également à la formation. L’usage d’un journal de terrain n’apparaît

pas non plus intrusif, les internes réalisant des exercices écrits sur la base d'un photocopié que l'enseignante me fournit également.

L'assemblée est composée de dix-neuf femmes et quatorze hommes. Les internes ont la trentaine. À l'exception de deux femmes racisées, les trente-et-un-e autres personnes sont blanches. La disposition des internes est genrée : les femmes sont installées plutôt à droite dans le « U », tandis que les hommes ont pris place à gauche.

L'étude de cas présentée (tableau 1) s'appuie sur la reconstitution du cours et se concentre sur les moments où la contraception est enseignée.

**Tableau 1 : Étude de cas d'un cours portant sur la contraception, destiné à des internes en médecine générale.**

Déroulé du cours	Analyse
Le cours débute vers 8h30. L'enseignante dit aux internes de réfléchir sur les cas cliniques présentés sur les photocopiés. Vers 9h, elle demande :	
« Vous êtes prêts ? » Elle lit la situation « A » (une jeune femme de 15 ans demande à prendre « la pilule ») et demande comment ils et elles y répondraient.	
<b>Une interne</b> indique qu'elle commencerait par « lui demander ce qu'elle sait ».	
<b>Une autre</b> dit qu'elle « lui demande pourquoi elle prend la pilule ».	
<b>Une autre encore</b> lui demanderait « si elle a entendu parler d'autres méthodes ».	
<b>L'enseignante</b> : « oui, partir de ce qu'elle sait ». Elle précise que le « pourquoi » en communication est ressenti comme « agressif », et préconise de privilégier plutôt une formulation ouverte : « qu'est-ce qui t'amène à prendre la pilule ? », si elle a un copain.	Régulièrement, certains conseils donnés pour mener une consultation s'apparenteront à la méthodologie des entretiens sociologiques. Aucun argument médical justifiant d'indiquer le statut conjugal.
<b>La première interne intervenue</b> pose la question de la prévention des IST [infections sexuellement transmissibles].	La jeunesse sexuelle est associée aux risques, notamment infectieux (Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2019).
[...]	

Déroulé du cours	Analyse
<p><b>L'enseignante</b> : « combien dure une première consultation de contraception ? » Elle répond : « 30 à 40 minutes, et encore vous pourrez pas tout donner ». [...]</p> <p>L'enseignante demande : « Comment structurer la consultation ? » et écrit sur le <i>paperboard</i> : « on part de ses connaissances et on lui explique tout sauf la contraception définitive car elle est mineure ».</p>	<p>Durant une première consultation de contraception, il peut au contraire être recommandé d'informer de l'ensemble du panel contraceptif disponible, afin que les patientes aient connaissance de toutes les méthodes, dans l'optique d'un usage contraceptif évolutif.</p>
<p><b>Une interne</b> : « La contraception définitive c'est la stérilisation, c'est pas une contraception ».</p>	
<p><b>L'enseignante</b> : « Si elle était majeure elle aurait le droit ». [...]</p>	<p>Injonction à la maternité : les jeunes femmes, qui plus est nullipares, décrivent un véritable « parcours du combattant » (Tillich, 2019) pour accéder à ce droit.</p>
<p><b>Une autre interne</b> : « Qu'est-ce qu'on cible à part DIU [dispositif intra-utérin ou stérilet], implant, pilule ? »</p> <p><b>L'enseignante</b> : « La contraception hyper efficace » car « elles sont très fertiles », « c'est chaud à cet âge, donc vous passez vite sur les spermicides et les méthodes naturelles ».</p> <p><b>Une interne</b> qui est déjà intervenue : « Est-ce qu'on va se perdre dans les spermicides... »</p>	<p>Vision strictement médicale (et féminisée) de la contraception, au détriment des méthodes barrières (action mécanique non hormonale, comme le préservatif, le diaphragme ou la cape cervicale) et des méthodes dites traditionnelles (coït interrompu) ou naturelles (méthodes d'auto-observation).</p>
<p>L'enseignante rappelle l'indice de Pearl, selon lequel l'implant est le moyen contraceptif le plus efficace. Elle interroge les internes sur l'efficacité des pilules.</p>	

Déroulé du cours	Analyse
<p>Elle pose ensuite la question de l'efficacité théorique du préservatif : « 15 % de risque de grossesse, donc seulement à utiliser comme contraception supplémentaire ou prévention des IST. Donc il faut sortir du schéma imposé aux femmes. Vous savez ce que c'est ce schéma [préservatif, contraception orale, DIU] ? » Le préservatif ne serait pas adapté à une « fertilité forte ». Elle emploie donc le terme de « récompense » pour signifier le passage du préservatif à une pilule et préconise de parler de DIU et non de stérilet, pour ne pas alimenter les représentations (risque de stérilité) relatives à ce moyen.</p>	<p>Vision positive de la contraception orale au détriment du préservatif, sans pour autant proposer d'autres méthodes mécaniques. Ce schéma renvoie à la « norme contraceptive » (Bajos &amp; Ferrand, 2004).</p>
<p>Elle ajoute : « Le taux d'IVG stagne donc il faut avoir une réflexion sur la contraception imposée : dans ce cas les femmes vont avoir tous les effets secondaires possibles, bien plus que si elles avaient choisi leur contraception. Jouons nos rôles d'informateurs et laissons-les choisir leur contraception ».</p>	<p>IVG perçue comme un « échec » (Divay, 2004). En contradiction avec le discours précédent qui préconise d'imposer certaines méthodes médicalisées. « Les femmes » versus « les informateurs » : « altérisation sanitaire » (Mulot, 2014) des usagères, alors que les praticien·nes sont par ailleurs usagères de contraception.</p>
<p>[...]</p>	
<p>L'enseignante préconise de « tout » proposer, d'expliquer aux femmes et de leur laisser le choix.</p>	<p>Incompatible avec vision médicale de la contraception défendue en amont.</p>
<p>Elle passe en revue les différents DIU en mentionnant leurs modes de fonctionnement (hormonal ou au cuivre), leurs effets dits secondaires, leurs durées d'efficacité, la population cible (nullipare ou non), puis classe sur le <i>paperboard</i> les moyens contraceptifs par ordre d'efficacité. Elle ajoute : « Et puis après y a tous les autres » en indiquant que l'anneau et le patch sont plus efficaces que la pilule mais ont les mêmes effets indésirables.</p>	<p>Hiérarchisation des méthodes contraceptives, selon une vision strictement médicale et une logique parfois arbitraire, incompatible avec une présentation complète du panel contraceptif.</p>
<p>[...]</p>	

Déroulé du cours	Analyse
<p><b>L'enseignante</b> : « On délivre beaucoup de messages en première consultation. La patiente retient peu d'informations. Donc il faut vite revoir les jeunes femmes ». En ce sens, elle déconseille de s'attarder sur le DIU si la jeune patiente n'a jamais eu de rapports sexuels : « En attendant, c'est pilule ou implant et qu'elle revienne quand elle sera plus vierge. Mais on lui aura parlé de tout ça ». [...]</p>	<p>Minimisation des compétences des femmes et primat d'explications orales exclusives, au détriment de supports explicatifs (tels que des moyens contraceptifs factices) qui favorisent pourtant l'autonomie des femmes.</p> <p>L'enseignante préconise une présentation incomplète du panel contraceptif et légitime la notion, non médicale, de virginité, en abordant la sexualité sous le prime de l'hétérosexualité pénocentrée.</p>
<p><b>Une interne</b> : « Faut aussi parler de l'association avec le tabac ».</p>	
<p><b>L'enseignante</b> : « Quelqu'un pense que dix cigarettes par jour c'est une contraindication ? Non. À 15 ans ça a aucun impact de dire 'c'est pas bon', c'est paternaliste. Comment accrocher les ados ? »</p>	
<p><b>Une interne</b> suppose qu'il faut « parler des effets immédiats », indiquant que « le cancer ne fait pas peur à 15 ans, ni les dents jaunes, ni la peau fripée » et qu'il faut aussi mentionner le cout.</p>	<p>Éducation par la peur. Or, « lorsque le discours médical exagère le risque tabac-pilule, les femmes ont tendance à sacrifier la pilule plutôt que le tabac » (Mossuz-Lavau, 2002b, p. 259 citée par Gelly, 2006, p. 100).</p> <p>Faible prise en compte de la dimension économique (remboursement) de la contraception.</p>
<p>[...]</p>	
<p>Les interactions amènent au sujet du scandale sanitaire et médiatique relatif à la pilule.</p>	
<p><b>L'enseignante</b> : « C'est pas plus dangereux qu'une autre contraception. En termes de générations, vous maîtrisez ? »</p>	
<p><b>Une interne</b> indique avoir « besoin du tableau pour voir le nom de la pilule et voir sa génération. »</p>	

Déroulé du cours	Analyse
<p><b>L'enseignante</b> la rassure : « C'est normal, c'est innombrable le nombre de pilules. Vous en choisissez deux ou trois par génération et vous pouvez très bien vous débrouiller. Quelle est la différence entre les générations ? [Les internes ne savent pas.] Non c'est pas le dosage, ce sont les progestatifs. Le progestatif de deuxième génération est androgénique. Celui de troisième génération est efficace contre l'acné. »</p>	<p>Les internes témoignent de peu de connaissances sur les générations de pilules, dont la classification est complexe.</p>
<p>Tout en précisant qu'il « ne faut pas mettre les gens dans des cases », elle préconise de prescrire une pilule de troisième génération à une femme qui a une petite poitrine et peu de règles car les femmes correspondant à ce profil ne produiraient pas plus d'œstrogènes que de progestérone. Elle conseille de compenser les différents profils « en choisissant les pilules dans les différentes générations ».</p>	<p>Discours contradictoires. La contraception au service d'injonctions physiques et esthétiques de genre. Référence corporelle à géométrie variable : pas de prise en compte du poids des femmes et d'une contraception adaptée.</p>
<p><b>Une interne</b> : « Les [pilules de] troisième génération c'est ce qu'on prescrit le plus ».</p>	<p>Faible connaissance des recommandations officielles.</p>
<p><b>L'enseignante</b> rappelle alors les recommandations, à savoir : prescrire les pilules de deuxième génération en première intention.</p>	
<p>[...]</p>	
<p><b>L'enseignante</b> : « Il faut 20–30 minutes pour expliquer correctement à une patiente comment bien prendre une pilule. [...] Choisissez les pilules que vous connaissez bien ».</p>	<p>Choix contraceptif des patientes biaisé par les connaissances des médecins.</p>
<p>À la question de la prise de poids sous pilules, l'enseignante répond : « Globalement 2–3 kilos. Tout changement hormonal stimule l'appétit. Il faut « adapter l'alimentation » et le « sport ». [...] « Même dans la vie il y a des changements hormonaux, 15 kilos sous pilule non. Tu as trop mangé. Tu n'es plus en croissance, tu ne fais pas de sport et tu manges n'importe quoi. Mais elle a commencé la pilule en même temps donc la pilule a bon dos ».</p>	<p>Grossophobie et culpabilisation selon le poids (Fonquerne, 2021). Condamnation du manque de contrôle de soi (par l'alimentation et l'activité sportive). Promotion, en miroir, d'un autocontrôle disciplinaire des corps (Jarty &amp; Fournier, 2019).</p>

Déroulé du cours	Analyse
<p>Elle précise : « Si vous tenez pas compte de ce qui lui convient pas, elle va l'arrêter et deux mois après elle revient pour une IVG car elle avait plus de contraception ». En cas de perte de libido, elle conseille le DIU au cuivre et en cas de prise de poids, elle conseille également d'« enlever la pilule [...] elle verra que c'est pas ça ». Elle préconise de « déconstruire » « l'imaginaire ».</p> <p>[...]</p>	<p>Stigmatisation de l'IVG. Discours contradictoires : prise en compte de la perte de libido mais mise en doute de la prise de poids ; volonté de déconstruire les prénotions uniquement du côté des patientes et non des médecins. Psychologisation (Fainzang, 2006) des comportements des usagères et des effets indésirables.</p>
<p>Vers 10h15</p>	
<p><b>L'enseignante</b> : « Il y a pas que la pénétration dans la vie ». Elle conseille de parler de sexualité avec les patientes, « faut pas avoir peur ».</p>	<p>Remise en question de la norme de la sexualité pénétrative en milieu de cours.</p>
<p>Elle insistera aussi sur le caractère évolutif de la contraception mais notamment parce que « les femmes sont pas stables » hormonalement.</p>	<p>Vision essentialiste et humorale (Dorlin, 2009).</p>
<p>[...]</p>	
<p>Le thème de la contraception d'urgence est traité, surtout en termes d'efficacité et de recommandations de la Haute autorité de santé (HAS). L'enseignante explique également qu'une pose de DIU peut faire office de contraceptif d'urgence.</p>	<p>Accès à la contraception d'urgence favorisé.</p>
<p>Toujours à propos du DIU, l'enseignante rappelle : « Il a fallu se battre pour perdre l'idée selon laquelle le DIU n'est pas possible chez les nullipares. Tout peut être proposé en première intention ».</p>	<p>Discours en partie en contradiction avec la légitimation de la notion de virginité.</p>
<p>Vers 10h30, la question du remboursement des différentes méthodes contraceptives est abordée. À propos du DIU Mirena, l'enseignante indique qu'il « coute cher à la sécu » et que c'est « donc un problème si les femmes viennent l'enlever au bout de deux jours ».</p>	<p>Motivation économique (qui concerne la Sécurité sociale, non les patientes) et non féministe. L'usage du DIU perçu comme un engagement, incompatible avec la promotion d'une contraception évolutive.</p>
<p>[...]</p>	

Déroulé du cours	Analyse
<p>Les échanges suivants portent sur les cycles et les périodes à risques en cas d'oubli de pilules. En montrant le schéma qu'elle vient de faire sur le <i>paperboard</i>, l'enseignante ajoute : « Entre les deux, là où la courbe est stable il y a peu de risque, mais il faut pas dire ça aux patientes, il faut juste leur dire que le plus dangereux c'est d'oublier en début et fin de plaquette ».</p>	<p>Rétention d'informations préconisée.</p>
[...]	
<p>Les échanges à suivre portent sur les DIU (les règles abondantes, l'endométriose) et notamment le fait qu'un même dispositif ait des autorisations de mise sur le marché (AMM) de différentes durées selon les pays. L'enseignante indique : « En France le DIU au cuivre a une AMM de 5 ans, le même aux États-Unis a une AMM de 10 ans... Mais ça c'est en off, pour que les firmes fassent leur profit ». Et de préciser : « Si une femme en France fait un procès au bout de huit ans de port de DIU, le médecin sera en faute ».</p>	<p>Mise au jour des logiques de marché. Intérêts des femmes en concurrence avec le profit des entreprises pharmaceutiques (Preciado, 2010).</p>
[...]	
<p>L'enseignante demande aux internes comment ils et elles s'y prendraient pour faire des « <i>switch</i> » [changements] de contraception. C'est l'occasion de leur rappeler de travailler sur les représentations des patientes, par exemple en indiquant que le fonctionnement du DIU au cuivre n'est pas équivalent à une IVG car il « intoxique les spermatozoïdes avant la possibilité de nidation s'il y avait eu ovulation et fécondation ».</p>	<p>Les représentations des patientes sont davantage travaillées que celles des médecins. La notion de « nidation » prolonge cependant l'idée d'un DIU contraceptif plutôt que contraceptif.</p>
<p>Dans le cas d'un changement de pilule monophasique ou lors d'un passage d'une pilule monophasique à une triphasique, l'enseignante conseille d'arrêter la première puis d'enchaîner avec la seconde.</p>	<p>Risque de grossesse non prévue (GNP) lors de ces changements qui n'est pas mentionné.</p>

Déroulé du cours	Analyse
<p>Dans le cas d'un passage de l'implant à un DIU, l'enseignante explique : « poser le Mirena et enlever l'implant quelques jours après parce que les deux dans la même consult' faut compter 1h-1h30. »</p>	<p>Dans les consultations en libéral, le paiement se fait à l'acte et le temps est un « bien rare » (Greffion, 2019).</p>
<p>Elle présente les progestatifs injectables Depo Provera comme étant « pratiques chez les handicapées mentales », comme étant « parfois utilisés en Afrique » car « pas cher » et comme ayant des « gros effets secondaires ». Elle indique que « maintenant les femmes handicapées sont sous implant ou sous traitements qui produisent une ménopause artificielle. »</p>	<p>Le consentement n'est évoqué à aucun moment. Logiques racistes, eugénistes et discriminantes envers les personnes en situation de handicap. Méthode médicalisée et de long cours (injection hormonale) nécessitant peu d'observance, favorisée chez les personnes perçues comme « déviantes » (Roux et al., 2017).</p>
<p>[...]</p>	
<p>Vers 11h30, l'enseignante indique : « On va prendre dix minutes pour parler de la relation médecin-patients ». La principale question porte sur les personnes accompagnantes en consultations. L'enseignante : « Vous mettez la mère dehors et vous demandez son avis à l'ado devant la mère sur si elle reste. [...] Moi je fais comme ça mais vous faites comme vous voulez. Sauf si la jeune patiente refuse d'être seule. [...] Il faut l'imposer aux parents, à partir de 10-12 ans. »</p>	<p>Relation patient-es-médecins considérée comme un sujet annexe. Formation focalisée sur l'aspect technique, au détriment de l'apprentissage d'un « savoir être » en consultation (Zolesio, 2012). Promotion du secret médical lorsque l'adolescente est accompagnée. Marge de pratique arbitraire propre à chaque médecin.</p>
<p>[...]</p>	
<p>11h58, aucun-e interne ne veut faire le jeu de rôle qu'implique la situation « C » du photocopié. L'enseignante la lit. Il s'agit d'une femme de 27 ans qui revient en consultation pour la quatrième fois car sa pilule ne lui convient pas et ne semble intéressée par aucune autre méthode contraceptive. L'enseignante préconise de chercher à savoir si elle veut une grossesse, si elle a des rapports, à quel stade en est son couple : « peut-être qu'elle veut un enfant et que son mari n'en veut pas ».</p>	<p>Vision hétéronormée centrée sur le modèle de la relation monogame durable. Appréhension de santé globale réfutée (au profit du primat de la médicalisation). Ce verbatim renvoie à la crainte, présente dès les débats législatifs de 1960-1970, que l'accès à la contraception amène les femmes à « faire un enfant dans le dos » de leurs maris.</p>

Déroulé du cours	Analyse
<b>Un homme interne</b> : « Ouh là je vais pas faire le médiateur ».	Parler avec les usagères est une « activité de consultation » dépréciée, représentant la part de « sale boulot » (contrairement à l'examen). La relation médecins-patientes idéale pour les premières ne doit pas nécessiter de s'adapter (Zolesio, 2012).
<b>L'enseignante</b> explique qu'il y a « quelque chose » derrière le fait qu'aucune contraception ne convienne pas ; de même s'il y a « trop » d'oublis de pilules.	Psychologisation (Fainzang, 2006) des vécus des usagères.
<b>Une interne</b> propose de les recevoir en consultation en couple.	
<b>L'enseignante</b> réagit : « Vous marchez sur des œufs » et donne l'exemple d'une patiente qui avait trompé son mari. Elle rappelle qu'il faut : être « sans jugement », « neutre », « ne pas prendre parti », « favoriser le dialogue » et « dédramatiser ».	Absence de la question des violences sexuelles, pouvant expliquer les changements ou problèmes contraceptifs récurrents (Andro & Hamel, 2010).
Au fil des explications, elle précise qu'il vaut mieux dire GNP [grossesse non prévue] et non GND [grossesse non désirée] qui est plus culpabilisant ; d'autant qu'« une GNP peut devenir désirée ».	Discours en contradiction avec la stigmatisation de l'IVG.
<b>Une interne</b> trouve surtout « ça violent pour l'enfant... »	Primat du bien-être de l'être à venir au détriment de la femme concernée. Logiques anti-IVG en parlant d'enfant plutôt que d'embryon ou de fœtus.
<b>L'enseignante</b> rappelle de tenir compte des « patientes d'abord ». En ce sens, si la femme dit qu'elle est enceinte, elle conseille de demander si c'est une bonne ou une mauvaise nouvelle pour elle. La question de l'IVG est alors abordée. L'enseignante informe que les IVG à répétition peuvent « être signes d'une femme maltraitée » et qu'il faut alors « chercher ce qu'il y a derrière ».	L'enseignante remet ces logiques en question.
Vers 11h50, les échanges précédents amènent <b>une interne</b> à dire qu'« au bout de trois grossesses » il peut être pertinent de « poser la question des violences ».	La question des violences faites aux femmes arrive tardivement, est traitée rapidement et correspond à une association d'idées faites avec (la stigmatisation de) l'IVG.

Déroulé du cours	Analyse
[...]	
La fin du cours, prévu à 12h, approche et il est alors dit qu'il faut demander au « mari » de s'occuper de la contraception si aucune contraception ne convient à une femme.	Contraception testiculaire appréhendée seulement en dernier recours.
11h55, 1 à 2 minutes sont consacrées à la question suivante : « Des contraceptifs masculins existent à part le préservatif ? »	Traitement tardif (fin de cours, peu propice à la concentration) et expéditif de la contraception testiculaire.
<b>Une interne</b> parle alors du slip chauffant <sup>1</sup> et de l'andrologue qui s'en occupe.	
Les échanges se font dans le brouhaha.	
<b>L'enseignante</b> : « La pilule injectable pour homme est en cours ». Elle rappelle l'existence du préservatif et de la vasectomie et que les hommes peuvent faire penser à prendre la pilule. Les internes rient. L'enseignante réagit : « Les hommes rient ».	Implication masculine moquée par les hommes. Désresponsabilisation masculine.

Le contenu de ce cours se caractérise par la centralité accordée à la vision médicale au détriment de l'expérience des femmes ou encore des recommandations officielles. Une hiérarchisation des méthodes contraceptives s'opère tantôt selon des critères médicaux (indice de Pearl) tantôt selon des considérations plus arbitraires, de l'ordre de l'autorité et de la morale (approximation des durées d'efficacité contraceptive indiquées, stigmatisation de l'IVG). Certains sujets sont relégués au rang d'annexes (implication des hommes dans la gestion de la contraception, violences faites aux femmes, représentations des soignant·es, relation médecins-patient·es, méthodes barrières). Le contenu pédagogique proposé est hétéronormé (situations cliniques étudiées, vocabulaire employé, contraception féminisée) et légitime des mythes médicaux (virginité) et des injonctions genrées (responsabilisation féminisée, normes physiques et esthétiques).

Le discours tenu par l'enseignante met au jour la complexité de l'enseignement, à travers la confrontation régulière de contradictions. Malgré l'évocation d'une posture de non-jugement et le libre choix contraceptif, la rétention d'informations, certaines formes de discriminations, ainsi que l'absence de consentement sont enseignées. La médecin a intériorisé une posture paternaliste qu'elle préconise cependant de proscrire. L'argumentaire du cours oscille ainsi entre involution (stigmatisation de l'IVG,

1. Sous-vêtement doté d'orifices pour y passer la verge et la peau des bourses (vides). Les testicules sont ainsi remontées contre l'aîne. La chaleur du corps augmente leur température, ce qui annihile la production de spermatozoïdes.

normes contraceptive et de genre réaffirmées) et (r)évolution (contraception testiculaire). La responsabilisation des internes (dévolution) est encouragée, selon une logique arbitraire (en matière de gestion des personnes accompagnantes et de pilules à prescrire) et les internes, en particulier les hommes, la rejettent en ne se prêtant pas au jeu de rôle requis par la situation pédagogique. Aucune grande règle d'éthique du soin n'est énoncée, au profit d'un tâtonnement en la matière (Gelly, 2006).

Pour autant, le potentiel transformatif de l'enseignement varie selon les différentes professions prescriptrices.

### Cours de maïeutique : une révolution de l'enseignement par une approche politique de la contraception ?

Après un entretien avec une sagefemme (janvier 2018), nous convenons qu'elle me fournisse ses cours de maïeutique portant sur la contraception. Composés de vingt-sept pages et datant de 2015, ces cours ont été dispensés en troisième année (sur les quatre ans de formation à l'époque<sup>2</sup>), par des gynécologues et un médecin généraliste.

Des similitudes apparaissent avec le contenu du cours de médecine présenté précédemment : la contraception est appréhendée en fonction de son efficacité (indice de Pearl) et l'IVG est perçue comme un « échec ». Chez les adolescent-es, le risque d'IST est identifié comme « risque majeur » et les méthodes nécessitant une manipulation vaginale sont décrites comme peu adaptées à la fertilité élevée des jeunes femmes.

Néanmoins, plusieurs points contrastent. La « norme contraceptive » (mentionnée comme telle dans le cours) est présentée comme étant en décalage avec « la réalité » des usagères. À ce titre, il est préconisé de « ne pas céder à la tentation » de la « pilule pour toutes » ; les méthodes dites naturelles sont intégrées dans la définition de la contraception ; il est indiqué qu'il n'est pas nécessaire de changer un DIU au cuivre posé chez une patiente après 40 ans et qu'il peut être bienvenu de parler de vasectomie ; et une phrase type permettant de lutter contre les représentations anti-IVG (selon lesquelles le produit de l'IVG aurait le statut d'individu) est conseillée : « Il n'y a pas de bébé, ici on tue pas les bébés ».

Par ailleurs, des dimensions sociales, y compris politiques, connexes à la contraception sont prises en compte. Le « contexte de la planification familiale en France » est rappelé (allongement de la scolarité des femmes), la

2. À partir de 1986, les études de sagefemme durent quatre ans. La formation est rallongée d'une année à partir de 2002. Ces cours sont par ailleurs postérieurs à l'autorisation de prescription pour les sagefemmes de 2009.

sexualité des femmes après 50 ans est pensée, les représentations sociales sont discutées (comme la croyance selon laquelle les hommes auraient des « besoins » sexuels importants) et diverses « situations de précarisation » sont considérées. Les discriminations et les violences faites aux femmes font partie des thématiques abordées. Le cours expose, par exemple, les conséquences de la grossophobie sur l'accès aux soins : quatre fois plus de GNP surviennent chez les femmes obèses de moins de 30 ans (source non renseignée sur le photocopie), à la fois car elles utilisent moins la contraception orale et plus souvent des méthodes « peu efficaces », mais aussi parce qu'elles consultent moins, par peur du jugement du corps médical.

Un cours consacré aux « contraceptions difficiles » aborde les facteurs socioéconomiques. La question de l'immigration interroge la compatibilité de l'accès aux soins avec l'état du droit au séjour. La dimension culturelle de la contraception est mise en avant en préconisant de tenir compte de la « norme procréative dans les pays d'origine » et ainsi se prémunir d'une vision ethnocentrée. Le cours renseigne également le protocole de dépistage des violences (verbales, physiques, sexuelles) faites aux femmes (idem pour enfance en danger) et la marche à suivre le cas échéant : recevoir la femme concernée seule (qu'elle soit majeure ou mineure), l'orienter vers la plainte, contacter la brigade des mineur-es, engager un signalement au parquet.

Enfin, si à l'instar du cours de médecine observé, celui de maïeutique comporte des exercices basés sur des cas cliniques, ceux-ci prennent en compte la structure de la consultation et les enjeux qui lui sont propres, en commençant par exemple par : « Vous êtes sagefemme en centre de planification [...] ».

Le contenu des cours ne représente néanmoins qu'un aspect de la formation. Les temporalités de l'enseignement, la place de la contraception dans l'ensemble de la formation ou encore les choix des praticien·nes en matière de formation continue, peuvent également traduire différents degrés de dévolution et sont, à ce titre, à leur tour, questionnés.

## Une formation sur le tas et sur le tard

Selon une médecin généraliste (la quarantaine, cabinet libéral), « Il faut être au courant de ce qu'il existe [comme contraception] pour pouvoir la proposer. On ne propose que les contraceptifs qu'on maîtrise » (10 janvier 2018). Or, la formation initiale et en continu comportent des limites en la matière.

## Formation initiale : « le néant » contraceptif ?

« Quand on voit la place de la sexualité et de la contraception dans les études de médecine aujourd’hui, c’est le néant », déclarait déjà la médecin Emmanuelle Piet il y a une dizaine d’années (Andro & Hamel, 2010). Dans l’ouvrage issu de sa thèse, Maud Gelly donne l’exemple d’un cours en externat, dispensé en faculté de médecine (2002–2003), qui consacrait deux heures à la contraception, aucune heure à l’IVG, contre quatre heures à la grossesse. Les priorités pédagogiques sont ainsi affichées en faveur de l’obstétrique (Gelly, 2006). L’ensemble des personnes enquêtées, indistinctement de leur profession et de leur âge, déclare en effet avoir reçu une formation quantitativement insuffisante en matière de contraception, à l’image de cette jeune médecin généraliste (la trentaine), au fait du contenu actuel de la formation :

Et après l’internat nous on a des pseudo cours d’une demi-journée, peut-être une demi-journée par mois, et là je crois qu’on a eu un cours sur la contraception. Mais ça a dû durer peut-être une heure. C’est très court. [...] Oui ils mettent en revue le stérilet, les pilules, le préservatif, l’implant, les spermicides je crois qu’on a dû en entendre parler dix secondes top chrono et le diaphragme pareil et l’anneau vaginal pareil en dix secondes c’est plié (14 novembre 2016).

Un obstétricien (la quarantaine, cabinet de ville) se rappelle, quant à lui, d’un cours de « 5 ou 10 pages à peine » en cinquième année de médecine : « Y a jamais eu de formation sur la contraception, c’est de l’apprentissage petit à petit sur le tas avec les consultations » (10 mai 2017). Une sagefemme, formée entre 2012 et 2017, déclare également ne pas avoir eu « de gros volumes horaires » de cours sur la contraception. Une jeune médecin généraliste (la trentaine) ne se « rappelle plus trop » des cours portant sur la contraception dispensés en internat, car les différentes méthodes contraceptives et l’IVG sont enseignées sur une seule journée : « ce n’est pas réaliste » affirme-t-elle (26 janvier 2018).

La contraception est également minoritaire dans les thématiques constituant les questionnaires à choix multiples (QCM) de concours pour l’internat (1993–2001) : « sur les treize questions ne relevant pas de la pathologie, dont l’ensemble représente 7 % des questions d’internat, la contraception arrive en onzième place, avec 2,2 % des questions » (Gelly, 2006, p. 36). La contraception, à fortiori non médicalisée, représente peu de points d’évaluation. Par conséquent, les (futur-es) professionnel·les de santé révisent peu ces items et désertent les cours portant sur ces sujets qui « tombent » rarement en examen.

Enfin, au regard du nombre d’années d’étude, la formation sur la contraception est dispensée sur le tard. Les généralistes déclarent avoir dû attendre la cinquième année (sur neuf) de médecine pour avoir une formation

en la matière, les gynécologues ne l’abordent pas avant l’externat (années 4 à 6) et les sagefemmes l’étudient en deuxième et troisième année (sur cinq) de formation.

Par surcroît, les rares cours consacrés à l’enseignement de la contraception souffrent de limites qualitatives. Déjà dans les cours ou les annales d’anciens concours de l’internat (1985–1987 et 1988–2000), « la prescription contraceptive est [...] essentiellement une affaire de contraindications [...] ou d’aspects pharmacologiques » et « est principalement une affaire technique » (Roux, 2020, p. 235). En effet, « théorique », « basique », « technique », sont les adjectifs employés par les praticien·nes pour décrire le contenu des cours :

Déjà on avait des cours théoriques avant de passer le concours de l’internat. Donc ça c’est juste sur les bouquins. [...] On avait un cours avec les contraindications, ce qu’il fallait leur dire, comment prescrire une pilule mais c’était très basique, c’est juste : « vous les prenez vingt-et-un jours et vous stoppez sept jours ». « Si jamais elle oublie, vous leur dites d’arrêter un mois », alors qu’en fait, finalement, on est censé faire le préservatif que pendant huit jours. Mais oui, non, c’était très basique. (Une médecin généraliste, 14 novembre 2016)

Très techniquement. [...] Mais c’était très médical. (Une sagefemme, 19 janvier 2017)

Les limites (quantitatives et qualitatives) relatives aux cours de médecine en matière de contraception persistent donc au moins depuis quarante ans (des années 1980, ici jusqu’aux années 2010). Sans inférer une quelconque forme de régression, il convient de souligner une stagnation édifiante des enseignements étudiés. La formation médicale semble perpétuellement souffrir de manques cognitifs. De manière générale, le domaine de la sexualité apparaît comme le grand absent des formations initiales : « On ne parle pas de sexualité en médecine générale. [...] Pour guider les personnes on fait appel à notre expérience personnelle et donc à notre sexualité. Et si on n’est pas à l’aise avec notre propre sexualité... » s’interroge une jeune médecin généraliste (26 janvier 2018). Les propos d’une autre jeune généraliste abondent : « j’ai pas souvenir qu’on parle vraiment sexualité. Non, je... c’est pas... Je pense qu’on l’abordait plus sur le plan technique » (17 novembre 2016). En étant peu outillé·es sur ces questions, les soignant·es sont renvoyé·es à leur propre sexualité (Roux et al., 2017) et font alors facilement l’impasse sur ces dimensions en consultation. À l’instar de ce qui a pu être constaté lors du cours observé, la dernière praticienne citée déclare que les rares fois où la sexualité était abordée, c’est sous le prisme de l’hétéronormativité :

[...] si on devait parler de, comment dire, de sexualités un peu différentes, de partenaires multiples, c’était sur un ton un peu, comment dire, un peu ironique ou de méfiance de ces jeunes filles un peu [rire],

enfin voilà c'est l'humour de profs de médecine. Je me souviens pas d'avoir eu un message hyper ouvert sur la sexualité que peuvent avoir les patients.

Ce prisme hétéronormatif influe sur l'appréhension de la contraception. La contraception testiculaire est un exemple significatif : la place étroite qui lui est consacrée et le statut d'infériorité hiérarchique des intervenant-es qui la présentent – résultant d'une hiérarchie construite socialement au sein de l'hôpital – en limite la légitimité. Une sagefemme explique que la méthode du slip chauffant est présentée « comme une méthode dite naturelle » et que « ce cours-là était fait par une sagefemme. Mais on sentait que c'était un cours annexe, on serait pas interrogées dessus et la personne qui intervenait était loin de la structure, peu légitime, peu prise au sérieux » (11 janvier 2018). Une gynécologue, dispensant des cours à des sagefemmes, argüe qu'elle ne peut pas parler du slip chauffant car il est encore à l'étude, n'est pas sur le marché et ne dispose pas de l'accord de la HAS (15 mars 2017). Pourtant, l'une de ses consœurs regrette que cette méthode soit si peu mentionnée : « c'est bien le problème si vous voulez, quelque part ça c'est le genre de truc qu'on n'apprend pas forcément. Vous savez en médecine y a énormément de choses qu'on apprend sur le tas, la contraception on l'apprend sur le tas. Faut pas croire, on a pas des cours... » (7 décembre 2016). La formation légitime alors la désresponsabilisation des hommes dans la gestion contraceptive : « À la fac la place de l'homme n'existe pas dans les modules contraception et prévention des IVG », résume une médecin généraliste (9 mars 2018). L'apprentissage sur le tas passe principalement par les stages, qui peuvent pallier les cours (à travers la présentation et l'administration des moyens contraceptifs), mais qui reflètent également les limites de la formation. Une jeune généraliste regrette par exemple que la gynécologie soit « quasiment absente » des stages en externat et devoir choisir, ce qu'elle considère comme « un défaut de formation » (10 novembre 2016), entre ce domaine et celui de la pédiatrie.

Pour toutes ces raisons, des soignant-es font le choix de compléter leurs connaissances grâce à la formation continue, s'investissant alors activement dans un processus de dévolution.

## Formation continue : des pratiques émancipatrices comme réajustement selon l'expérience des consultations ?

En France, la formation continue relève de l'initiative individuelle des médecins et revêt une acceptation large. Les professionnel·les doivent suivre annuellement l'équivalent de quatre journées de formation pouvant comprendre tant le suivi de formations médicales que l'abonnement à des revues ou encore l'engagement dans des activités syndicales (Ventola, 2017).

C'est d'abord pour répondre aux besoins identifiés en consultations que les membres du corps médical se saisissent de la formation continue (choix de modules, suivis de diplômes universitaires (DU), formations généralistes) : « [...] il y a plein de thèmes et de sujets sur lesquels notre formation médicale est aveugle. On apprend uniquement ce qui est considéré comme la norme, donc de fait, il a fallu que je me forme de mon côté », déclare Lori Savignac, médecin généraliste (Jarty, 2022, p. 191).

En consultations, les soignant-es sont confronté-es à des sollicitations différentes selon les territoires d'exercice. Une médecin généraliste déclare par exemple pratiquer la gynécologie du fait de la faible densité de gynécologues en milieu rural :

Alors chez nous c'est un peu particulier parce qu'il y a pas beaucoup de gynécos. Alors c'est un petit village, milieu rural, y a un petit hôpital à dix kilomètres où y a un gynéco un jour par semaine. Alors lui il fait même pas les IVG. Après y a une sagefemme en libéral je crois. Après y a un autre hôpital à vingt kilomètres où là y a deux gynécos. Donc les généralistes on est obligé de, enfin moi je le fais : implant, tout ça. (2 mars 2017)

Le choix des soignant-es de compléter leur formation garantit l'accès à l'ensemble des méthodes de gestion de la fécondité, à l'instar de cette généraliste : « Parce qu'en faisant des IVG [...] j'ai quand même fait de plus en plus de gynéco. Je me spécialise un peu autour de ça. Je mettais pas d'implant, j'en ai mis, je mettais pas de stérilet, je me suis formée pour en mettre, pour essayer de prendre en charge la contraception dans son ensemble » (9 février 2017). Une sagefemme, diplômée en 2002, « avant que les sages-femmes aient le droit de prescrire », déclare (1<sup>er</sup> février 2017) avoir suivi une formation généraliste « pour compléter sa formation initiale sur la contraception » car elle a « de plus en plus de demandes » en consultations. Elle a donc suivi des cours de communication selon les principes du modèle « BERCER » (Bienvenue, Entretien, Renseignements, Choix, Explications, Retour) qui préconisent de prescrire une contraception en tenant compte de déterminants sociaux (psychologiques, économiques). Une fiche de présentation des différentes méthodes contraceptives élaborée selon ce modèle, fournie par la sagefemme, n'expose cependant que des méthodes médicalisées. Si ce modèle s'ancre davantage dans une approche de santé globale, il ne renverse pas pour autant la « norme contraceptive ».

En consultations, les membres du corps médical se montrent également particulièrement peu outillé-es pour accueillir les femmes victimes de violences. Une généraliste explique avoir réalisé un DU sur la question. Durant l'entretien, elle expose les questionnements restés sans réponse durant la formation initiale : « Comment faire la différence entre de la violence ou de la misogynie traditionnelle sans violence individuelle ? Des femmes trouvent

ça normal. Et le mari peut être gentil. Qui je suis pour dire aux gens comment se marier ? Il y a des conflits dans ma tête » (2 février 2018).

Si une formation complète garantit un meilleur accès aux soins pour les femmes, elle permet aussi de faire gagner les professionnel·les en assurance dans l'exercice de leur profession, à l'instar de cette sagefemme :

C'est vraiment depuis surtout deux ans, depuis que je me suis mise dedans, que je me suis formée [à la contraception] parce qu'au début j'étais plus frileuse, je pense que j'avais aussi des croyances, des représentations, y a des terrains sur lesquels j'allais pas et je disais « non non allez voir le médecin ». Maintenant que je suis formée je reçois tout le monde [...]. Par exemple, des bilans perturbés, des contrôles de pilules pour des cholestérols qui montent ou des triglycérides, avant j'aurais même pas reçu la patiente, j'aurais dit « allez direct voir votre médecin ». Maintenant je regarde, je sais ce qu'il faut faire. J'ai pris de la confiance parce que vu l'état d'esprit dans lequel je travaille, je pense que ça correspond vraiment à ce qu'attendent les patientes d'un professionnel de santé et que du coup j'ai aussi pris confiance. (1<sup>er</sup> février 2017)

Non seulement le processus de dévolution peut être émancipateur pour les patientes (leur permettant d'accéder à l'ensemble des méthodes de régulation de fécondité ou de gagner en agentivité en situation de violence), mais il bénéficie aussi aux soignant·es, qui capitalisent en compétences et donc en légitimité. Pour ces raisons, les soignant·es qui font le choix de ces formations participent d'une forme de révolution des pratiques médicales, en sortant des cadres normatifs, que ce soit en remettant en question la « norme contraceptive » ou en convoitant des compétences attendues en gynécologie, jusqu'alors réservées à cette profession valorisée.

## Conclusion

La formation initiale des généralistes et des sagefemmes, particulièrement en dehors de toute formation complémentaire, est moins axée sur la gynécologie que sur l'obstétrique et la pédiatrie. Les soignant·es privilégient alors la formation continue portant sur la gynécologie, la contraception et l'IVG. Si les gynécologues bénéficient du statut d'expert·e de la contraception, leurs discours révèlent aussi les limites de cette formation et, par conséquent, la nécessité de la compléter. Or, ce sont d'abord les sagefemmes qui font le choix d'améliorer leur formation en matière de méthodes de régulation de la fécondité et de violences faites aux femmes. Les gynécologues jouissent donc d'une expertise indépendamment de leur initiative ou non de poursuivre la formation et du nombre d'heures qu'ils et elles y ont consacré.

Pourtant, la formation incomplète des gynécologues ne favorise pas une présentation complète du panel contraceptif en consultations, limitant le choix libre et éclairé des patientes, qui ne bénéficient pas de toutes les informations nécessaires à leur consentement. Or, le code de déontologie médicale préconise que « Le consentement de la personne examinée ou soignée doit être recherché dans tous les cas » (Ordre national des médecins, 2021, p. 9). En entravant le consentement médical, la rétention d'information relève alors d'une forme de violence gynécologique (Fonquerne, 2021). En miroir, les professionnel·les, favorables à une réflexivité sur leurs pratiques, qui font le choix d'améliorer leur formation, sont plus enclin·es à proposer des consultations émancipatrices (principe de dévolution). Le complément de formation permet également aux membres du corps médical de s'affranchir de certains carcans cognitifs. En acquérant de nouvelles compétences, les soignant·es se prémunissent de toute involution de leurs connaissances et gagnent en légitimité. Les professionnel·les oscillent entre involution et révolution de leurs pratiques, selon leur degré de dévolution dans la formation en autonomie. Pour autant, leur prise de responsabilité ne suffit pas à révolutionner l'enseignement. Une corrélation hiérarchique persiste entre méthodes contraceptives enseignées et praticien·nes qui les recommandent. S'il est d'usage que les gynécologues enseignent aux sagefemmes, l'inverse est moins systématique. Par ailleurs, les professions valorisées forment aux méthodes contraceptives médicalisées, tandis que les sagefemmes interviennent, plus ponctuellement, sur des méthodes marginalisées extérieures à la « norme contraceptive » (méthodes barrières, thermique, définitives).

Afin de pallier un enseignement marginal et fluctuant en matière de contraception et, plus largement, de questions relatives au genre (sexualités, violences), une révolution dans la formation semble nécessaire. Il s'agirait de consacrer un volume horaire plus important à des domaines sous-enseignés et de favoriser l'intervention des professions les moins valorisées auprès des plus légitimées, dont les bagages théoriques ne sont pas toujours représentatifs du statut d'expert·e traditionnellement conféré. Par ailleurs, un arrêté relatif aux études de sagefemme définit les sciences humaines et sociales (SHS) comme des « disciplines nécessaires à l'exercice de la maïeutique » (Arrêté du 11 mars 2013). Un autre, relatif à l'internat, indique que « le clinicien doit avoir acquis une compétence de type 'praticien réflexif' avec une capacité à penser et à rendre compte de sa pratique en tenant compte [...] des sciences humaines et sociales » (Arrêté du 21 avril 2017). Les SHS permettent de développer un enseignement davantage politique, à travers une approche de santé globale impliquant de présenter l'ensemble du panel contraceptif et de garantir la prise en charge des femmes quelle que soit leur problématique. L'apport des SHS est un vecteur, si ce n'est pour révolutionner l'enseignement, à minima pour prémunir d'une involution et favoriser la dévolution des (futur·es) soignant·es dans la prise en compte de dimensions sociales et politiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amsellem-Mainguy, Y., & Vuattoux, A. (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *Mouvements*, 3(99), 85-95.
- Andro, A., & Hamel, C. (2010). Une médecine féministe. Entretien avec Emmanuelle Piet. *Nouvelles questions féministes*, 29(3), 92-101.
- Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'État de sage-femme (J.O. 28 mars 2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027231825/>
- Arrêté du 21 avril 2017 relatif aux connaissances, aux compétences et aux maquettes de formation des diplômes d'études spécialisées et fixant la liste de ces diplômes et des options et formations spécialisées transversales du troisième cycle des études de médecine (J.O. 28 avril 2017). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000034508231>
- Bajos, N., & Ferrand, M. (2004). La contraception, levier réel ou symbolique de la domination masculine. *Sciences sociales et santé*, 22(3), 117-142.
- Bajos, N., Rouzaud-Cornabas, M., Panjo, H., Bohet, A., Moreau, C., & l'équipe Fécond (2014). La crise de la pilule en France : vers un nouveau modèle contraceptif ? *Population & sociétés*, 51(5), 1-4.
- Divay, S. (2004). L'avortement : une déviance légale. *Déviance et société*, 28(2), 195-209.
- Dorlin, E. (2009). *La matrice de la race : généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*. La Découverte.
- Fainzang, S. (2006). *La relation médecins-malades : information et mensonge*. Presses universitaires de France.
- Fonquerne, L. (2021). « C'est pas la pilule qui ouvre la porte du frigo ! » Violences médicales et gynécologiques en consultation de contraception. *Santé publique*, 33(5), 663-673.
- Gelly, M. (2006). *Avortement et contraception dans les études médicales. Une formation inadaptée*. L'Harmattan.
- Greffion, J. (2019). Les rythmes d'une relation d'influence : médecins libéraux et visiteuses de l'industrie pharmaceutique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(226-227), 48-71.
- Jarty, J. (2022). « N'oubliez jamais que toutes les femmes sont des salopes ». Nouvelles perspectives du soin à l'épreuve de l'ordre médical. Entretien avec Sidonie Richard, Lori Savignac (médecins généralistes) et Julie Rigaudière (sage-femme). In T. Courau, J. Jarty & N. Lapeyre (Éds.), *Le genre des sciences. Approches épistémologiques et enjeux contemporains* (pp. 187-204). Le Bord de l'eau.
- Jarty, J., & Fournier, T. (2019). « Healthy children, healthy nations ». Discipliner les corps reproducteurs pour la santé de qui ? *Enfances, familles, générations*, 33, 1-23.
- Koehlin, A. (2021). *Suivre et être suivie. L'émergence, la consolidation et la déstabilisation de la norme gynécologique en France (1931-2018)* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

- Leridon, H. (1987). La seconde révolution contraceptive : la régulation des naissances en France de 1950 à 1985. *Population*, 42(2), 359-367.
- McLaren, A., Morel, I., & Rosenthal, J. (1996). *Histoire de la contraception de l'Antiquité à nos jours*. Éd. Noësis.
- Mulot, S. (2014). Relations de soin, cultures et inégalités de santé. *Terrains & travaux*, 1(24), 39-61.
- Ordre national des médecins (2021). *Code de déontologie médicale* (R.4127-1 à R.4127-112). Conseil national de l'ordre. <https://www.conseil-national.medecin.fr/sites/default/files/codedeont.pdf>
- Pavard, B. (2012). *Si je veux, quand je veux : contraception et avortement dans la société française, 1956-1979*. Presses universitaires de Rennes.
- Preciado, B. (2010). Biopolitique à l'ère du capitalisme pharmacopornographique. *Chimères*, 3(74), 241-257.
- Roux, A. (2020). « Par amour des femmes » ? *La pilule contraceptive en France, genèse d'une évidence sociale et médicale (1960-2000)* [Thèse de doctorat en sociologie]. École des Hautes Études en sciences sociales, Paris.
- Roux, A., Ventola, C., & Bajos, N. (2017). Des experts aux logiques profanes : les prescripteurs de contraception en France. *Sciences sociales et santé*, 35(3), 41-70.
- Ruault, L. (2015). La force de l'âge du sexe faible. Gynécologie médicale et construction d'une vie féminine. *Nouvelles questions féministes*, 34(1), 35.
- Thomé, C. (2022). Les « méthodes naturelles » de contraception : la construction d'une pratique entre normes de classe et reproduction de genre. *Cahiers du genre*, 1(72), 143-174.
- Tillich, E. (2019). « Libérées, délivrées ! » : stérilisées et sans enfant. *Ethnologie française*, 176(4), 787-801.
- Ventola, C. (2017). *Prescrire, proscrire, laisser choisir : autonomie et droits des usagers des systèmes de santé en France et en Angleterre au prisme des contraceptions masculines* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris-Saclay.
- Zolesio, E. (2012). La relation chirurgien-patient. « J'ai pas fait paroleuse ». *Sciences sociales et santé*, 30(4), 75-98.

## Notice biographique

**Leslie Fonquerne** est sociologue. Elle est actuellement postdoctorante au Centre d'épidémiologie et de recherche en santé des populations de l'Université Toulouse Paul Sabatier. Elle est également chercheure associée au Centre d'étude et de recherche travail, organisation, pouvoir de l'Université Toulouse Jean Jaurès, où elle a obtenu son doctorat, et est membre du laboratoire Contraception & Genre à Paris Condorcet.

**COURRIEL : LESLIE.F.31@HOTMAIL.FR**



# **Neutralité ou discipline engagée ? Entre émancipation, dévolution et involution : les finalités de l'histoire scolaire en Suisse romande et leurs pressions sur le corps enseignant**

Aurélie De Mestral

*Université de Genève et Haute École pédagogique  
du canton de Vaud*

**RÉSUMÉ** – En portant un regard historique et didactique sur les transformations de la discipline scolaire *histoire* en Suisse romande, cet article questionne la neutralité de l'enseignement de l'histoire et les prétendus engagements souvent décriés des enseignant·es lorsqu'ils enseignent l'histoire dans une perspective émancipatrice. Au travers de l'étude des programmes en vigueur aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, il met en lumière les multiples finalités axiologiques assignées à la discipline et à ses protagonistes depuis sa constitution. Un examen plus particulier de la période de l'harmonisation romande (dans les années 1970) montre que le processus de transformation des plans d'études ambitionne une vraie révolution dans la transmission du savoir, mais se trouve aux prises avec une involution des valeurs. Cette étude témoigne donc du poids des finalités axiologiques et de l'involution auxquelles est soumise la discipline *histoire*, du rôle du corps enseignant dans son évolution, tout en montrant son caractère éminemment politique.

**MOTS CLÉS** – histoire scolaire, finalités, émancipation, valeurs, involution.

À l'heure où l'histoire scolaire engagée dans une perspective émancipatrice est fréquemment accusée de partialité, cet article questionne d'un point de vue historique la discipline *histoire* et le rôle de ses enseignant-es, pris-es entre une posture critique d'émancipation, une posture de neutralité prétendument édictée par le cadre prescriptif, et des formes d'involution. Il exemplifie le poids des finalités axiologiques et de l'involution auxquelles est soumise la discipline de l'histoire lorsque les formes de sa propre transformation s'orientent vers la finalité d'émancipation de l'élève citoyen-ne, ainsi que le rôle du corps enseignant dans son évolution.

Dans une première partie, cet article propose de mettre en lumière les liens étroits que l'enseignement prescrit de l'histoire entretient avec la défense de valeurs. Au travers de l'étude des programmes en vigueur aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles en Suisse romande, il dévoile les multiples finalités axiologiques assignées à la discipline et à ses protagonistes. Les prescriptions et la législation en vigueur sont étudiées en prêtant une attention particulière à ce qui est préconisé en matière de posture enseignante au regard de ces finalités assignées à la discipline.

Cette étude des prescriptions adressées aux enseignant-es propage une image lisse de la transformation du savoir scolaire en histoire. Or, la deuxième partie de cet article propose une étude plus fine du processus de changement dans les savoirs scolaires au travers d'un exemple spécifique qui éclaire les mécanismes à l'œuvre loin d'une linéarité sans heurts. C'est le processus qui a cours durant la phase d'harmonisation des savoirs scolaires au niveau romand par les Commissions intercantionales romandes de coordination de l'enseignement (CIRCE), entre la fin des années 1970 et 1980, lorsque l'enseignement de l'histoire envisagé tend vers le développement de l'esprit critique.

Les débats autour de cette transformation sont révélateurs du phénomène de rémanence qui caractérise les savoirs *histoire*, lié à des finalités qui peinent à se renouveler. Assignées à l'enseignement de l'histoire au 19<sup>e</sup> siècle, ces finalités souvent axiologiques sont réinvesties dans le contexte du 20<sup>e</sup> siècle, alors même que leur fonction première a disparu, entraînant alors une involution des savoirs transmis, parfois récupérés par les mouvements réactionnaires de droite. Pour autant, ce processus de transformation des programmes et plans d'études ambitionne une vraie révolution dans la transmission du savoir *histoire*, qui se trouve aux prises avec une involution des valeurs.

En historicisant la transformation du savoir scolaire *histoire*, cet article montre que les enseignant-es sont au cœur de ce processus, adjuvant-es de son évolution ou y résistant, conditionné-es par les finalités et les valeurs assignées à la discipline. Il discute du fait que les acteurs et actrices entourant la discipline sont tiraillé-es entre la volonté de promouvoir et développer les facultés de discernement et d'esprit critique des élèves dans le cadre du

processus de dévolution ; et la volonté de revenir au fondement de la discipline hérité du 19<sup>e</sup> siècle dans un processus d'involution, sans pour autant promouvoir une révolution profonde de la discipline.

Méthodologiquement, cet article porte ainsi un regard tant historique que didactique sur la discipline scolaire de l'histoire et les ressorts de sa transformation en se fondant en partie sur les résultats présentés dans ma thèse de doctorat (De Mestral, 2018). Il s'inscrit plus particulièrement dans une approche historico-didactique (Bishop, 2017 ; Heimberg, 2015) « par laquelle des conceptions anciennes de l'apprentissage, du développement cognitif ou de l'éducation méritent d'être réexaminées dans le présent, en se les réappropriant, parce qu'elles répondent en partie à des problèmes contemporains » (Heimberg, 2020, p. 102). Il emprunte la méthodologie des travaux fondés sur la sociologie du curriculum (De Cock & Picard, 2009 ; Forquin, 2008 ; Legris, 2014), l'analyse des manuels scolaires (Choppin, 1980 ; Lebrun, 2006 ; Tinembart, 2015 ; Verdelhan-Bourgade et al., 2007) et l'histoire des disciplines et de la culture scolaire (Chervel, 1988 ; Darne et al., 2019 ; Kahn & Michel, 2016).

L'analyse effectuée se centre sur un corpus comprenant les programmes, les plans d'études et les manuels scolaires en usage dans les classes des cantons de Genève, Vaud et Fribourg, entre 1830 et 1990. L'étude n'ayant pas mis en évidence de distinctions fondamentales entre les cantons à ce sujet, ces derniers sont considérés comme des cas représentatifs de la Romandie. Les exemples choisis se centrent plus particulièrement sur les archives liées aux commissions CIRCE dès la fin des années 1960, et questionnent les contraintes qui pèsent sur le corps enseignant et leurs origines lorsqu'il s'agit d'enseigner l'histoire et de contribuer à sa transformation.

## La discipline de l'histoire : un modèle de neutralité ?

### La neutralité comme garantie scientifique de l'histoire ?

La neutralité et l'objectivité sont deux items fréquemment érigés comme les piliers de l'enseignement de l'histoire scolaire, en témoignent certaines injonctions des textes officiels quant au rôle des enseignant-es. Cadré-es par une loi les y incitant, les enseignant-es genevois-es s'astreignent par exemple à concilier leur enseignement avec l'injonction à une forme de neutralité (Loi GE, 2016, art. 11). Nombre d'enseignant-es s'interdisent ainsi d'adopter une posture engagée par souci de présenter en classe des points de vue neutres et équilibrés dans l'optique de ne pas influencer et/ou endoctriner les élèves (De Mestral & Heimberg, 2021). Ils/elles sont souvent mal à l'aise avec l'idée

d'exprimer leur point de vue, et les questions relevant de religion ou de politique leur posent problème :

Conscients du pouvoir dont ils disposent, les enseignants considèrent ainsi qu'ils doivent rester neutres sur des questions sociales, et peuvent éventuellement donner leur opinion si cela ne remet pas en cause le discours des parents ou celui de la société en général. Il n'est pas acceptable pour eux « d'imposer leurs idées aux élèves » mais dans le même temps ils explicitent clairement leur imposition des savoirs. (Albe, 2009, p. 162)

L'enseignant-e est alors amené-e à refroidir les débats et les sujets de controverses : « L'idéal des enseignants de lettres et de sciences sociales était d'atteindre à la neutralité des savoirs, à leur dépolitisation, et d'exclure toute influence sur les élèves » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 126).

Pour autant, adhérer à une conception de l'école et de l'histoire vectrices d'émancipation, vue comme le développement chez l'élève de la faculté de discernement et de la capacité d'agir de manière autonome par les savoirs et leur apprentissage (Heimberg, 2020), postule que les enseignant-es puissent rendre les savoirs sur le monde intelligibles, y compris les savoirs nécessitant une prise de position sur les valeurs. En d'autres termes, il s'agirait de « faire valoir sans prescrire » (Heimberg, 2021, §4). En effet, la possibilité pour l'élève d'exercer une pensée critique et autonome ne nécessite pas seulement une transmission mais une vraie appropriation dans le sens d'une dévolution : « cette idée de confier à l'élève la responsabilité de décider par lui-même les conclusions à tirer de ses apprentissages et de ses réflexions personnelles en termes de responsabilité sociale et d'exercice de la citoyenneté » (§16) tout en conservant la rigueur scientifique et la défense de valeurs humanistes.

Lorsqu'on prend en compte les réalités du cadre scolaire, c'est là toute la complexité de la dévolution dans une perspective émancipatrice qui postule l'affranchissement des élèves et leur autonomisation dans la construction d'un point de vue critique sur monde.

Ainsi, les engagements citoyens et/ou politiques de l'enseignant-e qui transparaîtraient en classe, ou la propension à faire un usage émancipateur de l'histoire, deviennent parfois des atteintes à sa crédibilité professionnelle. Les historien-nes ne sont pas épargné-es par cette critique lorsque leur statut se voit contesté sous couvert d'accusation de militantisme ou de posture idéologique (De Cock et al., 2019).

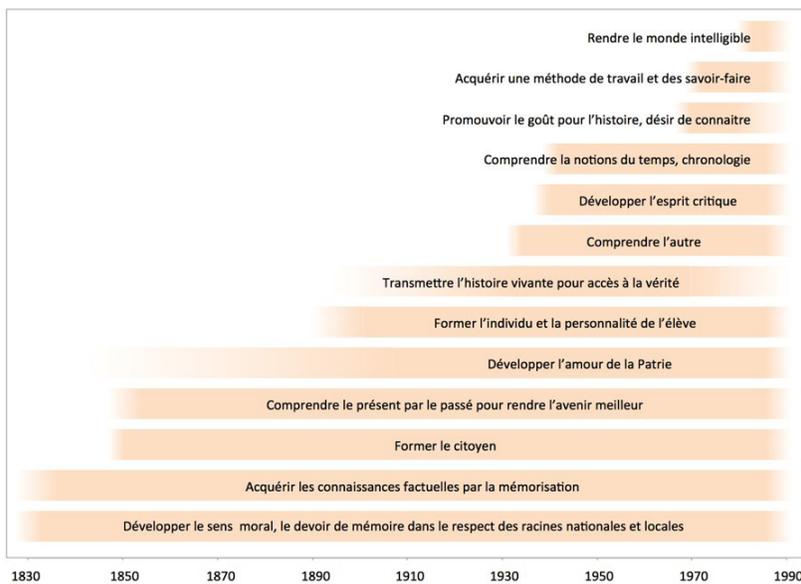
Pour autant, les détracteurs/trices d'une histoire engagée et émancipatrice, promoteurs/trices d'un enseignement qu'ils/elles qualifient de neutre, sont souvent ceux/celles-là mêmes qui pratiquent une histoire idéologique. Cette dichotomie vient essentiellement de

la tension entre un usage émancipateur de l'histoire [...] et des finalités qui le sont moins. On touche là toute l'ambiguïté de l'histoire scolaire, qui court jusqu'à aujourd'hui et qui explique en grande partie la multitude de débats passionnés autour de cette discipline. (p. 74)

L'histoire scolaire émancipatrice est ainsi fréquemment opposée à une histoire scolaire prétendument neutre et scientifique. Or un bref examen du passé nous montre que les finalités assignées à l'histoire depuis sa constitution comme discipline font de son enseignement une dévolution loin d'une dite neutralité, ni politique et encore moins axiologique.

En cumulant l'étude des prescriptions émanant des autorités politiques des trois cantons – en tenant pour acquis que les programmes scolaires sont des instruments de politique éducative –, des préfaces des manuels scolaires ainsi que des débats entre diverses figures du monde éducatif, les finalités assignées à la discipline *histoire* en Suisse romande s'avèrent pléthoriques.

**Figure 1 : Évolution temporelle des finalités assignées à la discipline *histoire* (De Mestral, 2018)<sup>1</sup>.**



Face à la variété des finalités, pour dépasser l'impression de leur cumul hétérogène, il convient d'appréhender les logiques de sédimentation et de transformation de leur sens au cours des siècles. Bloch (1949/2006) résume

1. L'évolution de ces finalités, regroupées en grands pôles, est schématique. Leur représentation est matérialisée dès lors que leur évocation est apparue comme massive dans les prescriptions, et non dès leur première mention.

parfaitement cette particularité de l'histoire par la formule, reprise ensuite par Ginzburg : « au grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire » (2013, p. 191). Il s'agit alors de prêter une attention particulière à la proximité lexicale car un même mot peut ne pas recouvrir le même sens en fonction de l'univers mental et de « l'ambiance sociale » dans lequel il est produit (Bloch, 1949/2006, p. 872). Les termes employés pour désigner les finalités « se distinguent, comme toujours en pareil cas, par leur plasticité » (Bruter, 2014, p. 1). Pour exemple, les finalités civiques présentées dans la figure 1 ne sont pas exactement les mêmes selon qu'elles témoignent de la création d'une identité collective au 19<sup>e</sup> siècle ou de la formation de l'esprit critique au 20<sup>e</sup> ; les finalités morales diffèrent selon qu'elles se concrétisent dans l'exemple de bonnes actions à imiter, ou dans le devoir de mémoire.

Ainsi, loin d'une histoire neutre qui ne dispenserait que des connaissances factuelles, l'histoire scolaire est fondamentalement engagée, empreinte de finalités, souvent axiologiques, dont les enseignant-es, soumi-es aux textes officiels, sont les porte-paroles et les garant-es.

## Des finalités axiologiques au cœur de l'histoire prescrite

Au 19<sup>e</sup> siècle en Suisse, la Révolution radicale, qui place les radicaux au pouvoir en 1848, engendre l'instauration de l'État enseignant et des systèmes d'instruction publique. Il s'est par là même agi d'édifier et consolider le nouveau régime démocratique par une instruction gratuite, publique et obligatoire assurant la formation des citoyen-nés chargé-es de le pérenniser. Dans ce but, l'école, et les disciplines comme celle de l'histoire, ont constitué des instruments dévolus à cette cause à travers la fonction civilisatrice que l'État enseignant leur a assignée (Hofstetter et al., 1999). Même si elle revêt des caractéristiques différentes dans chaque canton, cette discipline a rapidement consolidé sa place dans les curricula autour d'une histoire véhiculant une narration commune, des ancêtres fondateurs, une continuité de l'histoire et des valeurs spécifiques.

### *Les finalités morales, religieuses et mémorielles*

Au début du 19<sup>e</sup> siècle, dès les prémices de l'apparition de la discipline *histoire* au cursus des degrés primaire et secondaire, deux finalités sont immédiatement visibles : la première est cognitive – il s'agit de transmettre un savoir –, la seconde est morale – elle sert à développer la grandeur d'âme en s'axant sur des modèles anciens de conduite à imiter.

Ainsi, en 1819, au Collège académique du canton de Vaud, les élèves étudient les *principes d'histoire* moraux dans une optique d'imitation des ancêtres (PG Coll. VD, 1819, pp. 9-15). Plus tard encore : « Le souci permanent de l'instituteur n'est donc pas exclusivement l'acquisition d'une dose plus ou

moins forte de savoir, mais bien plutôt la formation du caractère et de solides qualités morales » (PE prim. VD, 1899, p. 8).

Instrument de l’instruction morale, l’enseignement de l’histoire est également celui de l’instruction religieuse, surtout dans le canton de Fribourg, qui est catholique. En 1829, le programme d’étude du collège Saint-Michel préconise l’enseignement de l’histoire sainte, ecclésiastique, ancienne et suisse, accompagnée du sigle A.M.D.G, l’abréviation latine d’*Ad majorem Dei gloriam*, « Pour la plus grande gloire de Dieu », devise de la Compagnie de Jésus, des jésuites qui dirigent le collège et y dispensent l’enseignement. Au primaire, en 1831, pensée chrétienne, bonne conduite, paroles saintes, bonté humaine sont les principales finalités assignées à l’instruction et à l’apprentissage des élèves (Appendice FR, 1831, pp. 15-19). Très marquée par la religion, l’école – sous le contrôle du Révérend Curé – est alors perçue comme « le vestibule de l’église » (p. 27).

L’étude des prescriptions sur le temps long permet de mettre en évidence la transformation sémantique de la morale : du modèle des beaux exemples de l’Antiquité à imiter, elle se transforme ensuite en probité dans la compréhension du sens de l’histoire, et en redevabilité face aux actions des hommes du passé. Enfin dans le dernier 20<sup>e</sup> siècle, la notion de morale recouvre la nécessaire prise de conscience par les élèves de leurs racines et leurs ancêtres, dans une sorte de devoir de mémoire.

En 1979, l’élève de primaire est incité-e à prendre conscience de son devoir dans la sauvegarde de la mémoire du passé. Les prescriptions prennent un tournant dans le rapport entre histoire et mémoire. Plus que de comprendre les sociétés d’autrefois, en 1986, il s’agit « d’amener l’élève à une prise de conscience de son enracinement (acquisition d’une mémoire historique), de développer en lui le sentiment de solidarité avec les générations passées, présentes et futures » (CIRCE III, 1986).

Rejoignant d’autres auteurs (Mole, 2015 ; Wagnon, 2015), on peut affirmer dans le cas étudié ici que l’histoire en Suisse romande a été un véhicule de plusieurs morales : morale antique, religieuse, militaire, patriotique, civique (celle de l’obéissance), ou encore sociale.

### *Les finalités civiques*

Dès l’instauration de l’histoire comme discipline obligatoire, coïncidant peu ou prou avec l’arrivée des radicaux au pouvoir en 1848, les autorités scolaires lui confèrent un rôle clé dans la formation morale et civique dans l’optique de faire perdurer la patrie par l’ancrage de notions morales, et la démocratie par celui de l’esprit civique. La nécessité d’apprendre à l’élève à se situer dans l’espace et le temps est récurrente et étroitement reliée à l’exercice du pouvoir démocratique : cela devait permettre aux élèves d’avoir conscience des enjeux passés et futurs, et ainsi d’exercer leur devoir de citoyen-ne en faisant des choix éclairés.

Dès 1848, les radicaux à la tête du canton de Fribourg remplacent le catholique Collège Saint-Michel par l'École cantonale, tout en assurant pratiquer une instruction « profondément religieuse, humanitaire, nationale, démocratique » (Rapport FR, 1849, p. 9). Une réelle importance est encore accordée aux contenus religieux mais n'évacue par le but de former « des hommes, des citoyens et des chrétiens » et non « des moines » (p. 9).

À l'instar des cantons de Vaud et Genève, après la loi de 1874 imposant une laïcisation des contenus d'enseignement, un processus comparable à celui que décrit Bruter (2014)<sup>2</sup> remplace l'instruction morale et religieuse par une instruction morale et civique.

D'une histoire source d'exemples à imiter, l'enseignement bascule vers une histoire vue comme vecteur de formation du citoyen-ne.

Cet enseignement ne perdra jamais de vue qu'il doit servir à l'éducation civique et morale des élèves, à faire naître en eux le sentiment que c'est dans le dévouement des citoyens, dans l'exercice de leurs droits et dans l'accomplissement de leurs devoirs, que la démocratie trouve sa raison d'être et la patrie sa sauvegarde. (PG prim. GE, 1923, pp. 23-24)

Cette idée est complétée par l'aspiration de déclencher chez les élèves une volonté d'action dans le présent, afin de garantir un futur meilleur, concrètement mise en place avec l'entrée de l'histoire contemporaine dans les programmes : « Ils sentiront que l'histoire n'est jamais achevée et que, par conséquent, les jeunes auront un jour leur pierre à apporter à l'édifice de la cité » (PE prim. GE, 1942, pp. 43-44).

Les finalités civiques affectées à l'histoire servent principalement le maintien de la forme du gouvernement en place, c'est-à-dire la démocratie. Tout en donnant aux élèves le sentiment de pouvoir contribuer à l'édification de la société future, le but n'est pas de leur donner de quelconques velléités révolutionnaires. L'instruction est séparée entre les filles et les garçons et la construction d'un futur meilleur se fait dans le respect de l'ordre social établi :

En tout cela, il faut faire aimer le pays et ses institutions et inculquer profondément le sentiment de la prospérité nationale et du bon ordre social. L'éducateur doit s'efforcer de faire pénétrer dans le cœur de ses élèves le respect de l'autorité, ainsi que des habitudes de politesse et de déférence envers le prochain. (PE prim. FR, 1932, p. 39)

2. Processus mené en France entre 1874 et 1882 par Jules Ferry et Ferdinand Buisson qui menaient une campagne contre l'histoire sainte : *De l'enseignement de l'histoire sainte dans les écoles primaire*, conférence donnée à Genève au Palais électoral, le 25 février 1869, Neuchâtel, Paris : Cherbuliez.

Ainsi, le but de l'enseignement moral et civique est d'assurer la paix sociale et non pas forcément l'atteinte d'un certain idéal institutionnel comme les discours des autorités politiques le mentionnent, souscrivant au constat que l'école peut à la fois reproduire les inégalités sociales tout en se basant sur le principe d'égalité (Mole, 2015).

### *Les finalités patriotiques*

Avec l'élimination progressive des contenus religieux, le référentiel commun à tous les récits d'histoire devient la patrie – dont les personnages et faits héroïques deviennent le cœur – dans le but principal de légitimer le nouveau régime, l'État-nation. À l'heure du roman national, les références enseignées impliquent un choix de valeurs explicites ou implicites dont les enseignant-es sont les porteurs/euses :

L'élément essentiel, indispensable, c'est la parole du maître. Rien, ni livre, ni abrégé, [...] ne saurait remplacer les explications orales ; elles seules peuvent avoir la vie, l'intérêt nécessaire pour tenir en éveil l'intelligence de l'enfant [...]. Il faut qu'il en fasse un tableau saisissant autant qu'exact et qu'il traduise pour ses élèves, en le mettant à leur portée, le drame humain. (Cuchet, 1891, p. 1)

L'enjeu est particulièrement de taille en Suisse romande, la création de l'État-nation se doublant d'une centralisation perçue comme progressiste par les radicaux au pouvoir, dans une configuration auparavant dominée par les conservateurs pro-fédéralistes. Il existe un lien fort en Suisse entre patrie et démocratie, où le patriotisme du 19<sup>e</sup> siècle ne se distingue que peu de la promotion d'une forme de gouvernement et peut se concevoir dans une perspective si ce n'est révolutionnaire, du moins progressiste.

Il est inutile de dire que l'histoire de la Suisse, qui a pour but de former le citoyen et le patriote tout en lui faisant connaître l'évolution de nos institutions démocratiques, occupera la première place au programme. (PE prim. sup. VD, 1907, p. 20 / 1937, p. 13)

L'empreinte de la Première Guerre mondiale et le contexte de l'entre-deux-guerres changent cette perspective. En 1923, le programme fribourgeois du Collège Saint-Michel affirme la nécessité d'inculquer le respect de l'armée comme « une partie essentielle du patriotisme [...] afin de la rendre [*la jeunesse*] de plus en plus apte à défendre soit l'ordre intérieur, soit l'indépendance du pays » (PG coll. FR, 1923, p. 16). Ici, la défense de l'ordre intérieur fait référence à deux moments relatifs à la Première Guerre mondiale ayant menacé l'unité intérieure du pays : les troubles suscités par la Grève générale de 1918, et le fossé moral qui s'est creusé entre Romand-es et Alémaniques, chaque partie ayant eu des affinités avec les pays antagonistes, respectivement la Triple-Entente et les Empires centraux.

Malgré un contexte éducatif à l'échelle internationale marqué par le pacifisme et la volonté de supprimer, dans les manuels d'histoire, l'étude des guerres, les autorités scolaires fribourgeoises affirment que : « nous ne sommes pas de ceux qui excluent de l'enseignement de l'histoire les récits de guerres et les descriptions de batailles » (PG coll. FR, 1923, 1926, 1929, 1934, p. 16). Les finalités d'amour pour la patrie, d'*esprit national suisse*, d'*unité du pays* et la *volonté patriotique* sont exacerbées. Les enseignant·es en sont une nouvelle fois les garant·es : « Encore ici il faut intéresser l'enfant et lui faire aimer son pays par l'étude de son histoire » (PG prim. FR, 1932, p. 37). La loi sur l'instruction publique de 1940 institutionnalise l'amour de la patrie par son inscription dans un cadre législatif :

L'enseignement public a pour but : de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays ; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions [...] Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité. (Loi GE, 1940, art. 4, p. 211)

Avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale et l'influence plus grande des messages éducatifs prônant l'enseignement d'une histoire ouverte aux autres, la notion de compréhension entre les habitant·es apparaît dans les classes primaires du canton de Genève : « L'enseignement de l'histoire nationale doit [...] contribuer à développer chez l'enfant l'amour du pays et l'esprit de compréhension qui doit régner entre ses habitants » (PE prim. GE, 1957, p. 105).

Promotion de l'appartenance à la patrie et à une humanité globale coexistent dans les programmes d'histoire romands du 20<sup>e</sup> siècle, témoignant de différentes dialectiques à l'œuvre. Qui plus est, volonté de transmission de l'amour de la patrie ne coïncide pas avec suppression de l'ambition de transmettre des sentiments d'appartenance à plus petite échelle par l'enseignement de l'histoire locale. En Suisse, la dimension locale et cantonale de la *petite patrie* n'a pas été fondue totalement dans l'échelle nationale, la patrie étant un concept qui se dialectise à plusieurs échelles d'appartenance différentes (De Mestral, à paraître).

## L'histoire critique, une petite révolution

Si des traces de la formation de la raison et de l'esprit critique, comme moyen de développer l'intelligence et la conscience des élèves, sont perceptibles dans les programmes dès le premier 20<sup>e</sup> siècle, les années 1960–1970 marquent véritablement un tournant. L'ambition de former l'esprit critique des élèves prend de l'ampleur dans les programmes, principalement dans le but de les armer face à l'émergence des nouveaux moyens de diffusion

des médias. Les autorités scolaires et le corps enseignant à l'origine du plan d'études pour les écoles primaires genevoises garantissent une formation complète des élèves destinée à les doter « d'un esprit libre, d'un jugement droit, d'une volonté constructive, d'un cœur généreux » (PE prim. GE, 1957, pp. 3-4) et dénoncent la stérilité de la mémorisation comme fin à l'enseignement de l'histoire :

La connaissance des faits historiques essentiels est indispensable, mais la leçon d'histoire est stérile si elle aboutit uniquement à la mémorisation de dates ou d'événements. L'enseignement de l'histoire doit surtout stimuler la réflexion et exercer le jugement. Aussi souvent que possible, au cours de la leçon, le maître posera donc des questions faisant appel au raisonnement. (p. 105)

Réflexion, exercice du jugement, raisonnement, sens critique sont les notions qui apparaissent dès lors dans presque tous les programmes romands relatifs à l'histoire.

En 1970, ces principes sont repris par les commissions CIRCE, qui cherchent à les mettre en application. Cette volonté de former l'esprit critique des élèves répond à un accès simplifié à l'information qui inquiète nombre de pédagogues, sans qu'ils/elles ne mentionnent jamais le contexte sociétal de Mai 68. La transmission de la connaissance dans un contexte où l'information circule de plus en plus vite se place au cœur des préoccupations des revues pédagogiques de l'époque. En témoignent nombre d'articles relevés dans le *Bulletin pédagogique*, relatifs à *l'éducation aux médias* qui se développe comme une forme de discipline scolaire au même moment. Ainsi, en 1975, dans le projet de programme élaboré par la sous-commission *histoire* de CIRCE II, la troisième finalité a pour objectif de faire comprendre aux élèves les multiples écritures possibles de l'histoire en fonction du point de vue ou du contexte, et ainsi de

faire preuve de prudence dans l'interprétation : reconnaître souvent l'impossibilité où l'on est de conclure. Sur le plan personnel, ne pas accepter sans examen toutes les « vérités » que nous assènent la presse, la radio, la télévision, la publicité, etc. (CIRCE II, 1975, p. 19)

Le but n'est plus ici la restitution de connaissances sans compréhension, mais bien la formation de la capacité critique. Dans le préambule au nouveau projet de 1977, qui fait suite à celui de 1975, l'objectif principal du programme d'histoire est réaffirmé par son président, A. Montavon :

l'enseignant doit créer une capacité critique et non un savoir stéréotypé. L'école ne doit plus être, comme l'en accusait Gilliard, une institution qui « ferme la bouche qui dirait, bravement, des choses [et] fait

ouvrir la bouche qui rend, baveusement, les leçons » (*L'école contre la vie*, p. 20). (CIRCE II, 1977, p. 31)

Même le député libéral Hans Bögli, malgré son inclination pour des conceptions traditionnelles de l'enseignement de l'histoire (chronologique, factuelle, grands personnages, etc.), rappelle, dans son interpellation au Conseil d'État, l'une des finalités assignées à la discipline *histoire*, finalité à laquelle souscrit entièrement le Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Vaud : « La réforme scolaire doit apporter une meilleure formation dans tous les domaines et, notamment, développer chez les élèves un esprit critique fondé sur des connaissances solides » (*Réponse à Bögli*, 1979, p. 1). Encore dans le domaine des intentions et des projets, en juin 1982, la sous-commission dévolue à l'histoire et l'instruction civique de CIRCE III mentionne :

Aptitude à poser un problème, critique de l'information, recherche d'une prise en compte globale de faits épars, etc. (CIRCE III, 1982, p. 5)

Comment se traduisent toutes ces ambitions et ces projets dans les plans d'études validés de manière définitive et mis en application dans les classes ? Seuls les programmes-cadres de 1986 pour les années 7, 8 et 9 contiennent encore ces aspirations :

- a) adopter, face au flots des informations diffusées, la distance critique nécessaire ;
- b) développer son autonomie de jugement ;
- c) prendre position, opérer des choix. (CIRCE III, 1986, p. 33, p. 109)

Ces finalités sont écartées des plans d'études pour les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classes primaires. Une étude du processus même de changement dans le savoir scolaire éclaire ces mécanismes montrant à l'œuvre des tentatives de révolutions et d'involution de l'histoire

## **L'empreinte des finalités axiologiques : tentative de révolution et recrudescence d'involution de l'histoire**

### **CIRCE : révolution dans la dévolution, aux prises avec l'involution**

Dans les années 1970, lorsque le savoir *histoire* se transforme pour aller vers des finalités d'esprit critique, d'étude du document, de confrontation des sources, les formes de sa propre transformation s'orientent vers la finalité

d'émancipation de l'élève citoyen-ne. L'étude des débats entourant cette transformation est révélateur du phénomène de rémanence qui entoure les savoirs scolaire *histoire*, lié à des finalités qui peinent à se renouveler.

Sans pour autant remettre en cause l'autonomie cantonale en matière scolaire, les Commissions intercantionales romandes de coordination de l'enseignement (CIRCE I, II et III), aboutissent à un essai d'harmonisation des contenus d'enseignement pour la scolarité obligatoire et entraînent la création de nouveaux plans d'études communs aux cantons romands.

La discipline de l'histoire est désormais marquée par des finalités pédagogiques qui tendent clairement à développer l'esprit critique, la réflexion des élèves et à laisser plus de place à l'enseignant-e. Cela marque une rupture dans la conception des manuels scolaires, qui prennent peu à peu la forme de recueils documentaires. Dans ce basculement opéré de l'histoire comme science livresque à l'histoire comme science concrète, les sources et les documents deviennent de nouveaux matériaux d'enseignement-apprentissage. Les objets du passé sont, dès lors, au cœur de la démarche historique d'enquête et d'action. De la simple assimilation de connaissances, l'apprentissage de l'histoire se mue en l'acquisition d'une méthode de travail.

Parallèlement, ces projets se réclament d'une réelle volonté de l'abandon des récits militaires et guerriers, en cohérence avec les injonctions européennes de l'Unesco après la Seconde Guerre mondiale, en faveur d'une histoire plutôt pacifiste, tolérante et ouverte sur le monde. L'enseignement de l'histoire culturelle, sociale et des civilisations devient alors le cœur des préoccupations.

Mais, face à la transformation de ces modalités pédagogiques, plusieurs débats émergent, témoignant de pratiques et de conceptions de la discipline profondément ancrées chez les enseignant-es ainsi que chez les autorités politiques. Ces projets et initiatives sont souvent soumis à des blocages et des oppositions, induisant la réhabilitation des thèmes d'histoire nationale et la conservation de la forme narrative traditionnelle. L'étude des débats entourant ces modifications témoignent de ces divergences qui se cristallisent autour de grands pôles.

### *L'encyclopédisme*

Malgré des suggestions conformes aux ambitions pédagogiques préconisées, le deuxième projet de 1975 pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires est assez vivement critiqué par les diverses commissions chargées de le commenter, notamment la Société pédagogique vaudoise (SPV) (*Examen CIRCE II*, 1976). F. Aerny, instituteur primaire à Lausanne, est le premier qui revient sur la volonté du projet de ne plus focaliser l'enseignement de l'histoire scolaire sur l'histoire-bataille et de renforcer l'histoire économique et culturelle :

On a raillé naguère encore la conception de l'histoire-bataille ; n'est-on pas en train cependant de tomber dans le même travers, c'est-à-dire de prendre un aspect de l'histoire pour l'ensemble que recouvre le mot histoire ? L'histoire événementielle ne doit pas être négligée car elle aide à comprendre le présent et éclaire l'avenir. (Aerny, 1976).

Plus que de vouloir la parité entre les différents types d'histoires, Aerny fait une véritable apologie de l'histoire événementielle. Son opinion est reprise dans le rapport transmis à la commission CIRCE II et abonde en son sens :

L'histoire a d'abord été événementielle, puis elle s'est enrichie de la biographie d'hommes illustres. Bien plus tard, afin de comprendre la cause de certains événements, on joignit au récit des faits importants, des notions de géographie, d'économie, on étudia les institutions, [...], la vie quotidienne, la mentalité collective. [...]. À toutes ces études, il faut un cadre, un référentiel, qui seul permet de replacer l'objet étudié dans son contexte, dans le temps et dans l'espace. Un événement est la conséquence d'événements antérieurs et d'événements qui se passent ailleurs. Ce cadre, c'est l'histoire événementielle avec ses principales dates qui le fournit. (Rapport SPV, 1976)

Deux éléments, s'entretenant mutuellement, sont ici les principaux freins au renouvellement de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. D'une part, la conception de l'histoire événementielle et chronologique comme le cadre référentiel essentiel, permettant seul de faire accéder les élèves à la compréhension de l'histoire. D'autre part, l'incompréhensibilité supposée des événements pris isolément entraînant des ambitions d'exhaustivité et d'encyclopédisme.

Si la connaissance de l'histoire passe par la compréhension des processus à l'œuvre, et donc des liens de causalité entre les événements, paradoxalement cela enferme par là même l'apprentissage de l'histoire dans la supposée nécessité d'une connaissance totale des événements, dont l'enseignement peine à s'extirper.

### *Le nationalisme*

Autre défaut de ce projet de programme de 1975 largement pointé du doigt par la SPV : « Il est tout de même surprenant de lire un programme d'histoire dans lequel les mots 'Suisse' ou 'Vaud' n'apparaissent pas une seule fois » (Rapport SPV, 1976). Les demandes des enseignant-es de la SPV vont dans le sens d'un ajout d'histoire nationale et locale à un programme qui se voulait plus ouvert sur l'histoire européenne et mondiale.

Le nouveau projet de 1977, issu des révisions menées suite aux critiques formulées en 1976, abonde dans le sens de la SPV : il est réinvesti par l'histoire

nationale en prônant par exemple l'insertion des figures emblématiques et célèbres de la Suisse, ainsi que les constructions remarquables. Le retour de l'enseignement de l'histoire nationale est pleinement justifié par non-amalgame entre *histoire nationale* et *histoire nationaliste*.

La Suisse n'a-t-elle pas plus à s'enorgueillir de ses Paracelse, de ses Euler, de ses Füssli, de ses Rousseau, de ses Saussure ou de sa bibliothèque de Saint-Gall que de ses Winkelried, de ses Salis-Soglio ou de Sempach et de Morat ? (CIRCE II, 1977, pp. 29-30)

Les réajustements frappants dont ce programme fait les frais, conséquences des critiques émises notamment par la SPV, font basculer les thèmes proposés sous l'angle national. En 1978 encore, dans la troisième version de ce même projet, on constate un recul plus important de l'histoire des civilisations au profit de l'affirmation du national (CIRCE II, 1978). Mais cela ne suffit encore pas.

### *La légitimité de l'enseignant-e*

En plaçant l'enquête de l'élève ainsi que l'emploi de documents et de sources au cœur de la séquence d'enseignement, l'enseignant-e et le manuel scolaire ne se trouvent plus dans la position d'unique source du savoir. Le manuel comme outil de transmission n'est plus au centre de l'interaction enseignant-e/élève, renforçant de fait le rôle de l'élève mais également celui de l'enseignant-e comme légitimateur-trice de l'enquête menée par l'élève. Ce bouleversement dans le rôle assigné aux enseignant-es primaires, qui sont alors nombreux-euses à revendiquer le retour du manuel scolaire, entraîne des inquiétudes quant à leur légitimité.

Juste avant la publication de la version finale du programme d'histoire pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classes primaires en 1979, le député Hans Bögli interpelle le Conseil d'État. Malgré les révisions dans un sens plus traditionnel subies par le projet initial, elles ne semblent pas suffire au député qui s'inquiète de l'histoire transmise en fin de primaire. Il soulève plusieurs inquiétudes pérennes liées à des conceptions inhérentes à la discipline de l'histoire :

La connaissance des grands courants de l'histoire constituera toujours un bagage intellectuel indispensable. [...] La conception des programmes romands d'histoire pour les années 5 et 6 (CIRCE II) inspire une certaine inquiétude dans divers milieux universitaires de Suisse romande. On considère que ces programmes sont une menace pour la connaissance de l'histoire et un appauvrissement de la formation intellectuelle. (*Réponse à Bögli*, 1979, p. 1)

Il affirme ici en filigrane que la connaissance presque complète – nous dirions encyclopédique – de l'histoire est nécessaire à l'acquisition des savoirs et savoir-faire historiens, et donc aussi à celles et ceux qui les dispensent.

En découlent deux formes d'involution de la conception de la discipline : du côté des élèves, des programmes qui se surchargent d'année en année faute d'une véritable sélection des savoirs, et un apprentissage de la discipline marqué par l'utopie d'une exhaustivité ; et d'autre part, du côté des enseignant-es, une véritable peur du manque de connaissances par rapport à la science de référence.

### *La chronologie*

Autre inquiétude pérenne liée à une conception inhérente à la discipline, celle qui voudrait que la connaissance de l'histoire passe par l'apprentissage de la chronologie, des grands faits et des grandes figures. L'histoire thématique est au cœur des critiques.

Enseigner une histoire centrée sur des thèmes reviendrait à laisser le choix aux enseignant-es : « Le choix par l'enseignant de 6 thèmes sur un total de 27 (5<sup>e</sup> année) signifie inéluctablement qu'il y aura des trous dans le programme annuel » (Rapport SPV, 1976). Mettre en évidence cette notion de « manques » dans le programme, qui seraient issus des choix potentiels des enseignant-es, revient une nouvelle fois à revendiquer l'encyclopédisme comme le propre d'un programme d'histoire réussi.

Le programme romand [...] aurait le défaut de trop s'appuyer sur des documents régionaux, de réserver une place trop importante à des exercices d'observation, de réflexion et d'expression [...]. Surtout, ce programme, prévoyant une approche thématique de l'histoire, en sacrifierait l'étude chronologique, qui serait complètement abandonnée. La méthode proposée ôterait même à l'élève la possibilité d'acquérir le sens de la relativité historique, voire le sens de l'histoire. (*Réponse à Bögli, 1979, p. 1*)

Tous-tes les enseignant-es ne prônent toutefois pas la nécessité d'un enseignement évènementiel et chronologique. À propos du projet de 1975, les enseignant-es de la zone pilote de Vevey<sup>3</sup> en disent que :

Ce programme de 5<sup>e</sup> a par ailleurs les qualités suivantes : [...] La chronologie évènementielle est supprimée. On renonce à parler de batailles, de têtes couronnées. On accorde de l'importance à l'économie. On a la volonté d'expliquer la vie du Moyen-Âge ; on met l'accent sur la vie quotidienne. L'histoire thématique est intéressante à cet âge. (*Sauvageot, 1976*)

Convaincu-es par le test de ce programme, ils/elles en louent tous les aspects, même ceux pourtant critiqués par les instituteurs/trices de la SPV.

3. Zone dans laquelle le projet de programme de 1975 est testé dans les classes en 1976.

Ce retour positif de la zone pilote ne suffira toutefois pas à faire adopter le programme en l'état.

Dans le programme définitif de 1979, le DIP du canton de Vaud, muré dans ces conceptions inhérentes à la discipline, préconise ainsi l'apposition d'une frise chronologique, appelée aussi *ligne du temps*, sur le mur de la classe. Il soutient tout de même un apprentissage de l'histoire par le document et l'observation, l'enseignement d'une histoire thématique ouverte au monde qui comprend l'évocation des grandes figures nationales du passé.

Les prises de position des enseignant·es, acteurs et actrices de la réforme CIRCE en 1970, sont complexes, ambitionnant un renouvellement des pratiques et des ressources, tout en étant marquées par le poids de traditions et des finalités assignées à l'histoire, qui transcendent parfois les finalités pédagogiques. Cette étude des débats entourant la refonte des programmes d'histoire entre 1970 et 1980 met en évidence la difficulté de penser et faire évoluer la discipline *histoire*. Sans cesse tiraillé·es entre volonté de sortir d'une conception traditionnelle de l'apprentissage de l'histoire, et injonction à un retour du *c'était mieux avant*, les concepteurs/trices des programmes dans le cas étudié ménagent les parties en présence et trouvent des consensus. Bien que les débats soient les moteurs de la transformation, ces consensus participent de l'impression de stagnation de la discipline dans ses conceptions antérieures.

## Les formes de l'involution des savoirs

On l'a vu, le processus de transformation des plans d'études CIRCE ambitionne une vraie révolution dans la dévolution du savoir *histoire*, mais se trouve aux prises avec une involution des valeurs. Comment expliquer cette forme de régression ?

### *Hystérésis des thèmes et finalités*

À l'heure de la formation des États-nations au 19<sup>e</sup> siècle, dans un contexte helvétique marqué par le fédéralisme, le plurilinguisme, la multiconfessionnalité et la multiculturalité, la finalité identitaire a revêtu une importance prépondérante (De Mestral, à paraître).

Dès l'entre-deux-guerres et la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'histoire scolaire traîne, dans les manuels, jusque dans les années 1980, une tradition de sauvegarde de l'image de la patrie. Entre guerre et paix, entre finalités didactiques et sociopolitiques, le récit d'histoire, construit par les acteurs/trices politiques et les autorités scolaires, valorise la nationalité, l'exception suisse (*Sonderfall*), la démocratie qui serait née par la volonté du peuple suisse (*Willensnation*) et, dès lors, produit du conservatisme. La permanence de certains items comme les légendes autour de la fondation

de la Confédération est une conséquence du renouvellement rare et tardif des contenus des manuels en Suisse romande et des finalités sociopolitiques prenant alors le pas sur les finalités pédagogiques, bien que nombre d'enseignant-es s'investissent dans le renouvellement de l'histoire enseignée.

Nation et école se construisent concomitamment en Suisse romande : les ambitions des radicaux au 19<sup>e</sup> siècle – l'idée de la création d'un récit d'histoire commun et national était alors fondamentalement progressiste – ne recouvrent pas le même sens qu'aujourd'hui. On distingue un mouvement de transposition de l'idée d'édifier la nation du 19<sup>e</sup> à l'idée de *sauver* ou *préserver* la nation au 20<sup>e</sup> siècle ; en somme, le passage d'un mouvement progressiste à un mouvement conservateur, reprenant les mêmes éléments identitaires, d'où l'impression d'une rémanence des thèmes et finalités de l'histoire. La mise en perspective historique de ces finalités nous permet de soutenir la thèse de leur hystérésis, dans le sens où ces finalités perdurent dans le temps bien que leur fonction première soit dépassée (De Mestral, 2024). Le problème de la perpétuation de l'idée d'un particularisme identitaire suisse est celui de la réappropriation, à l'heure actuelle, par les autorités politiques d'extrême-droite, de concepts nés au 19<sup>e</sup> siècle, renforcés dans le contexte spécifique des guerres mondiales, qui n'ont plus sens aujourd'hui<sup>4</sup>. Les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire par les radicaux du 19<sup>e</sup> siècle ne peuvent servir de repères historiques à l'enseignement de l'histoire actuel dans une volonté de renforcer un quelconque sentiment d'appartenance qui ferait défaut (n'en déplaise à certain-es).

### *Des choix orientés*

Toutefois, au-delà de la transmission d'une identité nationale, il s'agit plutôt en Suisse romande d'évoquer la formation d'une identité à coloration civique dans le but de faire perdurer un régime démocratique dans une perspective progressiste. Cette notion de citoyen-ne, acteur/trice de l'unité du pays, garant-e de ses valeurs et de la morale, participe pleinement à la formation de l'identité helvétique multiple. De fait, l'articulation entre l'apprentissage du passé pour éclairer le présent et préparer le futur nécessite que les récits d'histoire enseignés soient traversés par la notion de continuité. Ainsi, les récits d'histoire suisse sont profondément marqués par un déroulement lisse et linéaire, sans ruptures. Cette linéarité s'explique notamment par la mise en valeur d'une prétendue œuvre collective du peuple suisse visant

4. Par exemple : l'initiative populaire déposée par l'UDC en aout 2016, intitulée « Le droit suisse au lieu de juges étrangers (initiative pour l'autodétermination) » vise à consacrer la primauté du droit constitutionnel suisse sur le droit international, donc à s'émanciper de l'échelle internationale dans un souci d'autodétermination, sous prétexte d'une vision historique de la Suisse comme le cas particulier d'une nation née d'une volonté de liberté. Liberté particulière qui impliquerait, selon ce parti politique, l'affranchissement du droit international. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/votations/20181125/initiative-autodetermination.html>

à atteindre la démocratie fédéraliste, l'indépendance, la neutralité et la liberté, dans des récits souvent téléologiques.

En découle une minimisation, voire une suppression dans les récits d'histoire, des événements véhiculant une image contraire aux finalités morales et patriotiques, des événements éphémères ou révolutionnaires : citons par exemple les guerres civiles, comme la guerre du *Sonderbund*, toujours mentionnée mais rarement explicitée ; les dissensions sociales ; le rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale (De Mestral, 2024) ; la figure et le rôle des femmes ainsi que des populations dites subalternes. En évacuant du récit les exclus de l'histoire, en masquant leur pouvoir et leur rôle, l'histoire enseignée est aux antipodes de l'émancipation.

Les finalités assignées à l'histoire, le choix des contenus enseignés et ceux volontairement écartés, sont autant d'éléments qui en font une discipline éminemment engagée et politique y entraînant les hommes et femmes qui l'enseignent.

## Conclusion

Se pencher sur la question d'un enseignement neutre, des évolutions et involutions entourant les savoirs scolaires, et des principes de leur dévolution, nécessite d'éclairer la question : *pourquoi l'école enseigne ce qu'elle enseigne ?*

L'historicisation de la transformation du savoir scolaire *histoire* permet de montrer que les nombreuses finalités assignées à la discipline au fil des deux derniers siècles conditionnent fermement les modalités pédagogiques entourant l'enseignement de l'histoire, quitte à en rendre difficile toute évolution. Ces finalités, qui se cumulent sans pour autant disparaître, produisent *in fine* d'immenses attentes sociétales quant à l'histoire scolaire.

Les finalités cumulatives assignées à l'histoire se sédimentent au cours des siècles. Selon les époques, l'histoire n'a ainsi pas recouvert exactement les mêmes ambitions, qui ont pu être morales, religieuses, civiques, patriotique ou émancipatrices. La demande d'histoire peut répondre à des besoins différents en fonction du contexte car « la fonction politique et sociale de l'histoire n'est pas nécessairement la même pour toutes les sociétés » (Ferro, 1985, pp. 10-11). En fonction du contexte et de la demande sociale, les thèmes d'histoire enseignés ont été soumis à des réappropriations successives au fil du temps. Les éléments de l'histoire, utilisés par les radicaux du 19<sup>e</sup> siècle pour édifier l'État-nation et qui évoluent au début du 20<sup>e</sup> siècle avec une histoire scolaire qui se veut plus objective, sont ensuite réinvestis dans le cadre de la *Défense spirituelle* d'abord, puis reconvoqués actuellement pour la promotion du patriotisme par certains milieux politiques. Ainsi, l'histoire enseignée au 21<sup>e</sup> siècle est héritière de la construction de la discipline et de ses thèmes depuis le 19<sup>e</sup> siècle.

En outre, la demande sociale, autour de l'histoire scolaire, est proportionnellement plus exigeante à mesure que les sociétés évoluent. Ainsi, les hésitations des milieux éducatifs face au renouvellement de l'histoire scolaire peuvent en partie découler du grand nombre de finalités plurielles assignées à cette dernière et du poids des traditions dont elle est héritière. Entre l'histoire de la nation, l'enseignement de faits glorieux, la chronologie ou une histoire plus thématique et dite critique, les acteurs et actrices de l'histoire scolaire n'arrivent pas à trouver de consensus dans les années 1970. Lors de ces tentatives de révolution de l'histoire prescrite, les enseignant-es se trouvent dans un rôle à la fois de moteur et de frein de la transformation du savoir scolaire. Les propositions initiées en vue de renouveler l'enseignement-apprentissage de l'histoire sont écartées par certains enseignant-es, pris-es dans une vision pesante de l'encyclopédisme et de la chronologie, perçus comme seuls vecteurs de l'apprentissage de l'histoire. Peur de la surcharge des programmes mais attachement à l'histoire nationale et à l'exhaustivité des savoirs relèvent d'une ambivalence qui n'est pas dépassée par les tentatives de la CIRCE (ni peut-être de nos jours d'ailleurs).

Ce mécanisme d'impulsions et de réticences est l'un des facteurs explicatifs de la longue mise en place du processus visant à renouveler l'enseignement de l'histoire. La pluralité des finalités, d'importance variable, assignées à l'enseignement de l'histoire, est certes un atout pour son constant ravivement, mais peut être également l'une des causes de la difficulté des acteurs/trices du monde éducatif à accepter ses évolutions.

Il reste toutefois que les savoirs diffusés dans le cadre de l'école sont des puissants vecteurs de formation et d'émancipation. Ces attentes de la société et ces finalités assignées à l'histoire n'enlèvent en rien la fonction éminemment émancipatrice du savoir transmis et il s'agit sans cesse de plaider pour ne pas « éluder le potentiel libérateur, émancipateur de l'école comme lieu de développement de la personne » (Hofstetter & Schneuwly, 2019, p. 31). En effet, l'enseignement-apprentissage de l'histoire reste primordial dans la compréhension des processus qui ont été à l'œuvre dans le passé, des choix des acteurs/trices et de leurs conséquences.

Il faut réaffirmer que l'histoire scolaire demeure et doit demeurer un facteur de prévention, de protection et de déconstruction contre le relativisme et le déterminisme, en apprenant aux élèves à contextualiser les concepts, les événements et les actions des protagonistes de l'histoire. Par là même, l'histoire devient émancipatrice en donnant la parole aux points de vue subalternes, en historicisant et déconstruisant les processus de domination et surtout les résistances qu'ils suscitent. Par la conscientisation, étape nécessaire à la déconstruction des rapports de domination, elle permet ainsi de donner à voir d'autres alternatives, d'autres modèles de société, de fournir des outils intellectuels afin d'offrir, à celles et ceux qui voudrait s'en libérer, d'autres possibilités d'avenir. Ainsi, « la puissance

émancipatrice de l'histoire consiste plus encore sans doute à montrer que tout pouvoir est fragile, que tout pouvoir peut être renversé » (De Cock et al., 2019, p. 37) dans une perspective fondamentalement ouverte au champ des possibles.

Prise en tension entre ces deux pôles, reproduction et émancipation, depuis son instauration au nombre des disciplines obligatoires, l'histoire scolaire s'inscrit dans une perspective civique, critique, émancipatrice et/ou identitaire, légitimant le présent et le pouvoir, par son discours sur le passé. Ainsi, faire de l'histoire, ou enseigner l'histoire, revient à exercer une autorité en donnant du sens au passé et on peut rejoindre De Cock et al. (2019) pour qui « depuis qu'elle existe, l'histoire est donc, fondamentalement, et par définition, une activité politique » (p. 41).

Seulement, nous l'avons vu au travers des discours des acteurs/trices du monde éducatif et les contenus des ressources pédagogiques, les programmes et moyens d'enseignement n'induisent rien d'immédiat chez l'élève. L'une des clés réside alors dans le travail des enseignant-es, et donc dans leur formation préalable.

Les engagements, qui peuvent transparaître dans leurs propos ou plus simplement dans la sélection des thèmes choisis pour être enseignés, ne sont pas l'expression d'une déformation de leur métier, mais bien partie prenante de la profession d'enseignant-e en matière d'histoire (De Mestral & Heimberg, 2021). Cependant, il faut le souligner, cet engagement personnel de l'enseignant-e, dépassant le cadre de sa formation et de son identité professionnelle, mais en même temps partie prenante de celle-ci, se doit d'être bien distingué d'un militantisme ou d'un prosélytisme. Ce qui distingue l'histoire engagée du militantisme, c'est la garantie de la production de son savoir par des méthodes de recherche transparentes, soumises à une validation scientifique. La garantie de l'impartialité de l'enseignant-e réside non pas dans le refus de l'engagement, mais dans « l'assurance d'un fonctionnement démocratique à partir du moment où l'élève est laissé libre de dérouler son analyse si elle répond à toutes les garanties de méthode et d'éthique » (De Cock et al., 2019, p. 81).

Prise en tensions permanente entre reproduction, involution conservatrice et émancipation, l'histoire émancipatrice dépend des choix des contenus enseignés et de la manière dont les enseignant-es les abordent. L'histoire scolaire doit être appréhendée au travers de ce qu'elle dit et ne dit pas, de la question du choix ou du non-choix lorsque le contenu du savoir à enseigner est imposé, dépassant alors le mythe de l'objectivité. En raison des finalités inhérentes à la discipline, éminemment politiques, le rôle de l'historien-ne, tout comme celui de l'enseignant-e d'histoire, ne peut être qu'engagé, qu'il-elle le veuille ou non, l'histoire ne se faisant qu'à partir du point de vue situé de celles et ceux qui la dispensent. « L'histoire engagée devrait

être un pléonasme » (p. 108), ce qui n'enlève rien à son caractère scientifique pourvu qu'elle soit garantie par la recherche de vérité et la transparence des méthodes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Presses universitaires de Rennes.
- Bishop, M. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 225-240). Septentrion.
- Bloch, M. (1949/2006). Apologie pour l'histoire ou métier d'historien. In M. Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (pp. 843-985). Gallimard.
- Bruter, A. (2014, novembre). *Les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire de la Révolution à la Première Guerre mondiale. Typologie et évolution*. Texte présenté au séminaire « L'enseignement scolaire de l'histoire » du Centre Histoire Sciences-Po, Paris.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaire. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires : une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.
- Darme, A., De Mestral, A., & Rouiller, V. (2019). Construction et transformation des savoirs scolaires en Suisse romande (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>) : perspectives de recherche sur les manuels de français langue première, d'allemand langue seconde et d'histoire. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives* (pp. 71-93). Bern : Peter Lang.
- De Cock, L., Larrère, M., & Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Agone.
- De Cock, L., & Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- De Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- De Mestral, A. (2024). L'histoire scolaire en Suisse romande : l'exemple du rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale. In E. Tartakowsky (Éd.), *School Historical Knowledge in Europe* (pp. 349-384). Effigi.
- De Mestral, A. (à paraître). L'histoire enseignée en Suisse romande entre 1830 et 1990 : jeux d'échelles et appartenances multiples. *International Journal for History and Social Sciences Education*.
- De Mestral, A., & Heimberg, C. (2021). L'enseignant-e citoyen-ne engagé-e ou l'enseignant-e intéressé-e par un aspect de l'histoire : un potentiel de formation ou un risque de « déformation » ? In O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert & C. Van Nieuwenhoven (Éds.), *La formation buissonnière des enseignants* (pp. 39-54). De Boeck.

- Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*. Calmann-Lévy.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. *Essais, revue interdisciplinaire d'Humanités, Hors-série*, 191-210.
- Heimberg, C. (2015). Pour une approche historico-didactique des disciplines et savoirs scolaires. *À l'école de Clío, Histoire et didactique de l'histoire*, 2.
- Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 98-114.
- Heimberg, C. (2021). Enseigner la possibilité de l'engagement, entre intelligibilité et dévolution. *Tréma*, 56.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L., & Jenzer, C. (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle*. Peter Lang.
- Hofstetter, R., & Schnewwly, B. (2019). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19<sup>e</sup> siècle ? Essai historiographique. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives* (pp. 19-54). Peter Lang.
- Kahn, P., & Michel, Y. (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Presses universitaires de Caen.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Presses de l'Université du Québec.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Mole, F. (2015, février). *La construction de l'école républicaine : principe de laïcité et enjeu social*. Texte présenté à la journée « L'éducation laïque et ses temporalités : usages et mésusages d'un concept », Université de Genève.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs : le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19<sup>e</sup> siècle*. [Doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. In A. Legardez & L. Simonneaux (Éds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité* (pp. 119-136). ESF.
- Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouch, B., Etienne, R., & Boutan, P. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* L'Harmattan.
- Wagnon, S. (2015, février). *Francisco Ferrer, l'école républicaine et les principes de morale républicaine à l'usage des écoles rationalistes*. Texte présenté à la journée « L'éducation laïque et ses temporalités : usages et mésusages d'un concept », Université de Genève.

## Sources

- Aerny, F. (1976). *Remarques concernant le programme d'histoire des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, par F. Aerny, instituteur primaire à Lausanne.*
- Appendice FR (1831) : *Appendice servant au manuel des régents, à l'usage des écoles primaires de la partie catholique du canton de Fribourg (1831).* Fribourg : Pillier. Imp. du gouvern.
- CIRCE II (1975 décembre ; 1977 juin ; 1978 avril) : *Sous-commission d'histoire, projet de programme romand pour les degrés 5 et 6 (1975, 1977, 1978).* Commissions intercantionales romandes de coordination de l'enseignement.
- CIRCE III (1982) : *Sous-commission d'histoire et d'éducation civique, rapport. Degrés 7, 8, 9. (1982).* Commissions intercantionales romandes de coordination de l'enseignement.
- CIRCE III (1986) : *Programmes-cadres, années 7, 8 et 9 (1986).* Commissions intercantionales romandes de coordination de l'enseignement.
- Cuchet, H. (1891). *Abrégé d'histoire suisse.* Burkhardt.
- Examen CIRCE II (1976) : *Examen du programme CIRCE II. Histoire (1976).* Société pédagogique vaudoise.
- Loi GE (1940 ; 2016) : *Loi sur l'instruction publique (1940, 2016).* Genève.
- PE prim. FR (1932) : *Guide et plan d'études de l'enseignement primaire (1932).* Fribourg : Imprimerie de l'œuvre de Saint-Paul.
- PE prim. GE (1942, 1951, 1957, 1966) : *Plan d'études de l'enseignement primaire (1942, 1951, 1957, 1966).* Genève.
- PE prim. sup. VD (1907 ; 1937) : *Instructions générales et plan d'études pour les classes primaires supérieures du canton de Vaud (1907, 1937).* Lausanne.
- PE prim. VD (1899) : *Plan d'études pour les Écoles enfantines et les Écoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899 (1899).* Lausanne.
- PG coll. FR (1901, 1907, 1912, 1923, 1926, 1929, 1934) : *Collège Saint-Michel, Programme des études (1901, 1907, 1912, 1923, 1926, 1929, 1934).* Fribourg : Imp. catholique suisse.
- PG coll. VD (1819) : *Tâches des cinq classes du collège académique (1819).* Lausanne : Hignou Aîné.
- PG prim. GE (1923) : *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires (1923).* Genève.
- Rapport FR (1849) : *Rapport sur l'école cantonale lu à la clôture de cette école le 22 août 1849 (1849).* Fribourg.
- Rapport SPV (1976) : *Rapport de la Commission SPV chargée d'examiner le projet du programme romand d'histoire des degrés 5 et 6 (1976).* Société pédagogique vaudoise.
- Réponse à Bögli, H. (1979) : *Réponse du Conseil d'État à l'interpellation de M. le député Hans Bögli et consorts concernant les programmes d'histoire pour les classes 5 et 6, développée le 26 février 1979 (1979).*
- Sauvageot, B. (1976). *Remarque des maîtres enseignant l'histoire, Zone pilote Vevey, Programme de CIRCE II (1976).* Au nom des maîtres, B. Sauvageot.

## Notice biographique

**Aurélie De Mestral** est docteure en sciences de l'éducation, chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à la Haute École pédagogique du canton de Vaud et à l'Université de Genève. Elle est l'auteure d'une thèse de doctorat sur la transformation des savoirs scolaires en histoire depuis le 19<sup>e</sup> siècle, en Suisse romande, d'un point de vue didactique et historique. Ses travaux se centrent sur des questions historiques et actuelles, notamment l'engagement, le rapport histoire/mémoire, la fonction sociale des disciplines, des savoirs scolaires et leur rapport aux sociétés.

**COURRIEL : AURELIE.DEMESTRAL@UNIGE.CH**



Troisième partie :  
Secouer l'institution de l'intérieur

---



# Former les enseignant·es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre : la Toile de l'égalité comme outil d'analyse et d'intervention

Isabelle Collet, Giorgia Magni et Elena Pont

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – En Suisse, malgré l'affermissement des politiques d'égalité en matière d'éducation, la répartition des élèves dans des filières socialement hiérarchisées est toujours d'actualité. Aux fins de pratiques éducatives plus égalitaires, la Toile de l'égalité a été créée à partir de la pédagogie critique féministe à destination des futur·es enseignant·es, comme un instrument d'analyse des discriminations produites en classe par l'imbrication des rapports sociaux, activés à l'intérieur de l'espace du genre. La base empirique de cet article est constituée de situations d'enseignement révélant des inégalités, et rapportées dans une évaluation par des enseignant·es en formation. Il leur a été demandé d'y apporter des solutions pédagogiques à l'appui des principes de la Toile, sans passer par une déconstruction des stéréotypes. Utilisée comme un outil d'analyse et d'intervention, la Toile s'avère un instrument de dévolution à l'attention des futur·es enseignant·es, puis de leurs élèves.

**MOTS CLÉS** – formation des enseignant·es, espace du genre, pédagogie de l'égalité, toile de l'égalité, dévolution.

## Le long chemin des politiques d'égalité en matière d'éducation

En Suisse, les politiques éducatives affirment assurer un même pari d'éducabilité pour chaque élève, quels que soient l'origine sociale, le sexe, l'origine ethnique, ou le handicap physique, sensoriel ou cognitif de l'élève. Ce pari est résolument moderne, du moins à l'échelle de l'histoire de l'école, puisqu'il va émerger à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour se généraliser à la fin du XX<sup>e</sup>. Dès 1847, l'école secondaire de jeunes filles de Genève mélange les classes sociales (Chaponnière & Chaponnière, 2006). En 1972, la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP) préconise encore des cours facultatifs différents pour les garçons et les filles : approfondissement en art ménager pour les filles, géométrie ou langue étrangère pour les garçons. Il faut attendre 1981 pour que la CDIP recommande une même éducation envers les garçons et les filles, en particulier dans les disciplines de promotion (CDIP, 1995), c'est-à-dire celles qui permettent de passer dans la classe supérieure. De fait, l'inégalité des sexes découle d'un dispositif officiel de différenciation des orientations jusqu'aux années 1990, car filles et garçons ne suivant pas les mêmes options, ils n'accèdent pas aux mêmes filières. Pour autant, les choix d'orientations restent fortement différenciés. L'Office fédéral de la statistique (OFS) montre régulièrement la faible part de filles dans les MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technologie) en enseignement supérieur ; dans l'apprentissage, les filles (moins nombreuses) sont surtout dans les services, et les garçons dans la production.

Ce constat s'applique également au handicap : l'école reproduit les conditions de séparation entre élèves « normocapacitaires » et celles/ceux ayant des in/capacités (Paccaud & Pont, à paraître). Malgré les textes supranationaux favorisant l'inclusion scolaire (entre autres, la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO de 1994, ou la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes ayant des incapacités<sup>1</sup> de 2006), la Suisse, qui a pourtant adopté des textes permettant de renoncer à la scolarisation en établissements spécialisés, peine à s'engager dans une transformation structurelle.

Enfin, la vision d'une Suisse où l'apprentissage est une voie valorisée par les parents des classes populaires se rapporte à une réalité antérieure à la massification du système éducatif des années 1960. Delay (2014) constate maintenant que ces parents ont des « aspirations éducatives élevées, souhaitant en majorité que leurs enfants poursuivent une formation post-obligatoire, [...] et qu'ils aillent 'le plus loin possible' » (p. 86). Mais les mécanismes

1. Nous utilisons *handicap* ou l'expression « personnes ayant des incapacités » en référence aux Études critiques du handicap (Oliver & Barnes, 2012) pour désigner un groupe de personnes ayant des incapacités physiques, sensorielles, intellectuelles, etc., qui sont handicapées par une organisation sociale et politique qui pose des obstacles à leur pleine participation aux activités humaines ordinaires.

de sélection qui ont accompagné la massification du système éducatif n'ont pas contribué à la mobilité sociale des individus des classes populaires (Falcon & Joye, 2015). La stratification précoce du système éducatif en filières très segmentées fait perdurer de fortes inégalités sociales et l'accès au tertiaire demeure fortement élitiste (Falcon, 2016).

Enfin, en 2023, il n'existe pas encore d'études fondées sur des données relatives au racisme dans le système éducatif suisse. Un rapport fédéral (Affolter & Sperisen, 2023) indique que si les manuels scolaires germanophones se sont saisis de la question du racisme, ceux de la Suisse romande traitent peu du sujet. Quand la diversité augmente dans les pages des manuels, c'est souvent pour présenter des territoires exotiques et lointains, alors qu'un tiers des élèves suisses sont issu-es de la migration.

En somme, malgré l'unification des programmes pour les filles et les garçons, la diversité de la population et un système éducatif qui dit valoriser l'apprentissage, la manière dont les élèves se répartissent dans les différentes filières d'études de l'enseignement tertiaire n'a pas grand-chose à voir avec le hasard statistique. S'il existe bien des tentatives pour échapper à ce déterminisme, « L'optique pédagogique [...] qui se contente d'aménager un enseignement en proposant dans le meilleur des cas quelques outils, mais sans remettre en cause les conditions de sa production [...] reste insuffisant[e] pour permettre une égalité de faits » (Couchot-Schiex & Collet, 2022, p. 153).

Le présent article est l'aboutissement d'un cheminement de recherches et de pratiques qui a été initié grâce à l'institutionnalisation des enseignements sur le genre au moment de la création de l'Institut universitaire en formation enseignante de l'Université de Genève en 2009 (Collet & Grin, 2011).

Nous présenterons en premier lieu les fondements théoriques qui ont amené à la création d'un modèle appelé la Toile de l'égalité. En revenant à la sociologie matérialiste, nous définirons l'espace social du genre pour lequel la Toile a d'abord été développée, ainsi qu'un paradigme dans lequel il ne sera pas question de pratiques compensatrices des discriminations, mais de pratiques génératrices de contextes égalitaires. Par la suite, nous présenterons l'outil et, en analysant les évaluations d'un cours de master à destination des futur-es enseignant-es du secondaire, nous verrons quelle compréhension les étudiant-es ont du modèle et quelles déclinaisons iels investissent préférentiellement. Finalement, nous nous demanderons dans quelle mesure nous arrivons avec ce modèle à les faire entrer dans un processus de dévolution<sup>2</sup> afin qu'iels réfléchissent de manière critique aux rapports sociaux à l'œuvre dans l'espace du genre notamment.

2. Pour une meilleure cohérence, nous invitons le lectorat à se référer à la définition du concept de dévolution présentée dans l'introduction de ce numéro thématique.

## Imbrication des rapports sociaux dans l'espace du genre

Dans le monde francophone, le terme *genre* a subi bien des distorsions, en passant de la langue universitaire à la langue de la rue. Il a d'abord été accusé d'être une preuve de l'américanisation des esprits par le Journal officiel français<sup>3</sup> en 2005. Locoq et Meron (2006) montrent qu'il a longtemps été assimilé au mot *femme* au risque d'« affaiblir le débat » (p. 121), car derrière son apparente neutralité, on dissimule des termes plus polémiques comme *féminisme* ou « condition des femmes », comme le dit l'anthropologue Huguette Dagenais (p. 120), oubliant par la même occasion que le terme *genre* concerne aussi les hommes. Aujourd'hui, la force déstabilisatrice et politique du terme *genre* s'est perdue pour devenir un mot du langage courant à l'acceptation floue. En revanche, le terme *sexe* qui paraissait auparavant descriptif, devient actuellement difficile à utiliser sans précaution oratoire, en particulier dans le contexte militant des « mouvements queers qui se revendiquent féministes et queer » (Lefebvre, 2021, p. 110). *Sexe* renverrait à une conception essentialiste qui assignerait des compétences, comportements et préférences hétérosexuelles au fait d'être mâle ou femelle, à l'exclusion de toute autre possibilité. Ainsi, utiliser le terme *sexe* serait la marque de l'adhésion à cette croyance.

### Le choix d'un genre matérialiste

L'usage qui va être fait du concept de genre dans cet article s'inscrit dans la sociologie matérialiste : il s'agit d'étudier l'existence sociale des groupes humains à partir des conditions matérielles de leur existence et des pratiques sociales qui en découlent, et non à partir d'abstractions telles que les idéologies ou les identités (Clochec, 2021). Nous allons parler de rapports sociaux, c'est-à-dire de ces « tensions » qui traversent la société et qui se cristallisent en enjeux autour desquels les groupes d'êtres humains sont en confrontation permanente (Kergoat, 2005).

Le mot *sexe*, au même titre que le mot *race* tel qu'il a notamment été mobilisé par les études décoloniales ou le féminisme noir (Mazouz, 2020), ne préjuge d'aucune réalité biologique et d'aucun ressenti identitaire : les classes de sexe, de race comme les classes sociales sont construites. Il s'agit ici d'une assignation à la naissance, qui va de fait impacter les conditions matérielles de l'existence des individus et la manière dont ces individus vont être impliqués dans les rapports productifs et reproductifs, indépendamment de leur perception de soi. Être femme ou homme (le sexe d'assignation), riche ou pauvre (la classe sociale), blanc-he ou racisé-e (la race), mais également valide ou ayant des incapacités (Pont, 2021) sont des catégories

3. J.O. n° 0169, 22 juill. 2005, texte n° 107, p 12000.

qui « sont créées par et se créent dans le rapport social » (Kergoat, 2005) : une peau noire, une incapacité physique ou la potentialité de la grossesse sont des faits biologiques qui n'expliquent ni ne justifient par eux-mêmes l'existence de rapports sociaux, c'est-à-dire de la hiérarchie entre les classes.

## La nécessité de définir des rapports sociaux dans l'espace du genre

Selon Clochec et Grunenwald (2021), les rapports sociaux de sexe permettent également de penser la « transitude » selon la formule de Clochec, de manière matérialiste, à partir « d'un processus observable, à savoir la transition, et de comprendre celle-ci comme un processus social » (Clochec, 2021, p. 41). En effet, si la transition est certes une question d'identité, c'est avant tout une question de mobilité sociale (Beaubatie, 2021) : les personnes trans sont des transfuges de classe de sexe, et le sens de la mobilité change considérablement leur expérience de transition. À cela, il faut ajouter que les associations d'accueil des mineur-es LGBTIQ de Suisse romande rapportent que le terme largement employé par leur public n'est pas trans, mais « non binaire ». Cette appellation recouvre de très nombreuses revendications : un ras-le-bol des assignations stéréotypées, un malaise à devoir choisir dans un système binaire, une rébellion contre une réassignation à des stéréotypes de sexe au moment de la transformation des corps. Comment qualifier cet ensemble qui ne relève pas de la transitude, et qui doit être pris au sérieux, car il ne s'agit ni d'une mode, ni d'un caprice adolescent, mais d'une vraie tentative de se défaire du genre (Butler, 2006), c'est-à-dire du système hiérarchique et bicatégoriel qui classe les rôles de sexe et les autodéfinitions sexuelles et sexuées ? Beaubatie (2021) prend acte de ce vide conceptuel :

Les façons qu'ont les individus d'habiter le genre ne sont ni dichotomiques ni monolithiques. Si l'espace social de classe a été amplement investigué par les sciences sociales, il n'en a pas été de même pour l'espace social du genre. Or, nombreuses sont les positions qui coexistent au sein de cet espace. (p. 68)

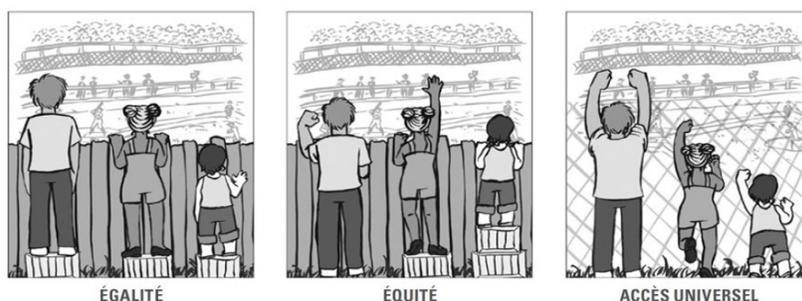
Nous adhérons volontiers à cette formule et plutôt que de partir dans une énumération infinie de rapports sociaux impliquant l'assignation de sexe, la sexualité et l'identité, nous proposons de nous référer à l'espace social du genre, quand il s'agira de considérer les identifications et les pratiques qui s'imbriquent sous l'influence du système de genre.

À partir de ces définitions, nous allons maintenant étudier comment les différentes conceptions de l'égalité ou de l'équité sont aux prises avec les rapports sociaux. Nous verrons que seule « une égalité sans condition » (Sénac, 2015) permettra de transformer les pratiques éducatives.

## L'égalité et l'équité dans les actions incitatives : quelles conceptions ?

Pourquoi travailler sur l'égalité plutôt que lutter  
contre les discriminations ?

**Figure 1 : Égalité d'accès, équité et égalité sans condition**



Source : Conseil supérieur de l'éducation d'après une idée originale de Craig Froehle, illustré par Marie Lebossé-Gautron.

Ces images, créées par Craig Froehle en 2012, sont devenues un même internet, c'est-à-dire un élément partagé en masse, modifié, réapproprié et rediffusé après mutation. Elles sont fréquemment utilisées pour expliquer les principes des politiques ou actions affirmatives en faveur de l'égalité. La première image s'appelle invariablement « égalité », mais illustre de manière absurde que l'égalité produit de l'inégalité. La deuxième image peut aussi être nommée « justice ». Dans la version de 2012, elle était aussi la dernière image et permettait d'affirmer que l'égalité (telle qu'elle était supposée être représentée sur la première image) était en réalité injuste. La troisième s'appelle parfois « inclusion » ou « libération »<sup>4</sup>, nous l'appellerons « l'égalité sans condition » (Sénac, 2015).

### Quand l'égalité d'accès est confondue avec l'égalité des chances

La première image représente une simple égalité d'accès : tous les enfants ont accès au match, ce qui est insuffisant pour que chaque enfant puisse vraiment suivre le jeu.

4. Voir <https://medium.com/@CRAIG/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4> pour l'histoire de ce même et ses variations. Cette représentation est loin d'être parfaite, même dans ses dernières versions. Les trois personnes restent des spectateurices illicites, par rapport à des personnes qui ont payé pour entrer ! Si nous l'avons utilisée ici, c'est parce qu'elle est connue et rapidement identifiée (quoique peu questionnée) dans le monde de l'éducation.

L'introduction à Genève du cycle d'orientation en 1962 (c'est-à-dire le secondaire inférieur), s'ouvrant aux élèves des classes populaires, suivie par la mixité au secondaire supérieur en 1969 permettant aux filles de passer le diplôme donnant accès à l'université (Monnier, 2014) sont de bons exemples illustrant cette vignette. On permet à toutes les élèves de faire les mêmes études, quelle que soit leur classe sociale ou catégorie de sexe, condition nécessaire, même si non suffisante, pour accéder aux mêmes savoirs. Mais considérer que l'égalité d'accès est synonyme d'égalité des chances, car elle permet au mérite de chacun-e de s'exprimer, amène au « racisme de l'intelligence » (Bourdieu, 1980, p. 257), au sexisme ou au validisme. C'est d'ailleurs une des sources de la résistance des enseignant-es aux formations aux questions d'égalité (Petrovic, 2016) : la croyance dans le « libre choix » des individus ou dans le fait que l'école garantit déjà un cadre égalitaire. Si on a la conviction que les chances sont vraiment égales, le fait que la distribution des élèves dans les diverses filières reste marquée par leur origine sociale, leur catégorie de sexe, leur race ou leur condition biologique, devient un fait de nature.

### Équité : tentative d'opérationnalisation de l'égalité des chances

La deuxième image a l'avantage de montrer comment les mesures d'équité fonctionnent : on mesure la taille des inégalités afin de les compenser à la hauteur du besoin. De fait, nombre de ces mesures apportent des soutiens individuels à des personnes prises dans un système qui les désavantage, mais pour utiles qu'elles soient, elles sont marquées par un « tropisme élitiste » (Dubet, 2010). D'une part, elles concernent finalement assez peu d'élèves, d'autre part, elles alignent les classes populaires, les filles, les personnes racisées, porteuses de déficience sur un schéma qu'elles ne questionnent pas : celui des hommes valides des classes supérieures qui réussissent. L'institution scolaire est aussi validiste, en ce sens qu'elle attend des élèves handicapé-es (et des filles handicapées plus encore) des adaptations individuelles à ses structures, à son fonctionnement et à ses curricula.

De plus, l'égalité obtenue est conjoncturelle, car tributaire d'un budget régulier qui alimente les mesures. Cette égalité est également électorale : les bailleurs de fonds, qu'ils soient publics ou privés, peuvent décider quelles mesures compensatoires ils sont prêts à financer, qui mérite ces mesures et sur quels critères les octroyer, ce qui amène Fassa (2015) à estimer que pour perdurer, ces mesures se doivent « de faire preuve d'efficacité et contribuer à produire des individu-es employables » (p. 72).

Ces mesures présentent enfin l'inconvénient d'être mal comprises par les personnes qui n'en bénéficient pas. D'une part, elles peuvent être accusées de produire des formes d'assistanat, puisque dès qu'on les supprime, les

populations qui en bénéficiaient sombrent de nouveau. D'autre part, comme « les caractéristiques des dominants ne sont pas vues comme des caractéristiques spécifiques » (Delphy, 2008, p. 31) ni à fortiori comme des privilèges, mais juste comme des façons d'être normal-es, appliquer une mesure de rattrapage des inégalités au profit des groupes dominés amène inévitablement les groupes dominants à dénoncer une discrimination positive (comprendre : discriminante envers eux). S'il est important d'être pédagogue pour amener les dominant-es à accepter des mesures qui amoindrissent leurs privilèges, cette stratégie demande un effort considérable et reste limitée aux « hommes justes » (Jablonka, 2019).

*In fine*, les mesures d'équité se placent en aval des discriminations, les compensant de manières *ad hoc*, sans s'attaquer aux systèmes de rapports sociaux qui les produisent.

## Égalité sans condition par l'égalité des conditions

La troisième image est une illustration de « l'égalité sans condition » dont parle Sénac (2015). La cause de l'inégalité ayant été supprimée, il n'est plus nécessaire d'apporter des mesures d'équité compensatoires : les individus continuent à être différents, mais le contexte ne les rend plus inégaux. C'est aussi une manière de représenter un slogan féministe anglo-saxon : *Fix the system not the women*<sup>5</sup>.

Ramené dans le domaine de l'éducation et de la formation, il s'agira de développer un modèle qui visera à transformer les contextes d'apprentissage plutôt qu'à apporter au coup par coup des correctifs aux situations d'inégalité des élèves, ce qui implique souvent de commencer par les dévoiler. Car, comme le souligne Duru-Bellat (2008), « il suffit que l'école fonctionne comme un milieu 'normal' [...] pour que les inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continuellement fabriquées » (p. 142). Les enseignant-es sont suffisamment habitués aux contextes inégalitaires pour ne plus les voir, par exemple dans le domaine de la répartition de la prise de parole (Collet, 2015) ou du manque de diversité dans les moyens d'enseignement (Affolter & Sperisen, 2023).

Le modèle que nous allons proposer va agir dans deux directions : tout d'abord comme outil d'observation, pour révéler les inégalités auxquelles les enseignant-es se sont habitué-es, puis pour aider à la conception de moyens, dispositifs ou séquences éducatives égalitaires.

5. Réparer le système et non les femmes.

## Construction de la Toile de l'égalité

### Historique

Le présent article est l'aboutissement d'un cheminement de recherche qui a commencé par une analyse des résistances enseignantes face aux discours en faveur de l'égalité filles-garçons à l'école (Collet, 2016). Par la suite, Collet (2018) a cherché à confronter deux stratégies :

- l'éducation à l'égalité, qui se contente d'inculquer de « bonnes » pratiques aux usagers et usagères du système éducatif (enseignant-es ou élèves) sans interroger les conditions de production de ces inégalités ;
- la pédagogie de l'égalité, issue de la pédagogie féministe critique (Solar, 1992), qui dénonce les effets des rapports sociaux (notamment ceux qui s'expriment dans l'espace du genre) sur les apprentissages et invite les enseignant-es, les intervenant-es pédagogiques et les élèves à analyser les critiques des contextes d'apprentissage à la lumière de leurs expériences vécues.

La Toile de l'égalité (Collet, 2018) est issue de cette approche.

### Ne pas se plaindre, ne pas se justifier !<sup>6</sup>

Cet article se place dans la lignée des « récits de pratique rédigés par [des formatrices] engagés dans la sensibilisation aux inégalités genrées de futurs membres du personnel enseignant » analysés par Pasquier et Richard (2018). Une part importante des trente-trois récits recueillis par ces chercheur-es avait pour thème central les résistances des personnes formées. Une fois les certitudes des étudiant-es ébranlées, certain-es formatrices pensaient qu'il fallait d'abord déconstruire ces résistances puis accompagner le cheminement des étudiant-es, car des questions personnelles émergent inévitablement, le plus souvent, mais pas toujours, en lien avec le métier.

La Toile de l'égalité se démarque de ces stratégies de deux manières. La question des résistances est sciemment laissée de côté : la pertinence qu'il y a à former les enseignant-es à l'égalité n'a pas besoin d'être justifiée, notamment au regard des déséquilibres genrés et de classe de l'orientation scolaire et professionnelle. Réduire les inégalités est une préconisation tant cantonale que fédérale, objectivable avec les données de l'Office fédéral

6. « Never complain, never explain ». Maxime attribuée à Benjamin Disraeli, premier ministre du Royaume-Uni en 1903. La phrase souligne l'importance d'une image publique (dans le cas de la Reine Elisabeth II) cohérente, digne et professionnelle pour décourager les conflits et promouvoir la discrétion et l'honnêteté.

de la statistique. Ensuite, à l’instar de Guilpain (2016), nous nous limitons « délibérément à travailler l’identité professionnelle » en insistant « sur le fait que nous travaillons [sur] une question de métier » (p. 211)<sup>7</sup>, et non sur la trajectoire personnelle des personnes formées. Le cours ne l’aborde pas, au moins parce que ce sujet peut être indiscret et malaisant pour certain-es, et nous appliquons à notre public étudiant ce qui sera un des domaines de la Toile : *apprendre en confiance*.

La Toile a tout d’abord été pensée avec en arrière-plan l’article de Solar (1998) qui caractérise les pédagogies féministes, antiracistes et de libération. Ces pédagogies ont en commun « une idéologie de démocratie, d’égalité et de libération soutenue par une volonté de changement social et une prise de pouvoir, ou tout au moins de partage du pouvoir, par les groupes dominés » (p. 26). À ce titre, on parle bien de dévolution : une première fois quand la formatrice d’enseignant-es amène ses étudiant-es à dévoiler les rapports sociaux pour ensuite qu’iels trouvent des manières égalitaires d’enseigner ; une deuxième fois quand ces enseignant-es invitent les élèves à *exister singulièrement* ou *collectivement* et *avoir un pouvoir sur le savoir*, pour citer trois des quatre domaines de la Toile.

Malgré la volonté de considérer l’imbrication des rapports de domination à travers la *Toile*, le concept d’intersectionnalité ne sera pas employé dans cet article. Parler d’intersectionnalité implique d’avoir une entrée par la race. Il pose la focale sur les études critiques qui priorisent dans l’analyse la hiérarchie inhérente aux rapports nord-sud. Nous considérons qu’employer *intersectionnalité* sans mobiliser avant tout la race relève d’une forme d’appropriation culturelle du concept, d’une sorte de « blanchiment » (Bilge, 2015) « qui évacu[e] la pensée critique radicale [à l’origine du concept] et marginalis[e] les personnes racialisées comme productrices de savoirs intersectionnels des débats et des espaces universitaires contemporains » (p. 9).

## Description

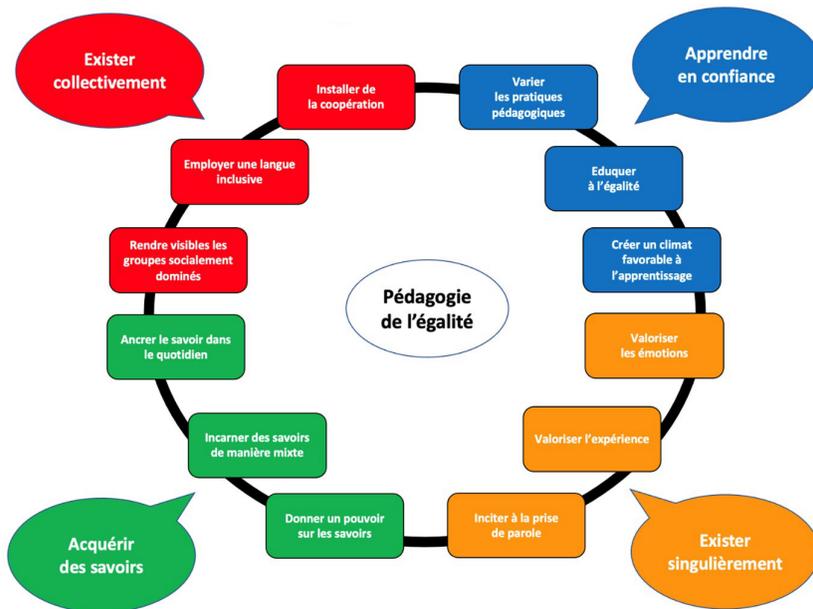
Depuis 2018, la Toile de l’égalité est devenue le modèle utilisé par l’équipe Genre, rapports intersectionnels, relation éducative (G-RIRE) de l’Université de Genève pour former les enseignant-es du primaire et du secondaire dans les cours Genre éducation / Formation.

En partant de l’outil développé par Claudie Solar (1998), nous avons considéré quatre domaines qui structurent le modèle (fig. 2). Ces domaines ciblent les élèves alors que les différentes déclinaisons dans les rectangles sur

7. De fait, les questions d’ordre personnel sont très rares et se traitent de manière privée. Elles se limitent en général aux étudiant-es non exclusivement hétérosexuel·les ou trans qui se demandent dans quelle mesure iels peuvent parler de leur homosexualité ou de leur transidentité sur leur lieu de travail.

le cercle sont les compétences que les enseignant-es doivent mettre en œuvre pour atteindre ces principes. En se référant à l'apprentissage sociocognitif (Bandura, 1980) en formation des adultes, on peut considérer les déclinaisons comme des principes instrumentaux (Carré, 2005) qui permettent, à travers les activités menées en classe, d'atteindre des buts éducatifs égalitaires, une compétence de métier que les enseignant-es doivent exercer. Les déclinaisons sont placées sur un cercle afin d'indiquer les liens qu'il existe entre elles.

Figure 2 : La Toile de l'égalité.



L'optique choisie au moment de labelliser les différents éléments est de ne pas se placer en réaction aux rapports sociaux (et donc en aval de leur fonctionnement), mais de se placer en amont pour les empêcher de s'activer. C'est la raison pour laquelle l'activité de déconstruction des stéréotypes présents chez les élèves (ou dans les manuels scolaires) n'y figure pas explicitement alors que cette activité est emblématique des activités qui visent à « éduquer à l'égalité » (Collet, 2021).

Prenons comme exemple les activités qui cherchent uniquement à *Eduquer à l'égalité* en demandant aux élèves d'exposer leurs stéréotypes. Les enseignant-es sont souvent dans une position paradoxale : les activités ne fonctionnent que si les élèves « font faux », car les représentations qui émergent sont destinées à être invalidées. Parfois, ce type d'activité devient menaçante pour les groupes dominés, car certains élèves se complaisent dans l'exposition de stéréotypes, et profitent de l'exercice pour réaffirmer

une domination impunément, puisque c'est la réponse attendue par l'enseignant·e dans un premier temps, car elle justifie le travail entrepris. S'il est évidemment nécessaire d'éduquer les élèves à l'égalité, se limiter à cette déclinaison revient finalement à dédouaner l'institution de tout travail sur elle-même : les élèves seraient les premiers responsables des situations d'iniquité en classe, comme le présente le Plan d'études romand, qui définit les compétences à transmettre (Collet, 2018).

Comme nous l'avons vu précédemment, il est souvent nécessaire de dévoiler les inégalités pour pouvoir amener les enseignant·es à changer leurs pratiques. Le premier usage de la Toile est celle d'une grille d'observation « à l'envers » : on propose aux enseignant·es de rayer les domaines ou déclinaisons qui, après analyse d'une leçon ou situation de classe, ne peuvent manifestement pas s'activer. Si, par exemple, dans des albums jeunesse, seules des familles blanches hétéro de classes moyennes sont représentées, quelles conséquences cela peut-il avoir sur les élèves dont ce n'est pas le quotidien ? Est-ce leur *donner un pouvoir sur les savoirs* ? pourront-ils *exister singulièrement* ? Une fois les constats effectués, la Toile sera utilisée comme guide à la construction de séquences. On reprend les éléments qui ont été barrés et on construit une leçon, un support, voire un ensemble d'activités qui en prend le contrepied, étant entendu qu'une seule leçon ou un seul texte à étudier ne peut pas tout rétablir !

Le document *Faire des manuels scolaires des outils pour l'égalité entre les femmes et les hommes* du Centre Hubertine Auclert peut servir de support à ces deux modes d'interventions : l'observation, puis la mise en œuvre. Il propose d'établir un constat : une grille permet la mise au jour des stéréotypes déjà présents et de mettre en évidence le chemin à parcourir jusqu'à une meilleure répartition des représentations des femmes et des hommes. Il rappelle aussi le poids de la domination masculine dans les savoirs et leurs représentations en classe au quotidien. Une fois la grille remplie, il est possible de la rapporter à la Toile et de barrer un certain nombre de déclinaisons, voire de domaines. Ce document propose également d'*incarner les savoirs de manière mixte*, afin de ne pas en rester à un constat d'impuissance, en préconisant que les personnages de fiction comme les personnages conducteurs soient paritaires et qu'hommes et femmes soient actifs et actives dans toutes les sphères sociales. Cette partie vise aussi à *rendre visibles les groupes socialement dominés*, en luttant « contre l'invisibilité des femmes dans l'histoire, les sciences et les arts » (p. 26). Ces deux déclinaisons sont proches, mais leur finalité n'est pas la même. *Rendre visibles les groupes socialement dominés* appartient au domaine : *Exister collectivement*. Le but est de créer un sentiment d'appartenance solidaire entre les membres d'un groupe minorisé (exister collectivement en tant que femmes, en tant que personnes racisées...). *Incarner les savoirs de manière mixte* cherche à

montrer que les savoirs savants ont été créés de manière plus mixte qu'on ne l'imagine, d'une part, et ce même si les femmes restent bien souvent moins nombreuses du fait de leur exclusion des sphères du savoir et du pouvoir ; et que ces savoirs doivent être représentés et incarnés de manière mixte dans les représentations du quotidien. Cette façon de procéder est une manière de se placer en amont des discriminations : si le savoir est construit avec des supports égalitaires, il n'y aura plus de stéréotypes à mettre en évidence.

Dans cette optique, certaines formules de la Toile présentes dans la première version de 2018 ont été retournées : « Démystifier le savoir », présent sous cette forme dans le modèle de Solar (1998), qui se place en aval d'un savoir devenu surplombant est devenue, d'une part, « Donner un pouvoir sur le savoir » et « Ancrer le savoir dans le quotidien ». Cela signifie, d'une part : se permettre une critique de la production des savoirs et leur prétendue neutralité ce qui implique d'investir ces domaines en son nom, et d'autre part, de s'autoriser à les mettre en œuvre, voire à réaliser qu'on le faisait déjà.

Enfin, même si l'inspiration d'origine est la pédagogie critique féministe et si le genre sera privilégié par la suite, aucun rapport social n'est nommé dans cette Toile, qui mobilise des principes communs.

## La Toile de l'égalité en formation d'enseignant-es

### Présentation du contexte de recueil des données

Afin de comprendre comment la Toile de l'égalité a été mobilisée à la fois comme outil d'observation et comme guide pour élaborer des actions éducatives, nous utiliserons les données récoltées entre 2019 et 2020 dans un cours obligatoire de trente heures qui fait partie du programme de formation des enseignant-es du secondaire.

Les modalités d'évaluation étaient les suivantes :

**1<sup>er</sup> temps :** La description d'une situation éducative vécue ou observée en contexte scolaire et mettant en évidence un problème lié aux questions de sexe/genre, classe sociale, origine culturelle/ethnoraciale, handicap.

**2<sup>e</sup> temps :** Des propositions de stratégie(s) et/ou d'outils qui permettent d'intervenir auprès des élèves afin de gérer cette situation.

## Présentation de l'échantillon

Comme indiqué dans le tableau 1 ci-dessous, nous disposons d'un échantillon de 122 situations pour les deux cours – 63 pour 2019 et 59 pour 2020 – produites par un total de 252 enseignant·es en formation – 128 pour 2019 et 124 pour 2020<sup>8</sup>.

En ce qui concerne les rapports sociaux traités dans les situations, la plupart se situaient dans l'espace du genre (stéréotype de sexe, homosexualité, non-binarité, etc.), car il s'agit de la thématique centrale du cours. Toutefois, nous n'avons pas imposé aux étudiant·es de se cantonner au genre, puisque notre modèle, la Toile, ne s'y résume pas.

Sur chacune des deux années, une dizaine de situations sur une soixantaine faisait référence à d'autres rapports sociaux.

**Tableau 1 : Nombre de situations par type de rapport social et par an.**

	Nombre de situations 2019	Nombre de situations 2020
Un rapport social		
Genre	35	30
Race	6	13
Handicap	5	4
Classe sociale	2	1
Imbrication de rapports sociaux		
Genre et ethnicité	12	5
Genre et classe	1	2
Genre et handicap	1	3
Genre, classe, ethnicité	1	1
Total	63	59
Total sur les deux ans	122	

Après avoir rédigé un texte sur les situations observées, les étudiant·es devaient choisir une situation rédigée par un autre groupe et travailler à la résoudre en mobilisant des éléments de la Toile de l'égalité. En 2019, nous avons 63 binômes. Parmi les 63 situations élaborées, 28 ont été choisies pour analyse par les étudiant·es. En 2020, parmi les 59 situations élaborées, 30 ont été choisies. Les deux années sont tout à fait similaires (tableau 2).

8. Les étudiant·es pouvaient travailler seul·es, en binôme ou en trinôme.

**Tableau 2 : Situations choisies par les étudiant-es.**

Thèmes des situations	2019	2020
Genre (éventuellement imbriqué à un autre rapport social)	20	22
Handicap	4	3
Ethnicité	3	4
Classe sociale	1	1
Total	28	30

Dans les paragraphes suivants, nous présentons d'abord la variété des déclinaisons mobilisées dans les travaux des étudiant-es. L'analyse du corpus s'est faite en catégorisant dans un tableau les situations à l'aide des quatre domaines de la Toile, puis nous avons subdivisé les domaines en fonction des déclinaisons.

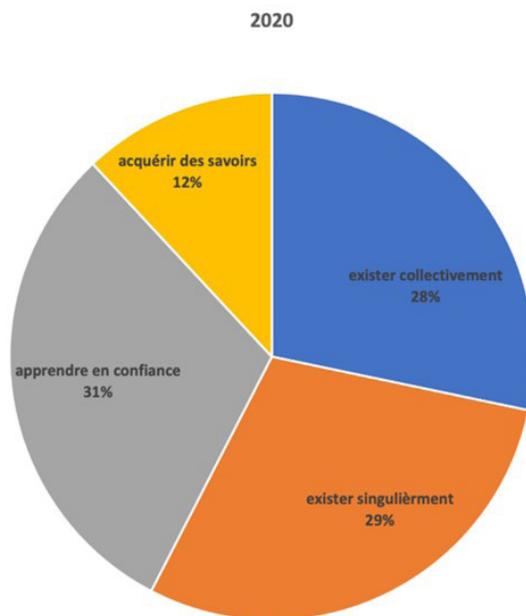
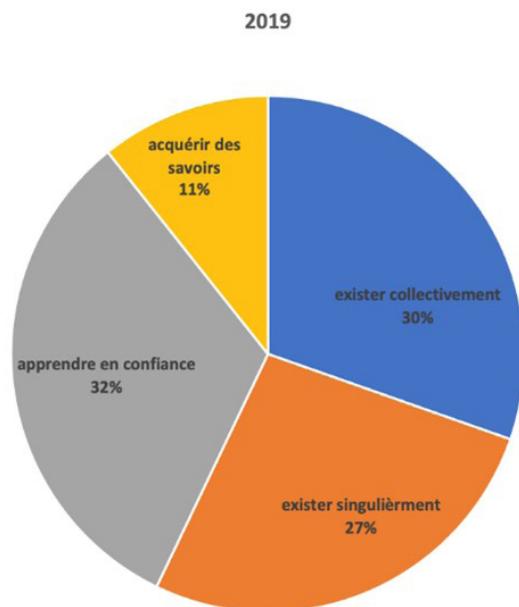
Dans un second temps, nous avons sélectionné quatre situations exemplaires, permettant de rendre compte différemment de la manière dont les étudiant-es ont répondu à la commande de l'évaluation. Ces quatre situations sélectionnées ont la particularité d'avoir été choisies par plusieurs groupes, qui ont proposé des pistes de résolutions différentes. Pour chacune, nous avons rédigé un résumé succinct de la situation et analysé les pistes de solutions proposées avec pour objectif de mettre en évidence 1) comment les étudiant-es utilisent la Toile pour observer des situations problématiques dans leur contexte scolaire ; 2) comment les étudiant-es mobilisent la Toile pour transformer leurs pratiques afin qu'elles deviennent plus égalitaires.

## La Toile pour l'observation de situations

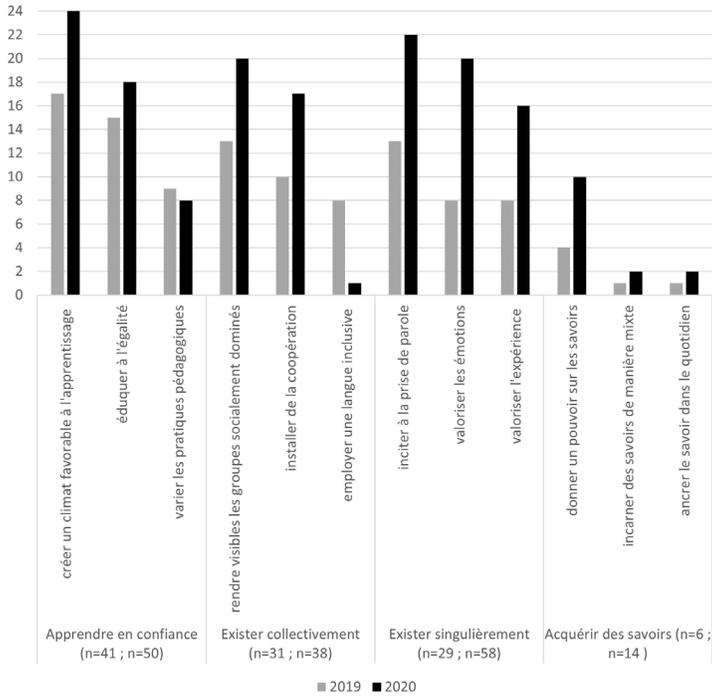
La figure 3 présente les domaines de la Toile mobilisés par les étudiant-es dans leurs propositions de solutions. Là encore, les deux années sont tout à fait similaires. Si trois domaines sont mobilisés de manière équivalente, sans écarts significatifs les uns par rapport aux autres, le domaine « Acquérir des savoirs » est nettement moins mobilisé par les étudiant-es. Nous faisons l'hypothèse que le découpage disciplinaire de la formation des enseignant-es du secondaire est responsable de la répartition. En effet, cet enseignement fait partie du bloc de cours des « approches transversales de l'enseignement » qui, dans la conception de la formation des enseignant-es à Genève, le distingue fortement du bloc des didactiques des disciplines. Il est très probable que les étudiant-es se focalisent ici sur tout ce qui n'est pas directement en lien avec les transmissions des savoirs de leur discipline de référence, puisque le cours n'est pas validé par les crédits attribués à la didactique<sup>9</sup>.

9. On pourrait formuler l'hypothèse que la question des savoirs est peu mobilisée parce que les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons dans quasiment toutes

**Figure 3 : Répartition des déclinaisons de la Toile de l'égalité mobilisées par les étudiant-es dans les situations étudiées.**



**Figure 4 : Domaines et déclinaisons de la Toile utilisées dans les interventions, 2019 et 2020.**



La figure 4 montre les différentes déclinaisons mobilisées par les étudiant-es. En 2020, on voit que les étudiant-es mobilisent davantage de déclinaisons : le cours a incité à créer davantage de liens entre les déclinaisons pour en comprendre l'aspect systémique. Même si dans les analyses des interventions, certaines déclinaisons ont été privilégiées, nous remarquons qu'elles ont toujours été utilisées de façon combinée. Les étudiant-es ont compris que le potentiel de réalisation des solutions éducatives est lié à l'interdépendance qui existe entre les différentes déclinaisons.

les disciplines. Dès lors, les enseignant-es se désintéresseraient de cette dimension. Toutefois, dans le cours, nous présentons les résultats PISA et nous soulignons l'écart statistiquement significatif entre filles et garçons en lecture. Nous signalons alors que la moindre performance des garçons est bien une manifestation de la division sociosexuée des savoirs (Mosconi, 2003) qui les détourne d'un apprentissage qu'ils considèrent comme dévirilisant. Et que pour les filles, avoir de bonnes notes n'implique pas un haut sentiment de compétence (Duru-Bellat, 2008). Afin de travailler sur ces rapports aux savoirs, la dimension « Donner un pouvoir sur les savoirs » pourrait être activée pour les filles et « Ancrer le savoir dans le quotidien » pour les garçons afin de rendre les disciplines littéraires moins menaçantes sur le plan de l'identité de genre. Mais il s'avère que quand des étudiant-es s'intéressent à ces questions ils les travaillent en cours de didactique.

Le succès de *Inciter à la prise de parole* en 2020 pourrait être en lien avec une présentation préalable d'une recherche menée à Genève sur la prise de parole dans les classes (Collet, 2015).

*Rendre visibles les groupes socialement dominés* est la déclinaison qui suscite le plus de questions en cours, et il est manifeste que le terme *dominés* suscite un embarras. Une fois explicitée, cette déclinaison devient très mobilisée par les étudiant-es, mais d'une manière qui tend à la dépolitiser. Des enseignant-es vont à la recherche des « oublié-es » de l'histoire, femmes ou personnes racisées, comme s'ils participaient à un processus de réparation de torts passés, sous-entendant qu'on ne les oublierait plus aujourd'hui. Cette manière de faire « donne à croire à une naturalité du progrès en marche : le présent occidental [serait] le moment et le lieu le plus égalitaire, oubliant que l'histoire de l'égalité a connu des marches arrière et que la répartition des inégalités est plus complexe que la binarité nord/sud » (Collet, 2018, p. 185).

Dans les quatre situations que nous avons choisies<sup>10</sup>, on voit l'usage de la Toile comme grille d'observation puis comme guide pour construire les initiatives éducatives. Mais au-delà de la « boîte à outils », et malgré l'introduction théorique sur les rapports sociaux faite en cours, la déclinaison politique et matérialiste du modèle est-elle perçue par les étudiant-es ?

## La Toile pour construire des contextes scolaires plus égalitaires

### « Fille ou garçon : peut-il choisir ? »

La situation parle d'un garçon qui revendique être une fille. L'élève n'a pas une apparence de fille, ce qui rend plusieurs situations problématiques – utilisation des toilettes, séparations en cours de gym – car, en dehors de sa classe, des enseignant-es et des élèves continuent de le traiter comme un garçon.

Selon les étudiant-es, l'analyse de cette situation, qui met en évidence les rapports sociaux dans l'espace du genre, convoque trois domaines de la Toile : *Exister collectivement*, *Exister singulièrement* et *Apprendre en confiance*. D'après le récit, l'école a œuvré pour créer un cadre égalitaire, car l'élève est bien intégrée dans sa classe, dans laquelle *son expérience et ses émotions sont valorisées* et elle est également *incitée à prendre la parole* pour parler de son vécu (rien n'est dit toutefois sur la place occupée par cette élève dans l'échange didactique). Ses enseignant-es sont intervenu-es en début d'année pour discuter avec l'ensemble de la classe des moqueries dont l'élève était victime. Le but était de *créer un climat favorable à l'apprentissage*. Par ailleurs,

10. Les titres des paragraphes sont les titres donnés par les étudiant-es.

l'invitation d'une spécialiste des études de genre dans le cadre du cours a permis de *Rendre visibles les groupes socialement dominés* et d'*Éduquer les élèves à l'égalité*.

Cependant, les quatre groupes qui ont analysé cette situation ont remarqué que si la classe était un lieu où l'élève pouvait *Apprendre en confiance*, ce n'était pas le cas dans le reste de l'établissement, où elle peine à faire valoir son identité de genre. Les groupes ont donc proposé d'étendre les mesures au niveau de l'établissement, même s'ils n'osent pas encore proposer des actions s'attaquant directement aux rapports sociaux dans le cadre d'un projet d'établissement ou d'une charte éthique, guidés par la spécialiste qui est intervenue.

Si la spécialiste des études genre a bien positionné la question en amont et en termes de rapports sociaux, les analyses produites par les groupes d'étudiant-es tendent à individualiser la question. Ils ont par exemple considéré que l'intervention des enseignant-es en classe pour exposer la situation de l'élève relevait du domaine *Exister collectivement* (sous-entendu : faire partie du groupe-classe) alors que la transidentité est abordée, dans ce cas comme souvent, en tant que caractéristique individuelle de l'élève, à traiter au niveau de l'élève vue comme ayant un problème. Cette forme de violence exercée par et dans le système éducatif « contribu[e] à réitérer les balises d'une normalité cisgenre, binaire et hétérosexuelle » (Richard & Alessandrin, 2019, p. 2) et montre la difficulté de l'institution scolaire à penser autrement qu'en termes de relations sociales.

### *Homophobie et transphobie en classe*

La situation se déroule dans une classe où une élève se déclare « ouvertement homophobe » face à ses camarades. Elle justifie son propos en disant que le Coran interdit l'homosexualité. Certain-es de ses camarades rient, un camarade lui dit qu'elle « abuse », mais elle continue avec des propos transphobes. L'enseignante, embarrassée, ne réagit pas.

Les trois groupes qui analysent cette situation critiquent le manque d'intervention de l'enseignante, car ils considèrent qu'elle empêche la *visibilisation des groupes socialement dominés* (ici la communauté LGBT) et ne *crée pas un climat favorable à l'apprentissage* (pour les éventuel·les élèves LGBT de la classe qui sont incité·es à rester caché·es). Le premier groupe note également qu'une *Éducation à l'égalité* est nécessaire et propose d'adresser l'ensemble de ces déclinaisons de la Toile avec un débat autour de ces questions en *incitant* tous et toutes les élèves à *prendre la parole*, ce qui permettrait également aux élèves LGBT de la classe d'*Exister collectivement*. Un seul groupe souligne que la justification des propos homophobes est la religion, les deux autres groupes partageant finalement l'embarras de l'enseignant-es, malgré leur indignation de départ. Ce groupe met alors l'accent sur les conflits entre savoir scientifique et savoir religieux et misent sur des activités pédagogiques

visant à montrer l'importance, mais aussi la banalité de la présence des personnes LGBT en *rendant visibles les groupes socialement dominés*. À travers l'étude de textes d'auteurices mettant en scène des personnes LGBTIQ (afin d'*Incarner des savoirs de manière mixte*), iels espèrent potentiellement induire une identification à une personne homosexuelle dans le but de susciter de l'empathie.

Selon Richard (2020), un des premiers aspects que les enseignant-es doivent considérer dans une optique de pédagogie antioppressive est « nommer ce qui d'ordinaire est tu » (p. 17). En l'occurrence, ce qui est presque totalement passé sous silence (y compris de la part du groupe qui a rédigé la situation), c'est la confrontation entre une tradition religieuse et les valeurs de l'école. Interpeler le Coran de la part de cette élève est un moyen de clore le débat et de dissimuler son propre malaise derrière une autorité qui, par nature, ne peut être mise en question. Le malaise des étudiant-es et de l'enseignante est assez symptomatique de l'embarras de l'école face aux questions raciales et religieuses (Dhume, 2019), notamment quand elles croisent l'espace social du genre. Enrichir la discussion avec les élèves en parlant des différentes discriminations, y compris liées à la race et/ou la religion et leurs conséquences pour les groupes qui les subissent, pourrait permettre de réaffirmer que les propos racistes comme homophobes n'ont pas de place en classe. Ce décentrement peut permettre une identification comme cela a déjà été proposé ; ou, au minimum, permet d'inhiber les propos haineux, ce qui est indispensable pour pouvoir *Apprendre en confiance*.

### *Conception stéréotypée des différences*

La situation raconte comment les garçons d'une classe estiment être victimes de sexisme de la part de l'enseignante, car elle les reprend plus souvent/systématiquement que les filles sur leurs comportements en classe.

Les deux groupes qui ont travaillé sur la situation partent du principe que les garçons ne réalisent pas que si l'enseignante intervient davantage auprès d'eux, c'est parce qu'ils prennent toute la place, y compris par des comportements antiscolaires. Les stratégies d'intervention proposées mobilisent les quatre domaines la Toile. Le premier groupe propose une séquence avec des activités de sensibilisation aux questions de genre avec notamment 1) une discussion sur les stéréotypes des élèves en partant de leurs représentations ou expériences vécues pour *Inciter la prise de parole* et *Valoriser l'expérience* des élèves ; 2) l'écriture d'un paragraphe exprimant leurs émotions face à un court-métrage sur l'occupation différencié de l'espace par les filles et les garçons à l'école en s'imaginant à la place d'un-e acteurice pour *valoriser les émotions*, *rendre visibles les groupes socialement dominés*, *valoriser l'expérience*. Le deuxième groupe opte pour une version revisitée de la méthode des îlots bonifiés (Wieder, 2018) en divisant la classe en six îlots mixtes qui à la fin de chaque semaine recevront une annotation négative ou positive selon le travail fourni. Travailler en îlot permet d'*éduquer à l'égalité* les élèves, *installer*

de la coopération, inciter la prise de parole et incarner les savoirs de manière mixte au sein du groupe, dans lequel les membres n'ont pas d'autre choix que participer aux activités et travailler avec leurs camarades pour atteindre les objectifs.

En somme, les étudiant-es optent pour intégrer les garçons dans un collectif où ils sont obligés de partager la parole tout en leur montrant que d'ordinaire, ils ont tendance à prendre toute la place. Aucun groupe ne part du point de vue des garçons et envisagerait que la dynamique de classe serait coconstruite entre enseignante et élèves : suite à un effet pygmalion, les garçons se comporteraient comme l'enseignante les imagine se comporter.

### *La face cachée des mesures DYS*

Cette situation traite du handicap comme rapport social et ne fait pas mention de l'espace du genre. Elle aborde le cas d'une élève dyslexique qui refuse de se rendre dans une salle spéciale pour élèves DYS, afin de ne pas être stigmatisée face à ses camarades, même au détriment de ses résultats.

Les trois groupes qui ont analysé cette situation ont mis en avant les quatre déclinaisons de la Toile, tant dans l'analyse que dans les solutions proposées. Ils soulignent le fait que la réaction de l'élève est en lien avec son besoin d'*Exister collectivement* (ce qu'ils traduisent par : être intégré dans le groupe classe) et *Exister singulièrement*. Les groupes proposent de mettre en œuvre la déclinaison *Éduquer à l'égalité*, mais de manière originale : c'est l'institution puis les enseignant-es qu'il faut *éduquer à l'égalité*, se plaçant ainsi résolument du côté de la mise en place d'un cadre égalitaire. Il s'agit de réfléchir collectivement à des mesures pour ne pas exclure les élèves DYS de leur groupe classe. Dans un second temps, les groupes proposent d'*éduquer à l'égalité* également les élèves, y compris l'élève DYS, et vise l'acceptation de la dyslexie et l'inclusion dans le groupe-classe. Un groupe va plus loin, en explicitant l'importance d'*Inciter* l'élève à la *prise de parole* en particulier dans l'échange didactique cette fois, pour *Valoriser son expérience* et lui *Donner du pouvoir sur le savoir*. Le groupe met aussi en avant l'importance pour les enseignant-es de *Varié leurs pratiques pédagogiques* afin que tout le monde se sente inclus. Tous les groupes signalent surtout l'importance pour l'élève d'*Apprendre en confiance*.

Nous notons, dans les propositions avancées, le souci de mobiliser l'ensemble des actrices du contexte scolaire pour inclure l'élève DYS, en suivant les préconisations des traitements du handicap dans l'institution scolaire (République et Canton de Genève, s.d.). Les étudiant-es poursuivent la réflexion vers une personnalisation de l'aide qu'ils peuvent apporter, à travers la remise en question de leurs pratiques et l'ouverture laissée à l'expression de soi de l'élève DYS. Le lien est fait entre reconnaissance de la différence, légitimité des émotions, et possibilités d'acquérir les savoirs. On sent les étudiant-es à l'aise face à cette thématique, davantage qu'avec

la question *genre* : iels connaissent déjà, surtout au niveau secondaire obligatoire, les dispositifs de l'école inclusive et même si ceux-ci fonctionnent mieux sur le papier que dans les classes, iels sont capables d'en mobiliser les principes et de les mettre en lien avec l'outil vu en cours. Iels sont en mesure d'exercer des pratiques relevant d'un « validisme bienveillant », car les personnes ayant une incapacité représentent communément et historiquement un groupe dominé au niveau systémique. Si on retrouve un phénomène d'individualisation des discriminations (nous avons une élève qu'il faut ajuster à l'école), les étudiant·es intègrent aussi largement l'aspect *fix the system* dans leur mode d'interventions.

En conclusion, nous voyons que dans les interventions proposées, les enseignant·es mobilisent plusieurs domaines et déclinaisons de la Toile et établissent explicitement une interdépendance entre les éléments, générant le continuum d'une praxis au sens de Freire (1974) plus égalitaire, favorable aux apprentissages. Toutefois, tant dans leurs analyses que dans les solutions proposées, les enseignant·es se focalisent davantage sur les relations sociales que sur les rapports sociaux, au risque d'individualiser les situations. De plus, un lien explicite est peu fréquemment établi entre la gestion de classe et la transmission des savoirs, alors que les dimensions relationnelles problématiques, fondées dans les rapports sociaux, ont des effets perturbateurs sur les apprentissages des élèves et sur la mission première de l'enseignant·e : faire apprendre, donc *Acquérir des savoirs*.

## Conclure sur les limites du modèle

L'inégalité systémique est devenue invisible tant nous y sommes socialisé·es. En conséquence, le monde qui nous paraît normal est un monde inégalitaire et nous cherchons à le justifier au moyen de stéréotypes plutôt que d'admettre que son fonctionnement est basé sur du social. Nous voulons voir des différences plutôt que nommer les inégalités (Marro, 2012). Il s'agit de prendre conscience que nous sommes actrices de la hiérarchie, renoncer au confort des stéréotypes (Lippmann, 1922 p. 63) et se défaire des normes qui nous rendent la vie invivable (Butler, 2005). La Toile de l'égalité propose d'installer en classe une égalité sans condition (Sénac, 2015), en produisant de manière volontariste un cadre égalitaire qui n'a pas besoin de justifier son existence parce qu'il se sait légitime. Elle ne se préoccupe pas non plus de déconstruire les normes ou contrer les résistances des enseignant·es, car l'expérience montre que le temps pour la formation au genre est souvent compté : on passe du temps à déconstruire les représentations des étudiant·es (comme des élèves), lutter contre les provocations de certain·es et ne plus avoir le temps de reconstruire, ce qui est parfois une manière d'éviter de se confronter au risque d'échouer dans la transformation des pratiques. En somme, la Toile cherche à construire l'égalité en espérant que

l'inégalité tombe d'elle-même, faute d'objets sur lesquels s'accrocher. Peut-être verra-t-on alors se dissoudre les stéréotypes, puisqu'ils n'auront plus rien à justifier.

Si la formation des enseignant-es à la Toile de l'égalité est l'objet du processus de dévolution décrit dans cet article, on peut estimer que sa mise en œuvre en classe le prolonge. La Toile permet également aux élèves d'acquérir des pratiques réflexives en lien avec des apprentissages sociaux, mais aussi didactiques.

On peut toutefois déjà observer quelques limites, tout d'abord, une tendance à l'individualisation des problèmes, ce que nous avons appelé : *fix the women vs fix the system*. Comme l'explique Dhume (2019)

l'explication majoritaire des inégalités repose sur une analyse par les publics (leurs positions et dispositions sociales éloignées de l'école), au détriment d'une attention à leur traitement par l'institution. Une telle approche invisibilise les mécanismes de production des inégalités et dépolitise la question, en glissant insidieusement de l'égalité à la normalité scolaire (l'adéquation avec les attendus de l'école). (p. 168)

Par ailleurs, le parti pris d'installer un cadre égalitaire en amont des discriminations risque de les invisibiliser ou de les édulcorer, d'autant plus que les enseignant-es en formation cherchent avant tout à se professionnaliser, c'est-à-dire à acquérir les gestes professionnels supposément dépourvus de significations politiques (Lussi Borer & Ria, 2016). Appliquer les principes de la Toile peut être vu comme la mise en œuvre d'outils « qui permettent de faire la classe » en oubliant leur raison d'être. Nous nous demandions précédemment si les dimensions politique et matérialiste étaient réellement perçues par les enseignant-es à l'issue de la formation et nous pouvons craindre que sans une approche explicite par les discriminations, la visée « révolutionnaire » de cet enseignement de l'égalité soit peu apparent.

C'est pourquoi en aucun cas nous ne prétendons que cette Toile doive remplacer tous les dispositifs. Au contraire, c'est grâce à une multiplicité des approches, combinant éducation égalitaire et lutte contre les discriminations, que le système de genre ainsi que d'autres systèmes inégalitaires pourront être mis à mal.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Affolter, S., & Sperisen, V. (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires*. Commission fédérale contre le racisme (CFR).
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268. <https://doi.org/10.1007/BF01173659>

- Beaubatie, E. (2021). Le genre précède le changement de sexe. In P. Clochec & N. Grunenwald (Éds.), *Matérialisme trans* (pp. 65-80). Hystériques & AssociésEs.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi.org/10.7202/1034173ar>
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.
- Butler, J. (2005). *Humain, inhumains. Le travail critique des normes*. Amsterdam.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Amsterdam.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- CDIP (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Centre Hubertine Auclert (2014). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. Repéré à <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/guide-pratique-faire-des-manuels-scolaires-des-outils-de-legalite-femmes>
- Chaponnière, C., & Chaponnière, M. (2006). *La mixité : Des hommes et des femmes*. Infolio.
- Clochec, P. (2021). Introduction : Du spectre du matérialisme à la possibilité de matérialismes trans. In P. Clochec & N. Grunenwald (Éds.), *Matérialisme trans* (pp. 17-63). Hystériques & AssociésEs.
- Clochec, P., & Grunenwald, N. (2021). *Matérialisme trans*. Hystériques & AssociésEs.
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité: *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 111-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0111>
- Collet, I. (2018). Dépasser les éducations à : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, 107(3), 84-94. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0084>
- Collet, I., & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants. *Les cahiers pédagogiques*, 30-31.
- Couchot-Schiex, S., & Collet, I. (2022). Errements des politiques éducatives d'égalité franco-suisse. In L. Szerdahelyi (Éd.), *Quelle égalité pour l'école ?* (pp. 129-158.). L'Harmattan.
- Delay, C. (2014). Classes populaires et devenir scolaire enfantin : Un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande. *Revue française de pédagogie*, 188, 75-86.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?* La Fabrique Éditions. <https://www.cairn.info/classer-dominer--9782913372825.htm>
- Dhume, F. (2019). En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 167-173. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0167>

- Dubet, F. (2010, janvier). Les paradoxes de l'égalité des chances. *Observatoire des inégalités*. <https://www.inegalites.fr/Les-paradoxes-de-l-egalite-des-chances>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : Quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 131-149.
- Falcon, J. (2016). Les limites du culte de la formation professionnelle : comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. *Formation emploi : revue française de sciences sociales*, 133, 35-53.
- Falcon, J., & Joye, D. (2015). Formation et mobilité sociale en Suisse : Regards sur cinquante ans d'inégalités. In G. Felouzis & G. Goastellec (Éds.), *Les inégalités scolaires en Suisse* (pp. 201-224). Peter Lang.
- Fassa, F. (2015). Mixité, égalité, équité, diversité : de quelques impensés en éducation. *La revue française d'éducation comparée*, 13, 59-80.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Guilpain, G. (2016). La formation continue dans le premier degré : le défi d'un cadre horaire contraint . In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Éds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 209-222). L'Harmattan.
- Jablonska, I. (2019). *Des hommes justes. Du patriarcat aux nouvelles masculinités*. Seuil.
- Kergoat, D. (2005). Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés* (pp. 94-101). La Découverte.
- Lefebvre, C. (2021). Femmes trans et féminisme e : les obstacles à la prise de conscience féministe et le ciscentrisme dans les mouvements féministes. In P. Clochec & N. Grunenwald (Éds.), *Matérialisme trans* (pp. 101-126). Hystériques & Associés.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Harcourt, Brace & Co.
- Locoh, T., & Meron, M. (2006). Le « genre » interdit ? *Travail, genre et sociétés*, 16(2), 119-122. <https://doi.org/10.3917/tgs.016.0119>
- Lussi Borer, V., & Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner--9782130618966.htm>
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & formation*, 69(1), 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1722>
- Mazouz, S. (2020). *Race*. Anamosa.
- Monnier, A. (2014). La question de la mixité dans l'enseignement public genevois. Entre séparation, porosité et convergence (1836-1969). *Histoire de l'éducation*, 142, 201-219.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31-38. <https://doi.org/10.3917/lett.051.38>
- Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Palgrave Macmillan.
- Paccaud, L., & Pont, E. (à paraître). « À l'école normale, j'étais toujours le seul en fauteuil » : face à l'école intégrative, les paradoxes de l'expérience scolaire ségrégative. *Carrefours de l'éducation*, 58.

- Pasquier, G., & Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : L'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes*, 31(1), 141-160. <https://doi.org/10.7202/1050658ar>
- Petrovic, C. (2016). Enseignements sur le genre, de l'importance du dispositif. In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Éds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 29-40). L'Harmattan.
- Pont, E. (2021). « Quelqu'un qui m'a conduit à merveille » : le rôle-modèle comme figure émancipatrice des systèmes de handicap et de genre dans deux trajectoires éducatives. *Revue française des affaires sociales*, 1, 145-165. <https://doi.org/10.3917/rfas.211.0145>
- République et Canton de Genève (s.d.). Vers une école plus inclusive à Genève [dossier]. Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve>
- Richard, G. (2020). Comment parler en classe d'identité de genre et d'orientation sexuelle dans une perspective antioppressive ? *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 16-19.
- Richard, G., & Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. *Genre, sexualité & société*, 21(1), 1-18.
- Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*. Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/l-egalite-sous-conditions--9782724617351.htm>
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 264-285.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Éditions Logiques.
- Wieder, C. (2018). La pédagogie des îlots bonifiés est-elle égalitaire ? *Genre Éducation Formation*, 2. <https://doi.org/10.4000/gef.322>

## Notices biographiques

**Isabelle Collet** est informaticienne de formation initiale, maintenant professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Genève où elle dirige l'équipe G-RIRE : Genre, Rapports intersectionnels, Relation éducative. Elle travaille depuis vingt ans sur la question du genre dans les sciences et techniques et a reçu en 2006 un prix de l'Académie française des sciences morales et politique. Elle explore maintenant plus largement la manière dont les différents rapports sociaux s'entrecroisent dans le domaine de l'éducation et la formation. Ses interventions auprès des futures enseignant-es et personnels éducatifs portent sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'égalité. Elle a fondé et codirige la revue *GEF : Genre, éducation, formation* depuis 2017.

**COURRIEL : ISABELLE.COLLET@UNIGE.CH**

**Giorgia Magni** est assistante-doctorante dans le groupe de recherche G-RIRE de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur les violences de genre en milieu universitaire et sur les pédagogies critiques. Auparavant, elle était chargée de recherche à l'Unesco où elle a travaillé pour des projets portant sur les violences de genre en milieu scolaire, l'inclusion dans l'éducation et le décrochage scolaire des jeunes. Elle est titulaire d'une licence en enseignement de l'anglais aux non-anglophones de l'Université de Guanajuato, au Mexique, et d'un master en développement éducatif international de l'Université Columbia à New York.

**COURRIEL : GIORGIA.MAGNI@UNIGE.CH**

**Elena Pont** est maîtresse-assistante dans le groupe de recherche G-RIRE de l'Université de Genève. Après avoir obtenu les équivalents d'un master en lettres et d'un master de formation approfondie en études genre, elle a été enseignante et formatrice au niveau secondaire public. Elle a ensuite obtenu un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en cotutelle de sociologie avec l'École Hautes Études en sciences sociales de Paris. Ses recherches portent sur les effets du genre et du handicap en tant que rapports sociaux, sur les trajectoires éducatives et professionnelles de personnes ayant des in/capacités, de l'école ordinaire inclusive jusqu'au monde du travail formel.

**COURRIEL : ELENA.PONT@UNIGE.CH**



# Éduquer à la citoyenneté numérique à l'école : entre révolutions sociales et technologiques, dévolution aux élèves et risque d'involution ?

Ania Tadlaoui-Brahmi

*Université de Genève et Haute École pédagogique de Fribourg*

Camille Roelens

*Université Claude Bernard Lyon 1*

**RÉSUMÉ** – Cet article souhaite faire dialoguer les *pensées féministes égalitaires et du care* et les *nouvelles pensées libérales* pour interroger le projet consistant à faire de « l'éducation à la citoyenneté numérique » une finalité à poursuivre par l'institution scolaire. Que se passe-t-il lorsque les concepts clés sous-jacents à ce projet sont confrontés aux paradigmes théoriques des auteurices ? Nous nous efforcerons de répondre en analysant les écarts entre les prescrits institutionnels et leurs réalités pratiques : là où l'éducation à la citoyenneté numérique institutionnalisée projette l'exercice d'une autonomie entendue comme indépendance, le rôle des vulnérabilités et capacités est interrogé, là où s'invite une standardisation des pratiques, des formes situées et désencombrées de citoyenneté sont recherchées, là où des approches technicistes et paternalistes semblent s'imposer, des perspectives plus critiques sont appelées. Enfin, c'est avec l'utopie que les auteurices, non sans quelques divergences, rejoignent leurs voix.

**MOTS CLÉS** – éducation, citoyenneté, numérique, pensées féministes égalitaires et du care, nouvelles pensées libérales.

Cet article s’inscrit dans le champ de la philosophie politique et morale de l’éducation et de la formation. Notre perspective est à la fois théorique et pédagogique avec une visée pratique et appliquée. Nous nous proposons de réaliser une double critique – compréhensive et normative – du projet consistant à faire de l’éducation à la citoyenneté numérique une finalité à poursuivre par l’institution scolaire, comme c’est déjà le cas pour l’école publique romande<sup>1</sup>. Plus spécifiquement, nous suggérerons que cet objet n’a rien de l’évidence tant ses dimensions sont polysémiques<sup>2</sup>, problématiques et potentiellement polémiques. Plusieurs points nous permettront de questionner les présupposés et les implications d’un tel projet.

Nous interrogerons les trois concepts clés : éducation, citoyenneté et numérique. Ceux-ci ont en commun d’avoir été et/ou d’être encore présentés comme de véritables révolutions sociales. Dans ce contexte, des tentatives de dévolution aux enseignant·es et/ou aux jeunes générations de la responsabilité de gérer, penser et organiser le monde problématique (Fabre, 2011) voient le jour. Ces efforts semblent aussi côtoyer des espoirs et/ou appels à des formes d’involution. Celles-ci désignent un type de « régression » et/ou de retour en arrière à des modèles antérieurs ou à des conceptions passées, voire rétrogrades, du rôle de l’état et/ou de l’individu·e. Ces deux perspectives ne sont donc pas sans poser un certain nombre de questions sensibles. La manière dont engagement et neutralité sont envisagés dans ces registres est alors interpellée. S’agit-il de faire de l’école un moyen de servir certaines orientations idéologiques, d’attiser des résistances ou de promouvoir des valeurs particulières (Tadlaoui-Brahmi et al., 2023) ? Faut-il au contraire s’assurer que le cadre soit aussi neutre axiologiquement que possible ? En d’autres termes, faut-il promouvoir certains choix ou les ouvrir tous au maximum en les influençant au minimum, et quels sont les possibles et les embuches (Roelens, 2020, 2022a,b) ? Loin de prétendre traiter toutes ces questions de manière systématique, nous faisons ici le choix d’une écriture à deux voix, puisant respectivement *aux pensées féministes égalitaires et du care*, avec le souci de la reconstruction sans perdre de vue les incidences sociales, et ce que nous appellerons *les nouvelles pensées libérales*<sup>3</sup>.

1. Voir le plan d’étude « Éducation numérique » (PER EdNum) de la Conférence intercantonale de l’instruction publique (CIIP, 2021).

2. Voir Tadlaoui-Brahmi et al. (2022a) pour une revue de la littérature recensant ses multiples acceptions.

3. Ainsi que nous l’avons développé ailleurs (Roelens, 2023), nous désignons ainsi les théories libérales contemporaines, issues de la conceptualisation rawlsienne de la justice et des débats qu’elle a suscités en particulier dans le contexte philosophique nord-américain pendant des décennies, dont un axe central est en somme de soutenir que le libéralisme ne pourra s’imposer sur les théories politiques concurrentes qu’en faisant la démonstration de sa meilleure capacité que d’autres modèles à prendre en charge concrètement le défi de la justice sociale. L’approche par capacités, dont il sera question ci-après, procède exemplairement d’une telle logique.

Le concept de *care* émerge dans le paysage contemporain de la pensée morale avec les travaux pionniers de Carol Gilligan (1982/2008). Cette notion lui permet à la fois d'adresser une critique à la psychologie morale traditionnelle et de poser les termes d'une conception renouvelée du développement moral par rapport à celle, alors au faite de son influence, de Lawrence Kohlberg, lequel donnait une valeur supérieure à la capacité d'abstraction formelle. Elle y oppose ce qu'elle appelle une éthique du *care*, qui reconnaît certains modes de pensées contextuels et narratifs ayant été historiquement et culturellement endossés par les femmes. Dans le prolongement des réflexions engagées par Gilligan, le croisement entre *care* et éducation prend de l'ampleur. L'approche de Nel Noddings (1984) préconise que toute institution et tout acte éducatif accordent une priorité à la réceptivité, sans néanmoins se laisser « distraire des problèmes sociaux qui ne pourraient être réglés par l'école » (2003, p. 85 ; notre traduction). La définition du *care* proposée par Joan Tronto et Berenice Fisher (1990) semble féconde pour éviter un tel confinement, car elle propose d'interroger – de manière globale – nos institutions sociales, politiques et économiques. De façon générique, le *care* désigne « tout ce que nous faisons pour maintenir, poursuivre et réparer notre 'monde' afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (p. 40). En pointant en direction de la centralité des activités de *care* pour l'existence humaine, alors fondamentalement vulnérable, cette définition renouvelle nos conceptions de la société, d'une manière que Joan Tronto expose en détail trois années plus tard (2009). La richesse de cette proposition – ne faisant l'objet de saisies francophones que récemment (Brugère, 2014 ; Molinier et al., 2009), notamment en éducation (Derycke et Foray, 2018 ; Usclat et al., 2016) – réside ainsi dans la tentative d'articulation entre *care* et démocratie. En vertu de ce qui précède, nous soutiendrons que *les pensées féministes<sup>4</sup> égalitaires et du care<sup>5</sup>* sont opératoires pour formuler un projet politicoéducatif ambitieux : une éducation à une citoyenneté numérique égalitaire.

L'expression *nouvelles pensées libérales* désigne (Roelens, 2023) un moment théorique fécond ouvert par John Rawls (1971/2009) autour de l'articulation du pluralisme démocratique et des exigences de justice sociale. Ces pensées ont en commun de prendre acte du fait que, pour conjurer durablement les risques de révolution non démocratique ou d'involution inégalitaire et/ou autoritaire des démocraties occidentales, il faut que le libéralisme apporte une réponse satisfaisante à une double critique qui lui

4. La définition du féminisme que nous retenons est celle du Manuel d'introduction aux études de genre qui le caractérise ainsi : « Le féminisme désigne une perspective politique reposant sur la conviction que les femmes subissent une injustice spécifique et systématique en tant que femmes, et qu'il est possible et nécessaire de redresser cette injustice par des luttes individuelles ou collectives » (Bereni et al., 2012, p. 17).

5. Le terme anglophone de *care* est conservé, car il recèle une diversité de significations et d'usages ; le souci de, le prendre en charge, le prendre soin et la réception du soin.

est adressée. La première, portée de longue date par les marxistes, accuse les démocraties libérales de ne garantir aux individu-es que des libertés formelles au détriment des libertés réelles, ou encore d'être indifférentes à la domination socioéconomique. La seconde, au cœur de nombre de pensées et mouvements critiques plus contemporains, accuse le libéralisme de s'accommoder souvent trop bien de certaines inégalités, que même un penseur clé de la démocratie moderne comme Tocqueville s'accordait à penser comme *naturelles* et non *sociopolitiques* (entre hommes et femmes, blanches et non-blanches...). Il s'agit de parvenir à réfuter théoriquement et pratiquement de l'intérieur même du cadre du libéralisme politique (1993/1995) cette double critique en proposant de manière toujours plus fine des compléments ciblés – à l'aune de concepts comme les *capabilités* (Nussbaum, 2011/2012), le *désencombrement du genre* (Moller Okin, 1989/2008), la *confiance* (Weinstock, 1999) ou la *tolérance* (Scanlon, 2018) – à un cadre axiologique libéral, individualiste et démocratique admis sur le principe, mais qu'une attention honnête portée aux fonctionnements effectifs des sociétés amène à trouver souvent en deçà de ses promesses. Il s'agit donc de penser une inclusion démocratique effective de chacun-e des individu-e à laquelle/auquel le libéralisme garantit la reconnaissance de droits fondamentaux en la/le plaçant autant que faire se peut dans des conditions propices pour en jouir au mieux, autrement dit de saisir pleinement sur les plans politique, éthique et éducatif le défi de la dévolution de fait d'une autonomie individuelle attribuée en droit à toutes et tous (Foray, 2016).

Nous montrerons que ces deux paradigmes théoriques ont chacun leurs vertus euristiques même s'ils se distinguent sur de nombreux points. Pour ce faire, nous examinerons successivement, dans chacune des trois premières parties du présent article, les concepts d'éducation, de citoyenneté et de numérique. Nous présenterons et articulerons les critiques adressées par les *pensées féministes égalitaires et du care* et les *nouvelles pensées libérales*<sup>6</sup> quant à certaines de leurs compréhensions et implications. Dans une quatrième partie, nous expliciterons les congruences et divergences entre lesdites approches ainsi que les perspectives pouvant être dégagées de notre (double) point de vue pour penser l'éducation à la citoyenneté numérique à l'école à l'aune des concepts de révolution, dévolution et involution. À titre d'ouverture conclusive, cette même partie suggèrera que l'alliance raisonnée de ces deux paradigmes nous ouvre peut-être des possibles nouveaux pour

6. Nous précisons ici notre dette envers les sources primaires qui fournissent le socle sur lequel nos réflexions se fondent et la littérature secondaire dans ce registre qui est utilisée comme approfondissement en raison des remarquables éclairages qu'elle offre pour (re)saisir les sources primaires. Par ailleurs, l'espace de texte alloué ici aux *pensées féministes égalitaires et du care* sera supérieur à celui dédié aux nouvelles pensées libérales, car les enjeux de celles-ci pour la philosophie de l'école au XXI<sup>e</sup> siècle ont été détaillés ailleurs (Roelens, s.d.).

repenser l'éducation, la citoyenneté et le numérique sous le signe de l'utopie en tenant compte des limites passées de cette démarche.

## De l'éducation scolaire

### D'une autonomie désincarnée à une autonomie vulnérable ?

Dans nos sociétés libérales contemporaines, l'autonomie individuelle, comprise comme indépendance substantielle vis-à-vis d'autrui, est régulièrement valorisée. Complice de ce paradigme, l'école semble avoir endossé la fonction de « sas propédeutique » supervisant le passage entre un état de dépendance et un état d'indépendance. Cette rupture est saillante dans la définition que donne le PER EdNum de la « citoyenneté numérique ». Elle y désigne la capacité « à exercer ses droits et ses devoirs au sein de la société de façon autonome, indépendante et responsable » (CIIP, 2021, préambule). Son exercice semble aussi réservé à une société civile comme en témoigne la phrase introductive de ce document-cadre, laquelle se clôt sur la nécessité de « s'insérer dans la société de [son] époque » (CIIP, 2021, préambule). Or, les critiques féministes l'ont bien montré, cette acception de l'individu-e, volontairement minimale et abstraite, passe sous silence certains aspects fondamentaux de l'existence humaine. Elle occulte, en particulier, ce qui relève du domestique :

Enseigner aux prochaines générations à vivre dans la sphère privée ne vient à l'esprit de personne. Comment cela se pourrait-il si, dans notre imaginaire, la maison et le monde se situent à l'opposé et que les fenêtres de l'école sont tournées vers le monde ? (Martin, 1995, p. 204 ; notre traduction)

Face à cette perspective exclusivement publique, dégager une conception plus incarnée de la citoyenneté numérique à partir d'une réflexion sur les conditions de l'autonomie est requis. Pour ce faire, nous puiserons aux *pensées féministes égalitaires et du care* et en particulier à la notion de vulnérabilité. Puis, nous (re)visiterons les modèles institutionnalisés, tout en dévoilant leurs risques d'involution.

La démarche consistant à articuler les actions de *care* à l'autonomie trouve ses linéaments chez Jennifer Nedelsky (1989). Ses écrits engagent en effet « la théorie féministe (à) conserver la valeur [de l'autonomie], tout en rejetant son incarnation libérale » (1989, p. 7 ; notre traduction). La notion d'autonomie est alors cultivée – elle situe l'individu-e au cœur du projet

politique et social – plutôt que remplacée. Un travail de réhabilitation<sup>7</sup> est tout de même entrepris afin de se défaire d'un idéal d'autarcie et de rétablir la centralité de l'éducation dans la définition de l'autonomie. S'inscrivant dans la lignée de ces réflexions, les théories les plus fécondes dans ce domaine s'efforcent de penser de concert les notions d'autonomie et de vulnérabilité. La fonction de cette seconde catégorie sur la première pourrait être synthétisée comme suit : elle permet « de décentrer et de complexifier les conceptions *mainstream* (dominantes) du sujet en pointant en direction des dimensions corporelles, affectives, relationnelles et sociales de la subjectivité » (Garrau, 2021, §10). En jetant un regard ajusté sur l'existence, la vulnérabilité démystifie les modèles théoriques ayant idéalisé l'autonomie (Tronto, 2009) et met au jour les rapports sociaux de domination que sont le genre, la race, le handicap, etc. C'est, en ce sens, un outil précieux pour éclairer le caractère fragile et relationnel de l'autonomie dans ses atteintes et développements. Cette saisie de l'ambivalence de l'existence humaine – les sujet·tes sont à la fois vulnérables et capables – invite alors à prendre la mesure de ce que notre capacité d'agir doit à autrui et à notre environnement.

Parvenu en ce point, il nous semble possible de définir des modèles et environnements éducatifs « dévolutifs » pouvant favoriser le développement, l'exercice et le maintien d'une autonomie. Les vertus que sont le partage, l'écoute de la diversité des points de vue ou encore l'attention à la pluralité des modes de vie pourraient être cultivées. Croiser « l'histoire récente des mobilisations féministes et l'essor d'Internet » (Jouët et al., 2017, §3) s'avère, par ailleurs, euristique pour identifier des espaces d'échanges alternatifs pouvant soutenir de telles pratiques. En effet, si les technologies numériques ont principalement été développées par et pour les hommes, certaines minorités en résistance (dont les femmes) ont su, à l'interface de leurs architectures androcentrées, dénicher et/ou (ré)inventer des lieux d'échange et d'expression, ouverts et inclusifs, qui ont vu fleurir des formes d'engagement et d'expression relationnelles permettant une reconnaissance des singularités.

Or, le paradigme « involutif » dans lequel s'inscrit le PER EdNum et, plus globalement, l'école<sup>8</sup>, semble plutôt être celui de l'individu·e autonome isolé·e. Dissimulés sous d'ambitueuses promesses démocratiques d'accessibilité, d'équité et d'inclusion, plusieurs aspects de l'existence humaine sont, en réalité, négligés, lesquels risquent d'être laissés à la charge de l'enseignant·e (Fassa, 2014 ; Tadlaoui-Brahmi & Collet, à paraître). Ce référentiel

7. Nedelsky définit l'autonomie comme une attitude et une activité envers autrui consistant à éduquer et qui nécessitent le développement de savoirs, savoir-faire et capacités reposant sur des dimensions émotionnelles et affectives.

8. Comme l'a documenté la sociologie de l'éducation (Dubet & Duru-Bellat, 2020), l'école est confrontée à un conflit d'exemplarité entre d'un côté les valeurs démocratiques qu'elle entend transmettre et de l'autre ses modes d'organisation qui reposent sur la réussite individuelle, la compétition, le classement, etc.

passé, en effet, sous silence l'influence des formes de vulnérabilisation impliquées dans le processus d'autonomisation comme les rapports sociaux de sexe<sup>9</sup> ou encore de handicap<sup>10</sup>. Cela étant, deux objectifs s'y référant se retrouvent dans le document-cadre. Ils se limitent néanmoins à un exercice de repérage des stéréotypes « les plus fréquents » figurant dans « différents médias » (p. 16). Un travail s'avérant largement insuffisant pour cultiver chez les élèves une pensée systémique des rapports de pouvoir et de domination (Collet, 2018).

Dans l'ensemble, les objectifs du PER EdNum sont formulés en termes de compétences à acquérir sans référence aux fondements théoriques sous-jacents. Ces impensés et/ou points aveugles tendent à masquer les valeurs culturelles dominantes à partir desquelles l'idéal de citoyenneté s'est constitué. En regard de son universalisme forclus, cette stratégie éducative, par l'ignorance d'enjeux clés que sont l'« égalité », les « discriminations », le « féminisme », la « parité », la « mixité » ou encore les « préjugés », risque d'être limitée à l'enseignement d'une série de « bonnes pratiques, dans une perspective de prévention liée aux usages des outils numériques » (CIIP, 2021, p. 6), reléguant les enjeux sociaux et, *in fine*, les visées émancipatrices à l'arrière-plan.

## De la déprise du holisme aux capacités ?

Ce disant, on retrouve un motif de critique de nombre de politiques scolaires modernes et contemporaines pouvant être formulées du point de vue des *nouvelles pensées libérales*. Celles-ci, en effet, se défont des appréhensions holistes (faisant primer le tout sur les parties) des fins attribuées à l'école, qui mettent par exemple au premier plan l'idée d'une éducation conçue comme un « programme de survie sociale » (Walzer, 1983/2013) et d'une école conçue en conséquence pour instituer le social et servir une conception particulière du bien commun basée sur l'unité politique et culturelle de la nation et/ou les intérêts de l'État ou d'un groupe. « La légitimité de l'école en tant qu'institution politique », écrit ainsi Weinstock,

dépend [au contraire, dans une démocratie libérale pluraliste] de ce que l'autorité qui s'y exerce contribue à la réalisation des intérêts des enfants, plutôt que des parents et des communautés dont ils font partie, ou encore des impératifs de l'État. Penser qu'il y a harmonie spontanée entre les intérêts des enfants d'une part et ceux des entités sociales dont ils sont appelés à faire partie d'autre part relève de la pensée magique. (2008, p. 43)

9. Voir Tadlaoui-Brahmi et al. (2022b) pour une critique des textes officiels en matière de genre et de durabilité.

10. Voir le rapport Educa (2021) qui révèle l'omission des personnes en situation de handicap de la transition numérique en Suisse.

La promotion d'une involution de l'autonomie individuelle conçue comme capacité d'agir, de choisir et de penser par soi-même en mobilisant pour cela un certain nombre de ressources et d'appui de socialisation pour parer aux vulnérabilités singulières des sujets concernés (Foray, 2016) offre ici une perspective précieuse pour sortir des limites et illusions du discours sur l'école comme lieu d'institution indifférente aux différences d'une unité sociale qui doit avant tout être conforme. Il s'agit, au contraire, d'y contribuer à permettre en fait la possibilité effective pour l'individu-e de garantir des libertés qui lui sont reconnues en droit, ce qui revient à entrer dans une logique que Martha Nussbaum décrit comme étant celle de la promotion des *capabilités* (2011/2012). Or celle-ci précise explicitement qu'alors, l'« objectif est de produire des capabilités pour chacun des individus, et non d'utiliser certains individus comme des moyens pour les capabilités des autres ou du tout » (p. 58). Hors de cette précaution essentielle, le risque est toujours grand que certain-es (les femmes dans la famille, les élèves en difficultés à l'école, les plus pauvres dans la sphère économique) soient en quelque sorte sacrifié-es au profit des capabilités accrues d'autres occupant des positions plus dominantes. Or ce même phénomène peut jouer d'une manière relativement connexe, comme nous allons le voir, si l'on adopte certaines conceptions de la citoyenneté plutôt que d'autres, et donc par corolaire si c'est sur la base de conceptions discriminantes que l'éducation à la citoyenneté se conçoit et s'opère.

## De la citoyenneté

### Vers des citoyennetés pluri-elles ?

Commençons pour en prendre la mesure par revenir sur la critique de Carole Pateman (1988) à l'endroit des modèles démocratiques qui ont prévalu dans le paysage politique occidental. Nous montrerons comment son geste d'historisation et les propositions qui l'ont suivi a contribué à poser les bases d'une théorie politique féministe du *care* qui renouvelle nos conceptions de la citoyenneté. Plus concrètement, nous tenterons de (re)penser la citoyenneté numérique – strictement « autonome, indépendante et responsable » d'après la définition du PER EdNum – à la lumière de modèles plus signifiants pour les élèves, permettant une dévolution des apprentissages.

L'originalité de la thèse de Pateman (1988), issue de son livre *The Sexual Contract*, est de proposer une analyse critique, en termes de rapports sociaux de sexe, des ordres sociaux de type contractuel. Elle pose comme indissociables le contrat sexuel et le contrat social, puisque le récit « ancien » du premier informerait le sens « moderne » du second :

Le contrat originel est un pacte indissociablement sexuel et social, mais l'histoire du contrat sexuel a été refoulée. Les descriptions courantes de la théorie du contrat social ne traitent pas de toute l'histoire et les théoricien-nes contemporain-es du contrat ne signalent pas que la moitié de l'accord manque. (p. 21 ; notre traduction)

Originellement, pour les auteurs classiques<sup>11</sup>, le contrat social désignait un accord passé entre sujets – à l'état de nature – dans le but de donner naissance à une société de citoyens libres et égaux. L'approche de Pateman réfute l'ambition universaliste d'un tel projet, avançant que le pacte social était conclu exclusivement entre hommes dans l'espace public. Les femmes, ni libres ni égales en droits, étaient confinées à la sphère privée, interdites « de la possibilité même de la citoyenneté » (Garcia, 2021, p. 154). La société domestique et ses membres se trouvaient alors exclus de la société civile. Or, si la « citoyenneté » est aujourd'hui ouverte à toutes sur le plan formel, l'opération de pensée de Pateman a permis d'en dévoiler l'inscription sociale.

Dans un champ d'études voisin, Monique Wittig (2001) dénonce, du reste, la binarité du contrat social en tant qu'il repose sur le régime politique de l'hétérosexualité. Selon cette penseuse du lesbianisme, l'adhésion à la société présuppose l'acceptation de titres distincts et genrés : les hommes et les femmes. Il s'avère alors crucial de s'en affranchir, soit de « rompre le contrat social en tant qu'il est hétérosexuel [...] pour qui n'y consent pas » (p. 85). Il s'ensuit que si les théories politiques contemporaines<sup>12</sup> sont vouées à échouer – sous le couvert d'intentions démocratiques – c'est parce qu'elles héritent, reconduisent et masquent une tradition politique profondément inégalitaire.

Sans pour autant invalider ce qui précède, Nancy Fraser (1993) invite à nuancer le propos. D'après la théoricienne, les critiques adressées à l'endroit du contrat social ne permettent pas de saisir toute la complexité des mécanismes de la domination masculine. Outre le contractualisme, les relations de subordination sont davantage plurielles et sophistiquées. Ces thèses se privent aussi, selon Fraser, de certaines dimensions précieuses des conceptions libérales, comme l'autonomie, bien que celle-ci nécessite d'être rectifiée.

Plus récemment, et faisant fond sur ces héritages théoriques, les travaux en philosophie de Manon Garcia (2021) livrent une analyse plus « subtile » des fondements normatifs des théories contractualistes à partir de la notion de consentement. En plaçant ce concept au cœur de son analyse, la

11. Dans son texte iconique, Pateman propose une relecture critique du récit du contrat forgé par les penseurs classiques tels que Jean-Jacques Rousseau, John Locke ou encore John Rawls.

12. Rawls (1971/2009) a posé les bases des conceptions modernes de la justice : voir Forrester (2019).

philosophe explore son potentiel émancipateur et transformateur. Cela dit, sans un travail d'élucidation concernant son rôle dans la société patriarcale, il paraît illusoire de penser qu'un tel concept puisse permettre aux femmes au même titre que les hommes d'accéder à une citoyenneté. Comme le révèle Estelle Ferrarese (2015) dans son analyse de la grammaire du consentement, son exercice présuppose une égalité et une liberté des individu-es. Or, cette situation idéale n'existe pas. Le consentement s'exprime toujours dans un contexte marqué par la domination masculine.

Devant cette aporie, Ruth Lister (2003) propose de redéfinir la notion de citoyenneté en y articulant une perspective politique de *care*. Ses travaux font dialoguer une citoyenneté autonome « façonnée par la théorie politique libérale » à une citoyenneté de *care* inscrite dans « des liens d'interdépendance » (p. 115 ; notre traduction). Cette tentative de synthèse prolonge les questionnements de Judith Butler quant aux conditions et possibilités de la citoyenneté : « Qui mérite le nom de citoyen-ne ? Qui sont les individus dont le monde a une réalité légitime ? [...] Quelles sont les normes contraignantes quand je commence à me demander ce que je pourrais devenir ? » (2005, p. 91 ; notre traduction libre). Butler plaide en faveur d'une reconnaissance des singularités et d'une société où les valeurs de liberté et d'égalité seraient effectivement réalisées pour toutes, sans exception.

Cette prise en compte des points de vue minorisés – capables de consentir – suppose que de nouvelles pratiques de citoyenneté, non institutionnalisées, soient valorisées. À ce titre, les normes rationnelles et formelles qui informent les espaces discursifs – notamment les échanges en classe – pourraient être nourries par des énoncés portant sur l'expérientiel ou encore l'émotionnel (Noddings, 2003 ; Tadlaoui-Brahmi, 2023). De même, les pratiques citoyennes des jeunes dont les formes et les contextes d'application sont pluriels (la famille, les réseaux socionumériques, etc. ; Kallio & Häkli, 2015) pourraient être reconnues. Dans ce cadre, les propriétés spatiales, relationnelles ou encore affectives de la citoyenneté devraient être prises en compte dans sa définition. La visée d'indépendance, aux fondements du PER EdNum, serait substituée par la reconnaissance d'une autonomie avant tout relationnelle. Il s'agit alors de dépasser une vision restrictive de l'agir politique qui s'est privée « de ce que les collectifs citoyens plus ou moins formalisés peuvent faire » (Garrau, 2022, p. 111). En fin de compte, prendre au sérieux ces enjeux pour (re)penser l'actualité éducative invite à légitimer certaines pratiques non standardisées et donc à envisager des formes nouvelles de citoyenneté numérique, davantage communautaires et solidaires. La mise en œuvre d'une telle démarche – valorisant la pluralité des formes d'engagement (Buttier & De Mestral, 2022) – semble, pour l'heure, fortement contrainte du fait de l'organisation linéaire et particulièrement descendante (préambule, visées prioritaires, objectifs d'apprentissage) du PER EdNum.

## Vers des désencombrements normatifs intriqués ?

C'est peut-être sur ce point que l'*aggiornamento* à effectuer pour progresser dans la direction qui nous semble la bonne par rapport à la tradition de référence de l'éducation à la citoyenneté à l'école qu'est le républicanisme français nous paraît le plus important. Nous serons brefs ici pour avoir détaillé ailleurs le point en longueur (Roelens, 2023), mais toute éducation en fonction d'une conception de la citoyenneté et de l'engagement valorise la liberté des Anciens (comme participation politique active) contre la liberté des Modernes (comme jouissance du bien-être), la sphère publique contre la sphère privée, la raison contre les émotions, le bien commun contre les intérêts individuels, tend à réintroduire sans cesse des motifs paternalistes des plus pénibles et contreproductifs aujourd'hui en général, et en termes de justice sociale et de justice de genre en particulier. Dans son grand livre sur ce dernier thème, Susan Moller Okin écrivait que nous devrions désormais « travailler à un horizon futur » (1989/2008, p. 369) offrant à chaque individu-e des possibilités réelles de choisir la vie qu'il/elle souhaite mener sans que ses coordonnées de départ soit pour cela un handicap insurmontable, avec pour boussole le fait qu'un « avenir juste serait un avenir désencombré du genre » (p. 369.), autrement dit où le donné sexuel n'aurait plus aucune influence normative. Pour ce faire, ajoute-t-elle, nous « ne devrions plus formuler une seule hypothèse concernant le rôle le plus approprié aux hommes ou le rôle le plus approprié aux femmes » (p. 369). À ce point d'intersection potentiel entre *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales*, il nous semble donc que le défi théorique à relever pour penser une éducation à la citoyenneté égalitaire peut être formulé en le paraphrasant ainsi : nous ne devrions plus formuler aucune hypothèse sur la manière la plus adaptée de vivre sa citoyenneté dont nous ne pourrions démontrer qu'elle ne contribue pas (en particulier si elle est promue dans le cadre d'une politique publique) à éloigner électivement certaines catégories de la population (en particulier les femmes) des critères permettant de s'en revendiquer et de s'en prévaloir, ou à minoriser et dévaloriser certains choix de vie cohérents avec les principes démocratiques par rapport à d'autres.

## Du numérique

### Les apports cyberféministes, une occasion de déjouer les pièges du paternalisme ?

Examinons pour débiter les approches critiques du numérique, étant entendu que le rapport au numérique, et ce sera le point de départ de notre propos, est traversé par des relations de domination. En prenant appui sur

*les pensées féministes égalitaires et du care*, nous questionnons les formes sociales et épistémologiques traditionnellement admises depuis des valeurs et pratiques placées en périphérie (Tronto, 2009). Sur le plan des référentiels, la disciplinarisation des compétences numériques sera discutée, à partir du cas du PER EdNum, compte tenu de la hiérarchisation et de l'exclusion qu'elle peut entraîner. Il s'agira, en fin de compte, de penser les conditions permettant à toutes d'investir et de développer une citoyenneté numérique active et critique.

Le rapport sociosexué aux technologies numériques est un thème bien documenté dans la littérature<sup>13</sup>. La genèse de l'appropriation sociale des outils techniques par les hommes est approfondie dans le texte pionnier *Les mains, les outils, les armes* de Paola Tabet (1979). L'anthropologue y rend compte d'une enquête ethnologique et historique à partir de laquelle, elle démontre la « différenciation [systématique] par sexe des outils » (p. 5) les plus perfectionnés. Les activités, sans ou avec des outils simples, restent l'apanage des femmes tandis que les instruments les plus sophistiqués participant de l'autorité et du contrôle sont réservés aux hommes. L'avènement du microordinateur au sein des foyers dès les années 1980 en est un exemple emblématique (Collet, 2019). Ces technologies furent en effet immédiatement confisquées aux filles et intégrèrent l'équipement des garçons. Un tel monopole n'est toutefois pas sans conséquence puisqu'il contribue – en creux – à soutenir l'idée qu'il existerait une nature proprement « féminine » supposée en contradiction avec la science. Ce panorama permet alors de saisir les effets des rapports sociaux de sexe sur la hiérarchisation des savoirs et artéfacts.

Une série d'œuvres<sup>14</sup> mêlant cybernétique, féministe, *care* et imaginaire s'est intéressée à la question des rapports de pouvoir agissant par les technologies. Il apparaît que ces dernières suscitent des sentiments contradictoires. D'une part, elles sont perçues comme des outils au service de la domination matérielle et symbolique des femmes et d'autre part comme des instruments pour les luttes féministes. Autrement dit, comme des « espaces inédits de pratique » (Gardey, 2003, §3). À cette seconde fin, les fictions, inspirées de l'œuvre<sup>15</sup> iconique de Donna Haraway (1985), s'attachent à explorer des sphères numériques moins fermées (interfaces

13. Voir Cai et al. (2017) pour une métalittérature sur le rapport entre genre et technologies.

14. Voir Wendy Faulkner (2001) et Sadie Plant (1997) comme exemple de littérature.

15. C'est à travers une saisie originale du paradigme cyborg – déjà présent dans les récits romanesques, le cinéma ou encore l'art au milieu des années 1980 – que Donna Haraway place la question des technologies au service de la lutte féministe. Cette entité intentionnellement floue et marquée par la culture informatique lui permet de questionner l'origine des corps, leurs propriétés fonctionnelles et ontologiques. La *cyborg* parvient à déstabiliser les dichotomies traditionnelles forgées par l'épistémologie patriarcale entre nature/technique, rationnel/émotionnel, actif/passif, masculin/féminin..., à déjouer le « labyrinthe des dualités » (1985/2016, p. 181)

limitées, peu maîtrisables et maniables) qu'interdépendantes et modulables dans lesquelles l'interconnexion entre utilisatrices se substituerait à l'isolement et à la fragmentation. Ces espaces « émancipés » (Keucheyan, 2019) plus robustes, transparents et incarnés seraient désaliénés du projet capitaliste aux modes productivistes et consuméristes. Ce projet révolutionnaire suppose donc de rompre avec les structures traditionnelles de contrôle et de surveillance – dont les (jeunes) femmes semblent être les premières destinataires/victimes (Tadlaoui-Brahmi, 2023). Il s'agit de promouvoir un accès élargi à l'information, à l'apprentissage et à la communication, rendu possible entre autres par des réseaux socionumériques ouverts, des communautés alternatives, des espaces de participation, des forums d'expression, etc. – des formes de *care* numérisées. Carmen Luke (2014) soutient que de tels dispositifs seraient un moyen de lutter efficacement contre « la reproduction systémique et systématique de la culture de classe » (p. 77 ; notre traduction), puisqu'ils permettraient de décentraliser et de démultiplier les pôles de résistance et de promouvoir d'autres valeurs.

S'inspirer de ces pensées nous invite alors à opérer des choix numériques ouverts et éthiques, encourageant la création de communautés de partage, de délibération, etc. Ces initiatives vont de pair avec les finalités de certaines approches éducatives (Jandrić et Giroux, 2015 ; Tadlaoui-Brahmi et al., 2023) qui suggèrent de promouvoir des capacités contre-hégémoniques afin de soutenir l'émergence de compétences critiques et émancipatrices face aux technologies numériques. Du point de vue des référentiels (CIIP, 2021), ces réflexions invitent à repenser la partition des domaines de compétences – entre science informatique et éducation aux médias – au profit d'une transversalité qui reconnaisse, mutualise et fusionne les apports de chacun. Actuellement, c'est une approche paternaliste qui semble privilégiée. Il s'agit de faire appliquer des « règles de sécurité » (p. 36). Ce dernier terme et ses déclinaisons apparaissent d'ailleurs plus d'une quinzaine de fois dans le référentiel.

Ces pensées nous offrent ainsi de précieux éclairages pour envisager des approches et savoirs numériques, critiques et pluriels, possiblement habités par toutes, ce qu'on peut appeler une dévolution.

## La culture numérique, nouvel espace d'affrontement du paternalisme et de la tolérance ?

Il y a cependant fort à craindre, comme les *nouvelles pensées libérales* peuvent nous aider à le saisir, que lesdites lumières aient à conjurer, pour se faire jour, une forme rémanente de paternalisme qui, face à tout changement culturel majeur, proclame sa méfiance envers l'usage que les individus font de leur liberté dans ce nouveau cadre, et plus particulièrement dans le

cas d'individu-es jugé-es en creux encore inaptés à ladite liberté, autrement dit minorisé-es<sup>16</sup>. Dominique Cardon, spécialiste de la culture numérique<sup>17</sup>, note ainsi :

Il n'est guère de polémiques suscitées par Internet qui ne s'inquiètent de mauvais usage que les individus pourraient faire de leur liberté nouvelle. Les procureurs de l'espace public numérique ne parlent jamais pour eux, mais toujours pour les autres [ :] autour d'eux, les gens sont naïfs, sectaires, versatiles et impudiques. Ce paternalisme est de moins en moins tolérable dans des sociétés qui s'individualisent en prescrivant la responsabilité, l'autonomie et la diversité. Internet est un instrument de lutte contre l'infantilisation des citoyens dans un régime qui est censé leur confier le pouvoir. En ce sens, le web incarne l'avenir de la démocratie. Il est vain de vouloir rétablir la frontière sur laquelle veillaient jalousement les *gate-keepers* dans l'espace public traditionnel. (2010, p. 100)

On ne manquera pas de remarquer que les vices égrainés ici par les procureurs évoqués recourent quasi méthodiquement les stéréotypes qui, historiquement, ont pu être mobilisés pour tenir les femmes écartées d'une pleine jouissance des leurs droits civiques. Par ailleurs, la leçon importante tirée par Scanlon sur la dialectique de la tolérance et du refus de l'injustice dans les démocraties libérales contemporaines mérite ici d'être méditée. Il nous rappelle en effet d'une part que la tolérance consiste y compris à accepter les évolutions culturelles qui nous déplaisent personnellement si elles s'effectuent dans le respect des principes de justice (2018), et d'autre part qu'un libéralisme conséquent et prudent doit toujours se méfier en quelque sorte de sa propre capacité à supporter (souvent par méconnaissance) des formes d'inégalités fortes et de paternalismes insidieux de fait que tout dans les principes axiologiques qu'il promeut invite à refuser (2022). Cela nous paraît, *mutatis mutandis*, applicable pour l'appréhension du numérique dans le cadre d'une éducation scolaire à la citoyenneté numérique qui soit inclusive et démocratique. D'un côté, il y a lieu de tolérer les multiples usages individuels du numérique, quand bien même nous déplairaient-ils, dont la condamnation nous placerait de fait dans le type de posture paternaliste que dénonce Cardon ci-avant. D'un autre côté, rien ne sert de s'illusionner sur le fait que la culture numérique, comme d'autres cultures certes mais aussi

16. « Une situation de minorité prévaut chaque fois qu'une catégorie désignée de personnes est maintenue dans un assujettissement régi par des prescriptions [...] qui légitimement, selon les circonstances, soit l'accès conditionnel aux biens communs, soit la disparité des chances économiques, soit des interdits fondés sur le genre ou l'origine, soit des exclusions au nom d'une supposée incompétence. Et parfois tout cela à la fois » (Ogien, 2023, p. 9).

17. Voir aussi sur ce thème les travaux compréhensifs de Doueïhi (2011) et ceux, plus critiques, de Morozov (2013/2014).

avec certaines caractéristiques particulières, peut elle-même être vectrice d'injustices structurelles (non limitées aux inégalités économiques) qu'il faut apprendre à connaître pour mieux les déconstruire, et à déconstruire pour mieux tenter de les conjurer autant que faire se peut dans l'éducation scolaire, tout en sachant et en admettant que cette dernière ne peut pas tout dans ce registre.

## Congruences, divergences et perspectives

Avant le dialogue que nous tentons ici, Ruwen Ogien (2007) avait déjà discuté de manière stimulante les possibilités d'accords et de désaccords entre *les pensées féministes égalitaires et du care* et *les nouvelles pensées libérales*. Se situant lui-même dans le sillage de Rawls en y adjoignant une conception minimaliste de l'éthique et de la liberté politique (2013), Ogien pose, au fond, une alternative simple. Soit, donc, « le *care* est une éthique d'appoint, qui recommande seulement d'humaniser les grandes théories universalistes et abstraites de la justice [tout en reconnaissant] la valeur de leurs concepts centraux : droits, libertés individuelles, impartialité des procédures, redistribution équitable » (2011, p. 180). Soit au contraire « le *care* récuse les fondements mêmes des théories universalistes de la justice [qui] seraient construites sur une conception trop pauvre de l'être humain, présenté comme un individu abstrait, désincarné, coupé de tout ce qui fait sa spécificité en tant qu'humain [, constat au nom duquel] les idées centrales des théories de la justice (droits, libertés individuelles, redistribution équitable, impartialité des procédures, etc.) sont dénoncées comme des abstractions trompeuses » (p. 180). Pour cet auteur, la deuxième option pose deux problèmes qui doivent nous amener à préférer la première. D'abord, le risque de promotion d'une « conception morale particulière » (2011, p. 182) de la vie bonne au détriment des autres, ensuite de justification de « positions conservatrices sur des sujets comme la sexualité » (p. 182). La position d'Ogien peut sans doute en retour être discutée sur trois plans au moins, que la présente étude nous paraît permettre d'aborder. Premièrement, est-ce que les exigences de justice portées par les *nouvelles pensées libérales* sont suffisantes pour éviter les involutions des sociétés démocratiques vers plus d'inégalités en tout genre à la faveur de bouleversements majeurs comme la révolution numérique ? Deuxièmement, sont-elles capables de penser à nouveaux frais les articulations des enjeux citoyens du public et du privé comme les critiques féministes du contractualisme y invitent ? Troisièmement, confrontées à un terrain de l'éducation scolaire où le risque de paternalisme est d'autant plus grand que les autonomies individuelles y sont tendanciellement plus vulnérables et le poids des logiques institutionnelles plus fort, les *nouvelles pensées libérales* sont-elles capables d'être assez proactives en termes d'étayages effectifs des trajectoires singulières pour

promouvoir la justice tout en s'en tenant à leurs réserves constitutives en termes de refus de politiques perfectionnistes ? Plus qu'un simple appoint ou « complément de cœur » (Ogien, 2011, p. 180) des *nouvelles pensées libérales*, les théories féministes du *care* peuvent alors apparaître à l'aune de ces questionnements comme des alliées décisives pour leur permettre de mieux tenir leurs promesses, y compris dans leur version la plus libertaire au plan des mœurs, égalitaire au plan économique et social, et soucieuses d'égale considération de toutes au plan moral comme le promeut Ogien. Dit autrement, sur notre objet ici, une éducation scolaire à la citoyenneté numérique juste, inclusive et pertinente en termes de dévolution de l'autonomie individuelle dans un monde pluraliste, ne peut sans doute faire l'impasse sur l'apport des *pensées féministes égalitaires et du care* pour penser et garantir ses propres conditions de possibilités aujourd'hui...et demain. Il la faut donc penser.

Pour ce faire, nous sommes reparti-es ici du point de départ suivant : l'autonomie, entendue comme idéal d'indépendance, figure au cœur du projet éducatif d'un certain nombre de récents curricula scolaires. Si cette notion semble, à présent, faire consensus dans ce domaine, elle a donné lieu sur le plan épistémologique à diverses acceptions que nous avons tenté d'identifier et de mettre en dialogue. Sans « jeter par-dessus bord les valeurs fondamentales du libéralisme » contenues dans l'autonomie, nous avons toutefois choisi d'y injecter « des critiques féministes afin de le transformer » (Goldstein, 2011, p. 84) et de compléter les apports endogènes des *nouvelles pensées libérales*. Si nos perspectives s'éloignent quant à certaines de leurs orientations idéologiques – recherche d'une objectivité plus « forte » (Harding, 1986) par la prise en compte d'une pluralité de positionnements (minorisés) vs neutralité axiologique dans les politiques publiques d'éducation/formation –, elles se rejoignent sur une définition relationnelle de l'autonomie, laquelle reconnaît l'apport d'autrui et, plus particulièrement, celui du processus éducatif.

Par la suite, nous avons mis en évidence le geste opératoire de Pateman consistant à identifier des biais internes à la théorie contractualiste s'agissant de penser citoyenneté et vie publique. Si sa réflexion est solidaire d'une démarche assurément féministe – elle amende les cadres et non les individu-es – l'intention proprement productive de sa démarche est toutefois loin d'être explicite. Somme toute, articulées aux théories contemporaines du consentement, aux *pensées féministes égalitaires et du care* ainsi qu'aux *nouvelles pensées libérales*, ces critiques des normes de l'agir politique restent, d'après nos deux perspectives, fécondes pour penser un projet inclusif d'éducation à la citoyenneté numérique. Il nous semble toutefois que la critique des diverses formes de holisme cimentées par la domination masculine pouvait être un point d'accord et la base du dégagement d'une perspective commune entre certaines compréhensions des *pensées féministes égalitaires et du care* et des *nouvelles pensées libérales*. Trop empreinte de domination masculine pour les premières, trop étatiste et perfectionniste

pour les secondes, risquant toujours de sacrifier les intérêts et droits des plus vulnérables dans les deux perspectives, la conception de la citoyenneté républicaine sur laquelle repose historiquement nombre de politiques publiques d'éducation à la citoyenneté en particulier en France (Foray, 2018) mérite ici d'être dépassée pour une conception plus inclusive, pluraliste et consciente des multiples formes objectives de minorisation encore à l'œuvre dans les sociétés démocratiques occidentales contemporaines (Ogien, 2023).

Si ce qui précède en termes d'*aggiornamento* sur les conceptions démocratiques de la citoyenneté nous paraît être un préalable nécessaire au type de travail intellectuel que nous visons sur tout type de citoyenneté, il nous a ensuite fallu prendre en considération la spécificité intrinsèque de la citoyenneté *numérique*. Nous avons ainsi tenté de mettre au jour les stéréotypes et inégalités épistémiques qui traversent la science informatique et, *in fine*, restreignent la possibilité d'accéder à une autonomie dans une société numérisée. En contrepoint, nous avons attiré l'attention sur le fait que nombre de vertes critiques de la numérisation du monde s'effectuent en rejouant des modes de hiérarchisation binaire (vertu/vice, bien commun/égoïsme, naturel/déviant...) dont le caractère de terreau fertile pour la légitimation insidieuse d'inégalités sociales et/ou de genre n'est plus à démontrer. Par conséquent, si nos démarches intellectuelles respectives se rejoignent quant aux enjeux soulevés, nos conceptions diffèrent sur les moyens de les dépasser. Il s'agit, d'un côté, de promouvoir certains types de savoirs, transversaux et pluriels, et de l'autre de conserver une posture la plus neutre axiologiquement possible face aux référentiels tout en restant attentif/ve aux conditions permettant l'accès à l'autonomie de chacun-e.

Parvenu-es au terme de cette étude, nous souhaiterions, à titre d'ouverture vers de futurs travaux communs, envisager en quelques mots ce que pourrait en être un prolongement faisant détour par l'utopie<sup>18</sup> dont les effets sont au cœur de la démarche révolutionnaire (Hincker, 1987) et dont les finalités portent en elles quelque chose d'universel (Ogien, 2023) qui permet de rallier nos deux voix. Le cadre fourni par les *nouvelles pensées libérales* peut en effet garantir l'exploration utopique contre les risques de dérive non démocratique auxquels il a maintes fois succombé historiquement, tandis que la puissance suggestive de l'utopie – approfondie par la science-fiction féministe (Gardey 2003) – peut venir ouvrir des possibles dans ce même cadre qui, pour être fécond, doit demeurer ouvert. S'ouvrir de manière cohérente à la position de Tronto selon laquelle les valeurs d'attention ou encore de sollicitude – trop souvent reléguées à l'arrière-plan et pourtant essentielles – devraient constituer un critère d'accès à la citoyenneté paraît ainsi prometteur. Selon elle, étant un élément constitutif de l'existence, un indicateur du bon fonctionnement de nos sociétés, les activités et pratiques

18. L'utopie éducative est conçue comme une « expérience de pensée » (Drouin-Hans, 2004, p. 28) permettant d'envisager des transformations sociales.

de *care* doivent être reconnues et endossées collectivement pour amorcer un projet de transformation sociale et politique durable. Cette proposition engage alors à bousculer – radicalement – nos idéaux politiques au profit de modèles relationnels pluricontextuels. Tronto nous aide ainsi à déstabiliser les dichotomies traditionnelles qui « informent nos modes de vie » (Tronto, 2009, p. 99) et peuvent être vectrices d’injustices, y compris d’un point de vue plus libéral que le sien. Sur le plan éducatif, ces propositions invitent à une réflexion profonde sur les référentiels à partir desquels nous évaluons, à un décloisonnement des disciplines et des structures. Dans cette perspective, il semble crucial de promouvoir une éducation numérique qui ne soit pas simplement préventive ou informatique<sup>19</sup>, mais qui soit aussi critique et émancipatrice. Cela peut rencontrer des perspectives tracées, au nom d’une citoyenneté plus démocratique et plus égalitaire et d’une éducation davantage promotrice de capacités pour toutes, par Nussbaum quand elle soutient que, puisque l’« éducation s’adresse aux individus » (2010/2011, p. 39), il importe de mieux comprendre « quelle caractéristique de la vie humaine rend si difficile le fait de maintenir des institutions démocratiques fondées sur le respect mutuel et l’égale protection devant la loi, et si aisé celui de glisser vers des hiérarchies variées » (p. 39). Il nous semble possible de dire, à la lumière de la présente étude, qu’une réponse possible à cette question est la difficulté d’apprivoiser une vulnérabilité et une incertitude inhérentes à la condition humaine sans pour autant tenter de les résorber ou de les maîtriser au prix de normativités ne faisant pas assez droit aux différences et aux libertés individuelles singulières dans le même mouvement. La révolution numérique, par son ampleur, constitue à ce titre une redoutable mise à l’épreuve de nos capacités à résister aux tentatives d’involutions démocratiques dans pareille situation complexe, et de réinventer sans cesse des manières plus adéquates de nourrir collectivement la dévolution de l’autonomie individuelle. Nous n’ignorons pas que la compatibilité même d’un tel projet avec le cadre institué de l’éducation scolaire peut-être mis en doute avec de bons arguments (Mozziconacci, 2022). Mais sans doute ces discussions méritent-elles d’être menées et poursuivies dans les années à venir en poussant chacune des deux positions au maximum de ce qu’elle peut offrir.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck.

Brugère, F. (2014). *L’éthique du « care »*. Presses universitaires de France.

19. Voir Tadlaoui-Brahmi (2023) pour une étude empirique du type de citoyenneté numérique promu chez les élèves.

- Butler, J. (2005). Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault (trad. par C. Briane et M.-C. Granjon). In M.-C. Granjon (Éd.), *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques* (pp. 75-101). Karthala.
- Buttier, J.-C., & De Mestral, A. (2022). D'hier à aujourd'hui, former des citoyens. eFrancees en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma*, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6776>
- Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use : a meta-analysis. *Computers & Education*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet. Promesses et limites*. Seuil et La République des Idées.
- CIIP (2021). *Plan d'études romand — Éducation numérique*. <https://www.plandetudes.ch>
- Collet, I. (2018). Dépasser le « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
- Collet, I. (2019). *Les Oubliées du numérique*. Le passeur.
- Derycke, M., & Foray, P. (2018). *Care et éducation*. Presses universitaires de Nancy.
- Doueïhi, M. (2011). *La grande conversion numérique, suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*. Seuil.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*. Vrin.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sa ver la démocratie ?* Seuil.
- Educa (2021, aout). *La numérisation dans l'éducation*. Espace numérique suisse de formation. [https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-08/La\\_numerisation\\_dans\\_l\\_education\\_1.pdf](https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-08/La_numerisation_dans_l_education_1.pdf)
- Fassa, F. (2014). Éducation à l'égalité, perceptions et pratiques enseignant·es. In I. Collet & C. Dayer (Éds.), *Former envers et contre le genre* (Raison éducatives n° 18 ; pp. 69-86). De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Faulkner, W. (2001). The technology question in feminism : a view from feminist technology studies. *Women's Studies International Forum*, 24(1), 79-95. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(00\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(00)00166-7)
- Ferrarese, E. (2015). The political grammar of consent : investigating a new gender order. *Constellations*, 22(3), 462-472.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenne é, une mythologie ? Dans J.-Y. Séguy (Éd.), *Variations autour de la forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 157-166). Presses universitaires de Nancy—Éditions universitaires de Lorraine.
- Forrester, K. (2019). *In the Shadow of Justice*. Princeton University Press.
- Fraser, N. (1993). Beyond the master/subject model : reflections on Carole Pateman's Sexual Contract. *Social Text*, 37, 173-181.

- Garcia, M. (2021). *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*. Flammarion.
- Gardey, D. (2003). De la dom nation à l'action : quel genre d'usage des technologies de l'information ? *Réseaux*, 4, 87-117.
- Garrau, M. (2021). Agent vité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité & société*, 25. <https://doi.org/10.4000/gss.6794>
- Garrau, M. (2022). De la vulnérabilité et de ses implications politiques. Dans B. Gagnon (Éd.), *La justice, la vulnérabilité et le politique autrement* (pp. 99-112). Presses de l'Université Laval.
- Gilligan, C. (1982/2008). *U e voix différente : pour une éthique du care* (trad. par A. Kwiatek, revue par V. Nurock). Flammarion.
- Goldstein, P. (2011). *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*. Presses universitaires de France.
- Haraway, D. (1985). *A manifesto for cyborgs : science, technology, and socialist feminism in the 1980s*. University of Minnesota Press.
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hincker, F. (1987). L'effet d'utopie de la Révolution française. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 9(1), 2-7.
- Jandrić, P., & Giroux, H. (2015, 12 juin). Pedagogy of the Precariat. *Counter Punch*. <https://www.counterpunch.org/2015/06/12/pedagogy-of-the-precariat/>
- Jouët, J., Niemyer, K., & Pavard, B. (2017). Faire des vagues. *Réseaux*, 201(1), 21-57.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2015). Children and young people's politics in everyday life. In K. P. Kallio & J. Häkli (Éds.), *The Beginning of Politics* (pp. 1-16). Routledge.
- Keucheyan, R. (2019). *Les besoins artificiels : comment sortir du consumérisme*. Zones.
- Lister, R. (2003). *Citizenship : feminist perspectives*. Macmillan.
- Luke, C. (2014). Feminist politics in radical pedagogy. In C. Luke & J. Gore (Éds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 25-53). Routledge.
- Martin, J. R. (1995). *The schoolhome : rethinking schools for changing families*. Harvard University Press.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Moller Okin, S. (1989/2008). *Justice, genre et famille* (traduit par L. Thiaw-Po-Une). Flammarion.
- Morozov, E. (2013/2014). *Pour tout résoudre, cliquez ici* (trad. par M.-C. Braud). FYP.
- Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*. Éditions de la Sorbonne.
- Nedelsky, J. (1989). Reconceiving autonomy : sources, thoughts and possibilities. *Yale Journal of Law & Feminism*, 1, 7. <https://heinonline.org>
- Noddings, N. (1984). *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.

- Nussbaum, M. (2010/2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?* (trad. par S. Chavel). Flammarion.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (trad. par S. Chavel). Flammarion.
- Ogien, A. (2023). *Émancipations. Lutttes minoritaires, lutttes universelles ?* Textuel.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Ogien, R. (2011). Les tendances moralistes et inégalitaires de l'éthique du care. *Travail, genre et sociétés*, 26, 179-182.
- Ogien, R. (2013). *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*. Gallimard.
- Pateman, C. (1988). *Sexual contract*. Policy Press.
- Plant, S. (1997). *Zeros and ones : Digital women and the new technoculture*. Fourth Estate.
- Rawls, J. (1971/2009). *Théorie de la justice* (trad. par C. Audard). Points.
- Rawls, J. (1993/1995). *Libéralisme politique* (trad. par C. Audard). Presses universitaires de France.
- Roelens, C. (2020). Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? *Penser l'éducation*, 47, 63-88.
- Roelens, C. (2022). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. Réflexions à partir du concept libéral de neutralité axiologique de l'État. *Éducation et socialisation*, 64, 39-55.
- Roelens, C. (2022). L'école du citoyen à l'épreuve de la société des individus. Une lecture critique de Dominique Schnapper. *Recherches & Éducatons*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13671>
- Roelens, C. (2023). *Penser l'individualisme démocratique et l'accompagnement des individus aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation* [Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation et de la formation, volume 2]. Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- Scanlon, T. M. (1996/2018). *L'épreuve de la tolérance. Essais de philosophie politique* (trad. par N. Delon, R. Maillard, V.). Hermann.
- Scanlon, T. M. (2022). *Pourquoi s'opposer à l'inégalité* (trad. par V. Mardellat). Agone.
- Tadlaoui-Brahmi, A. (2023). Des gardiennes de la morale ? Des experts de la tech ? Quelles citoyennetés numériques seront enseignées/performées ces prochaines années ? *RED – Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant-e-s*, 1(2). <https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1334>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Alvarez, L., & Buttier, J.-C. (2023). Towards an interdisciplinary theoretical model of Digital Citizenship Education Didactics. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(1), 27-39. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.3>
- Tadlaoui-Brahmi, A., & Collet, I. (à paraître). Représentations et pratiques enseignantes : (re)construction et (re)conduction des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique ? In C. Roelens & C. Pelissier (Éds.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)*.

- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022a). Digital citizenship in primary education. *Social Sciences & Humanities Open*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Payn, M., & Alvarez, L. (2022b, avril). *Genre et durabilité : deux enjeux éthiques clés pour la transition numérique de l'école*. Communication présentée au colloque Ludovia, Yverdon-les-Bains, 11-13 avril.
- Tabet, P. (1979). Les mains, les outils, les armes. *L'Homme*, 19(3-4), 5-61. <https://www.jstor.org/stable/25131573>
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care* (traduit par H. Maury). La Découverte.
- Tronto, J. C., & Fisher, B. (1990). Toward a feminist theory of caring. In E. Abel & M. Nelson (Éds.), *Circles of care* (pp. 36-54). SUNY Press.
- Uscat, P., Hétier, R., & Monjo, R. (2016). Dossier « Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? ». *Éducation et socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1482>
- Walzer, M. (1983/2013). *Sphères de justice* (trad. par P. Engel). Seuil.
- Weinstock, D. M. (1999). Building Trust in Divided Societies. *Journal of Political Philosophy*, 7(3), 287-307.
- Weinstock, D. M. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36, 31-46.
- Wittig, M. (2001). *La Pensée straight*. Balland.

## Notices biographiques

**Ania Tadlaoui-Brahmi** est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Genève et à la Haute École pédagogique de Fribourg. Ses recherches explorent, par le prisme des rapports sociaux de sexe, les pratiques enseignantes et le rapport à la citoyenneté numérique d'élèves du primaire. Elle est également collaboratrice scientifique au sein du Centre de recherche sur l'enseignement/apprentissage par les technologies numériques (CRE/ATE). Dans ce cadre, elle contribue au développement d'un matériel pédagogique non genré d'éducation à la citoyenneté numérique et au programme P8 *Swiss Digital Skills Academy*.

**COURRIEL : ANIA.TADLAOUI@EDUFR.CH**

**Camille Roelens** est maître de conférences, habilité à diriger les recherches, en philosophie de l'éducation et de la formation à l'Université Claude Bernard Lyon 1, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. Ses recherches relèvent de la philosophie politique, morale, pratique et appliquée, de l'herméneutique et de l'histoire des idées. Il est spécialiste de Tocqueville et de son héritage intellectuel, du libéralisme et du minimalisme moral. Il est par ailleurs coprésident de la Société francophone de philosophie de l'éducation, secrétaire de l'Association des enseignant-es et chercheur-es en sciences de l'éducation et codirecteur de la collection « Éducation et philosophie » (Vrin).

**COURRIEL : CAMILLE.ROELENS@UNIV-LYON1.FR**

# Les enseignant-es innovateurs/trices : rester loyal-e à l'institution face à son affaiblissement ? Analyse d'un processus d'involution

Marion van Brederode

*Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)*

**RÉSUMÉ** – Cet article propose de documenter le processus d'involution, qui désigne le fait que des enseignant-es critiques vis-à-vis de l'institution continuent à y œuvrer, mais qu'ils/elles se regroupent, en dehors de son contrôle, dans des communautés, souvent connectées, pour y puiser des ressources leur permettant d'innover et de « tenir » dans le métier. Il présente et discute les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès d'un groupe de sept enseignantes d'un même établissement, en lien avec l'association Inversons la classe, qui ont intégré à leurs pratiques des modalités de classe inversée.

**MOTS CLÉS** – innovation, réseaux professionnels, développement professionnel, rapport au métier, travail enseignant.

---

Depuis quelques années, à chaque rentrée scolaire, de nombreux médias mettent en avant la « crise » de recrutement des enseignant-es qui touche de nombreux pays de l'OCDE. Le terme de « crise » mérite d'être nuancé et il faut certainement lui préférer le terme de difficulté de recrutement, puisque par exemple, en France, la « crise » est sectorielle. En effet, elle ne touche que certaines académies dans le premier degré et elle ne concerne que certaines disciplines dans le second degré (Périer, 2019). Si certaines dépendent des contextes, d'autres sont communes, par exemple la pression du système ressentie par les enseignant-es et le manque de perspectives à long terme. Les étudiant-es hésitent

fortement à s'engager dans le métier, non en raison d'un manque d'intérêt personnel pour les fondements et les contenus du métier, mais davantage en raison d'une incertitude quant à l'accès, aux conditions d'exercice et au déroulement de la carrière (Périer, 2019). Cette difficulté nous semble être une des conséquences du déclin du programme institutionnel (Dubet, 2002). Les enseignant-es, celles et ceux du secondaire en particulier, sont soumis-es à des prescriptions contradictoires (promouvoir la réussite de tou-ttes les élèves vs sélectionner les meilleur-es ; défendre la culture patrimoniale vs ouvrir l'école sur le monde actuel), auxquelles ils/elles ont du mal à faire face. L'affaiblissement du programme institutionnel entraîne des expériences au travail qui sont vécues par beaucoup d'enseignant-es comme des épreuves et qui peuvent même aller jusqu'à provoquer de la souffrance au travail (Lantheaume & Hérou, 2008). En effet, « ce sont les individus eux-mêmes qui doivent résoudre les problèmes que l'institution ne peut plus prendre en charge » (Dubet, 2002, p. 159). De surcroît, la reconnaissance sociale du métier enseignant est précarisée ce qui empêche les enseignant-es de trouver en dehors de l'institution, auprès des citoyen-nés, une sorte de forme de reconnaissance (Thémines et al., 2020 ; Torres, 2014). Hirschmann (1970) montre que face au déclin des organisations humaines, et donc des institutions en particulier, les usagers/ères ont trois attitudes pour faire face à leur mécontentement. La première est la réaction silencieuse, ou *exit*, qui peut être assimilée, dans le cas de l'éducation, au phénomène de démission des enseignant-es. Ce dernier est en augmentation dans de nombreux pays de l'OCDE bien que dans des proportions variables (Etienne & Avenel, 2022). La seconde est la protestation, ou *voice*, qui consiste en une prise de parole contre les dysfonctionnements du système. Dans le cadre de l'enseignement, l'adhésion aux syndicats pourrait être assimilée à ce processus. Or, le syndicalisme est globalement en recul (Robert, 2012). La troisième est le renoncement à l'action, ou *loyalty*, où l'utilisateur/ère reste fidèle à un système qu'il/elle sait pourtant dysfonctionnel. Bajoit (1988) revient sur la classification élaborée par Hirschmann. Il estime que la catégorie *loyalty* doit être découpée en deux. Il faut distinguer celles et ceux qui restent effectivement loyales/aux et dont la coopération avec le système est conservée voire améliorée de celles et ceux qui restent, mais sans loyauté, sans continuer la coopération et qui participent alors de façon passive. Il propose d'introduire le terme d'apathie pour décrire la forme de résignation que les usagers/ères peuvent adopter.

Cet article propose de s'intéresser à des enseignant-es dont le rapport à l'institution ne se retrouve pas véritablement dans les catégories précitées. Certes, ils/elles restent dans l'institution. Pourtant, il paraît difficile de les considérer comme « loyaux/ales ». En effet, ils/elles estiment ne pas se sentir soutenu-es par l'institution. Mais ils/elles n'ont pas non plus renoncé à l'action et, à ce titre, ils/elles ne peuvent être considéré-es comme « apathiques ». Ainsi, tout en restant dans le système, ils/elles ne collaborent plus réellement avec ce dernier. Ils/elles se regroupent dans des communautés, sous la forme de réseaux professionnels, souvent connectés (Crinon & Ferone,

2022), en dehors du contrôle de l'institution, pour tenter de se transformer professionnellement. En outre, ces communautés ont pour point commun de réunir des enseignant-es qui se disent innovant-es. Cet article expose et discute les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès d'enseignantes appartenant au réseau de l'association *Inverso*ns la classe et exerçant dans le même établissement. Nous souhaitons questionner et discuter, au travers de leur discours, l'attitude de ces enseignantes (notre échantillon ne comporte que des femmes). Comment la caractériser ? Qu'est-ce qu'elle révèle de leurs perceptions du métier, de l'école voire de l'éducation en général ? Qu'est-ce que cette étude peut révéler des conditions d'exercice et de leur expérience du métier ? Pour cela, un état de l'art sur les notions d'innovation en formation et à l'école, sur les réseaux connectés d'enseignant-es est d'abord réalisé. La méthodologie de la recherche exploratoire sur des enseignantes « inverses » est ensuite présentée. Les résultats sont synthétisés puis discutés. Ils devraient permettre de mieux comprendre les processus à l'œuvre lorsque les enseignant-es investissent les réseaux connectés.

## **L'innovation et les réseaux connectés d'enseignant-es : le cas de l'association *Inverso*ns la classe**

L'innovation a pénétré le monde de l'éducation et de la formation. Au sein de ce dernier, elle peut être entendue selon un double sens (Cros, 2002) : un sens contestataire ou un sens de régulation. Cros (2002) découpe quatre périodes au cours desquelles la façon dont l'institution l'accompagne et l'encadre entraîne le déclin de son caractère contestataire. Pendant la première période (1960–1977), l'innovation est contestataire et incarnée dans les mouvements pédagogiques (p. ex. Groupe français de l'éducation nouvelle [GFEN], Ligue de l'enseignement...) qui, bien que n'ayant pas nécessairement des orientations communes, s'unissent dans une complicité contestataire. Pendant la seconde période (1978–1989), les responsables politiques ne peuvent plus ignorer la multiplication des innovations et encouragent certaines d'entre elles. L'innovation ne perturbe donc plus l'institution, elle en fait partie à certaines conditions. Pendant la troisième période (1990–1994), l'innovation est considérée comme devant faire partie des compétences des éducateurs/trices. C'est à eux/elles de développer des réponses à la complexité toujours mouvante des situations d'enseignement et l'innovation constitue un outil efficace. Pendant la quatrième période (1994–2002), l'innovation est considérée comme reine, les textes officiels demandent aux enseignant-es d'innover. Le sens contestataire de l'innovation tend donc à diminuer tout au long de ces quatre périodes, et l'innovation en vient à être davantage considérée comme une méthode de régulation face aux défaillances du système.

Cette évolution se poursuit dans le même sens, avec, en particulier, en 2005, la promulgation de l'article 34 de la loi française d'orientation et de programmation pour l'Avenir de l'École. Cet article encadre les modalités de mise en œuvre de projets dérogatoires aux programmes nationaux et aux injonctions officielles. Dans ce dernier, on trouve deux nouveautés principales qui ont pour conséquence de diminuer encore le caractère contestataire de toute innovation qui serait menée dans ce cadre. La première est le remplacement du terme *innovation* par le terme *expérimentation*. Ce changement de terminologie met l'accent sur le caractère potentiellement généralisable de l'innovation. En effet, une expérimentation correspondrait à la mise en place au niveau national ou académique d'une innovation menée initialement à un niveau local. Cette innovation serait accompagnée d'une évaluation conduite de préférence par des chercheur-es qui devrait aboutir à des résultats définissant les conditions de sa généralisation. Or, par définition, une innovation se construit contre les pratiques et les routines et sa généralisation entraîne sa fin (Meirieu, 2001). La seconde nouveauté de cet article 34 est que pour qu'une expérimentation puisse être soutenue au niveau rectoral, elle doit d'abord avoir été présentée et validée au niveau local en s'insérant dans le projet d'établissement. Ainsi, les chances qu'une innovation particulièrement transgressive remonte au niveau rectoral sont limitées. En outre, nous n'insistons pas ici sur le processus qui est qualifié par Cros (2013, p. 76) de « parcours du combattant » du fait de son caractère technocratique et hiérarchique mais qui, sans doute, limite également l'engouement des acteurs/trices à vouloir faire reconnaître le caractère innovant de leurs pratiques.

Au cours du temps l'espace institutionnel est donc de moins en moins favorable à l'essor et à la reconnaissance d'innovations contestataires. L'innovation continue d'être encouragée mais comme palliatif pour atténuer les défaillances du système, assignant aux acteurs/trices la responsabilité d'innover. Sur le terrain, les enseignant-es qui s'engagent dans des pratiques innovantes ont tendance à se regrouper en dehors du regard de l'institution, par exemple dans des communautés professionnelles souvent connectées.

Les collectifs connectés d'enseignant-es existent depuis l'apparition d'internet (Henri & Pudelko, 2002) et le développement des réseaux sociaux qui rendent possible le partage d'informations entre pairs. Selon Quentin (2014), ces collectifs sont difficiles à étudier puisqu'il s'agit « d'organisations complexes, protéiformes et en évolution perpétuelle ». Quentin distingue cependant deux fonctionnements-types des réseaux qu'elle nomme « bac à sable » ou « ruche ». Ces fonctionnements représentent les idéaux-types les plus éloignés si on les répartit selon deux axes : le premier est un gradient qui caractérise les intérêts communs et partagés par les membres du réseau : il peut s'agir à minima de buts ou bien à maxima de valeurs, le second axe représente la nature des règles de fonctionnement et le caractère explicite de ces dernières : le gradient débute là où il n'y a aucune règle explicite et se poursuit vers un plan de travail et des tâches définies a priori (et donc explicites). Le

fonctionnement « bac à sable » se situe à proximité du début des deux axes, le fonctionnement ruche se situe plutôt à l'extrémité des deux axes.

D'autres travaux étudient l'influence de la participation des enseignant-es à des collectifs connectés sur leur développement professionnel. Leurs résultats sont contrastés. Certaines recherches montrent que la participation semble favorable au développement (Peters & Savoie-Zajc, 2013 ; Trust et al., 2016) car elle favorise la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans le métier et cela de manière plus importante dans les collectifs de type ruche (Lantz-Anderson et al., 2018). D'autres recherches ont des résultats plus nuancés et pointent de nombreux obstacles à la collaboration. En voici quelques-uns : les modalités de communication au sein des réseaux peuvent être trop contraignantes, par exemple le nombre de signes limités sur Twitter (Quentin, 2014), la nature et l'intensité de la participation, la taille de la communauté (Drot-Delange, 2001), le statut des membres (Caviale & Bruillard, 2009), le manque d'ancienneté dans la communauté (Audran & Simonian, 2009) ou encore inscrire sa participation dans le réseau dans le temps (Ferone & Crinon, 2021).

L'association Inverso la classe peut être considérée comme un de ces réseaux connectés regroupant des enseignant-es innovateurs/trices. Il s'agit d'une association loi 1901 à but non lucratif créée en mai 2014 (et qui a périclité depuis pour des raisons financières jusqu'à disparaître en 2021). Cette association était dédiée à la formation aux pratiques de la classe inversée et à partir de 2018 aux méthodes pédagogiques actives. Pour cela, elle répertoriait sur son site l'ensemble des moyens qu'elle mettait en œuvre : des ressources, des témoignages et des « événements » tels qu'un congrès annuel, le CLIC (Classe Inversée le Congrès : des conférences, ateliers et tables rondes), la CLISE (Classe Inversée la Semaine : classes ouvertes, journées de séminaire, retours d'expériences), le CLICx (une déclinaison du congrès) et le *tweetchat* classe inversée (discussion en ligne). Le collectif revendiquait, en 2018, avoir accompagné dix mille enseignant-es en trois ans et il projetait d'en accompagner quatre fois plus en s'appuyant sur « la formation par les pairs et la mise en réseau des enseignants » sur les trois années suivantes (Mas, 2022). Pour beaucoup d'auteurs/trices, il est difficile de donner une définition unique de la classe inversée tant les niveaux et les variations pour la mettre en œuvre sont infinis (Lebrun & Lecoq, 2015). Elle correspond à des pratiques relativement récentes, fin des années 1990 ou milieu des années 2000, selon que l'on en attribue la paternité à Eric Mazur, enseignant à Harvard, ou à Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux professeurs de chimie américains qui utilisent des capsules vidéo pour permettre à des élèves absents de rattraper leurs cours et qui se rendent compte qu'elles peuvent en réalité aider tous/tes les élèves (Meia et al., 2022). Ce sont des pratiques dites innovantes qui, quelle que soit leur déclinaison, présentent des points communs. Il y a toujours une ou plusieurs modalités d'inversion : (1) inversion temporelle avec déplacement, avant ou après la classe, de ce qui se fait habituellement à l'intérieur,

(2) inversion spatiale avec la délocalisation de ce qui se fait habituellement dans la classe dans un autre espace (à la maison, dans un espace particulier de la classe...) et/ou (3) inversion de la répartition épistémique des tâches au sens où le rôle traditionnellement attribué aux enseignant-es peut être pris en charge par un-e ou plusieurs élèves et inversement (Claude, 2022). De plus, ces pratiques de classe inversée sont généralement indissociables des outils numériques soit pour mettre à disposition des élèves des éléments de savoirs (capsules vidéo, quiz, documents accessibles en ligne...) soit pour renseigner les enseignant-es sur le niveau de compréhension des élèves (résultats des questionnaires en ligne...) (Meia et al., 2022).

Dans la continuité des travaux sur les réseaux connectés d'enseignant-es innovant-es, nous nous interrogeons sur les motifs de leur engagement dans ce type de collectifs. Nous proposons de qualifier le processus consistant à aller chercher des ressources en dehors de l'institution pour continuer d'œuvrer en son sein d'involution. En effet, l'involution correspond au mouvement d'enrouler depuis l'extérieur vers l'intérieur (Tournier, 2003). Pourquoi ces enseignant-es se mettent-ils/elles en quête de ressources en dehors de l'institution ? Que vont-ils/elles rechercher dans ces réseaux qu'ils/elles ne trouvent apparemment pas au sein de l'institution ? Quels sont les besoins et/ou les difficultés auxquelles l'institution ne semble pas apporter de réponses adéquates ? Qu'est-ce que ce processus d'involution révèle de l'état du métier et des tensions dans lesquelles certains enseignant-es sont pris-es ? Ce processus d'involution leur permet-il d'y répondre ?

## Méthodologie

Pour tenter de répondre, au moins en partie, aux questions que nous venons d'énoncer, nous nous sommes intéressée à un groupe de sept professeures du premier cycle du secondaire qui enseignent différentes disciplines et qui travaillent dans le même établissement, le collège Alexandre Dumas<sup>1</sup> de l'Académie de Créteil. Ce collège n'est pas en éducation prioritaire et possède un indice de position sociale des collégien-nes proche de la moyenne nationale hors éducation prioritaire. Les sept enseignantes de cet établissement, ci-après nommées les « inverseuses », constituent notre groupe enquêté. Elles ont été mises en contact avec des chercheur-es du réseau RESEIDA<sup>2</sup> à la suite d'une conférence de Patrick Rayou dans le cadre du CLIC en 2016 et elles ont accepté, à partir de 2018, de participer à une enquête menée par ce réseau sur les pratiques de classe inversée. Elles entretiennent toutes un lien avec l'association Inversons la classe. Ce lien est soit direct car elles sont

1. Le nom de l'établissement et les prénoms des enseignantes ont été anonymisés.
2. Réseau international d'équipes menant des Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

adhérentes de l'association et ont participé à des événements organisés par cette dernière, soit indirect dans le sens où elles travaillent avec des collègues adhérentes et qu'elles se revendiquent comme faisant partie du groupe des inverseuses de l'établissement.

La modalité d'enquête employée est celle d'une étude de cas puisque nous étudions un collectif d'enseignantes d'un même établissement, qui se disent innovatrices en inscrivant dans leurs pratiques professionnelles ce qu'elles nomment *classe inversée* et qui sont en lien avec l'association Inversons la classe. Cette modalité d'enquête nous semble pertinente puisque la fonction principale du cas est de poser un problème : le cas est une énigme qu'il s'agit d'étudier en prenant en compte sa dimension irréductiblement singulière et son contexte (Passeron & Revel, 2005). « Le singulier [du cas] joue son rôle épistémologique non pas en se proposant lui-même pour être généralisé mais en obligeant à la critique de la généralité antérieure par rapport à quoi il se singularise » (Canguilhem, 1968, p. 219).

Un entretien semi-directif d'environ une heure a été réalisé avec chaque enseignante à la fin de l'année scolaire 2018. Avec deux d'entre elles, le travail de recherche s'est poursuivi l'année scolaire suivante en documentant de façon plus détaillée (enregistrement vidéo de la leçon, entretien d'auto-confrontation, confrontation des élèves aux traces vidéo de la leçon) leur façon de mettre en œuvre la classe inversée en français et en sciences de la vie et de la Terre (SVT) (Claude, 2022). L'analyse qualitative des entretiens a consisté à relever dans le discours des enseignantes :

- des indications sur leurs parcours;
- les raisons pour lesquelles elles se sont intéressées à la classe inversée et pour lesquelles elles ont modifié leurs pratiques d'enseignement ;
- leurs relations avec l'association Inversons la classe et éventuellement d'autres réseaux connectés ;
- les manières dont elles mettent en place la classe inversée dans leur classe ;
- les conséquences de ces modifications dans leur rapport au métier (rapport aux élèves, aux parents, aux collègues et à l'institution).

## Résultats

### Présentation des inverseuses

Dans le tableau 1, les résultats concernant l'identité et le parcours des inverseuses sont présentés. Comme les enseignantes n'ont pas répondu à un questionnaire, l'entretien semi-directif les laissait libre de choisir les éléments de leurs parcours qu'elles souhaitaient partager. Les entretiens ont été réalisés par trois chercheur-es différent-es. L'enquêteur/trice n'a pas toujours relancé pour avoir des réponses précises sur le parcours professionnel des enquêtées

afin de ne pas rompre le flux de l'entretien. Les éléments concernant leurs parcours ne sont donc pas exactement identiques pour chacune d'entre elles.

**Tableau 1 : Portrait des inverseuses enquêtées.**

Prénom	Discipline(s) enseignée(s)	Éléments sur le parcours de vie et/ou professionnel	Lien avec l'association Inversons la classe
Laurence	Anglais	Enseignante de Français langue étrangère pendant 3 ans CAPES anglais Titulaire à AD depuis 2 ans	Indirect
Cécilia	Anglais	Enseignante depuis 10 ans	Indirect
Émeline	Sciences de la vie et de la Terre	4 ans en enseignement adapté dans un Établissement Régional d'enseignement Adapté (EREA) En poste depuis 6 ans à AD	Direct
Margaux	Anglais	Formation d'adultes dans un Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement Des remplacements en collège pendant plusieurs années En poste depuis 8 ans à AD	Direct
Christine	Histoire-Géographie	Parcours varié avant d'entrer dans l'éducation nationale (voyage, maître-nageuse, éducatrice de jeunes enfants, gardienne de musée) En poste depuis 3 ans à AD	Direct
Patricia	Français	Enseignante en poste depuis 10 ans à AD Formatrice en établissement pour l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE <sup>3</sup> )	Direct
Jane	Physique-chimie	3 ans de métier à AD où elle a obtenu un poste de titulaire juste après sa formation	Direct

Note – AD : collège Alexandre Dumas de l'Académie de Créteil.

3. Depuis les ESPE ont été remplacées par les INSPE, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

## Les modalités de mise en œuvre de la classe inversée

La mise en œuvre de la classe inversée peut concerner les modalités de travail en classe, les modalités de travail hors la classe ou encore les modalités et le suivi des évaluations. Le tableau 2 récapitule les éléments mis en place par nos inverseuses.

**Tableau 2 : Modalités de mise en œuvre de la classe inversée.**

		Laurence	Cécilia	Émeline	Margaux	Christine	Patricia	Jane
En classe	Travaux de groupe							
	Utilisation de supports vidéo							
	Plans de travail							
En dehors de la classe	Utilisation de supports vidéo							
	Mise à disposition de la synthèse du cours ou de documents utilisés en classe (p. ex. outil collaboratif Padlet <sup>a</sup> ou Genially <sup>b</sup> ) et possibilité, pour les élèves, de poser des questions aux enseignant-es							
	Questionnaires à réaliser en ligne (p. ex. : edmodo <sup>c</sup> )							
Évaluation	Suivi des compétences évaluées (p. ex. : SACoche <sup>d</sup> )							
	Utilisation d'outils d'évaluations de type Plickers <sup>e</sup>							

Notes – Quand la case est grisée, la modalité est indiquée comme utilisée par l'enseignante. (a) Padlet.com est un « mur virtuel » qui permet aux utilisateurs/trices de poster des commentaires, des idées, des images sur une page internet. (b) Genially est un outil de création de contenu interactif. (c) Edmodo était un réseau social pédagogique utilisable par l'ensemble des membres d'une classe. (d) SACoche est une web-application développée avec le soutien de Sésamath

(association qui vise à mettre à disposition gratuitement des outils informatiques libres et des ressources pédagogiques pour les enseignant-es) qui permet le suivi d'acquisition des compétences. (e) Plickers est un outil numérique de collecte et d'organisation de résultats d'un quiz.

La seule modalité de travail qui est partagée par toutes les inverseuses est le fait de faire travailler les élèves en groupe très régulièrement en classe. Une autre modalité utilisée par toutes, sauf par Patricia, consiste à demander aux élèves de regarder des vidéos en dehors des heures d'enseignement pour préparer ou prolonger le travail réalisé en classe. Ces vidéos sont souvent courtes et peuvent être appelées « capsules ». Aucune des enseignantes ne les produit. Elles les sélectionnent sur internet. Elles leur sont conseillées comme ressources sur des réseaux sociaux. Un autre outil est largement utilisé, il s'agit de murs virtuels sur lesquels les élèves peuvent aller consulter, en dehors de la classe, la trace écrite de la leçon réalisée en classe, les documents utilisés, des corrections... Ces murs ont également des fonctions collaboratives où des échanges entre élèves et enseignantes sont possibles. Trois enseignantes utilisent des questionnaires en ligne pour que les élèves puissent tester leurs connaissances et/ou qu'elles puissent estimer le niveau de maîtrise des connaissances. Comme indiqué dans la première partie, les modalités de mise en œuvre de la classe inversée sont très variées. La part de modalités de classe inversée sur l'ensemble des heures d'enseignement varie selon les inverseuses. Nous estimons qu'elle varie entre 50% et 100%. Elles indiquent toutes que l'installation de ces pratiques s'est réalisée de manière progressive dans le temps. Elles ont commencé par quelques heures puis par quelques classes voire une extension à toutes leurs classes.

## Les raisons de s'engager dans des pratiques de classe inversée *via* l'association *Inversons la classe*

C'est d'abord un sentiment d'insatisfaction professionnelle qui a poussé toutes nos inverseuses à intégrer dans leurs pratiques professionnelles des éléments de pédagogie de classe inversée et à intégrer, soit directement au travers des événements organisés par l'association, soit indirectement par la diffusion des pratiques des collègues de l'établissement mises en avant par cette dernière. Comme le dit Émeline : « On y vient [à la classe inversée] parce qu'on n'est jamais satisfait de ce qu'on fait ». Ce sentiment d'insatisfaction est d'abord lié au fait de ne pas réussir à pouvoir apporter de l'aide aux élèves en difficultés dans la classe et/ou de ne plus trouver de plaisir dans la pratique enseignante.

Jane : « En fait, les deux premières années, je voyais que, comment je faisais en cours, j'arrivais à capter un tiers qui sont vraiment actifs avec moi en cours et c'est quelque chose qui me gênait vraiment [...]

je ne pouvais pas les [ceux qui n'étaient pas actifs] aider plus que ça en faisant un cours assez... magistralement finalement ».

Laurence : « Faire un cours classique d'enseignant-élèves, je trouve cela profondément ennuyeux. Dans le schéma classique où j'étais face aux élèves et où je faisais mon cours, j'avais toujours les mêmes élèves qui participaient et qui levaient le doigt. Je trouve que cela devient très plan-plan et très ennuyeux ».

Cette insatisfaction professionnelle est renforcée du fait des paradoxes ressentis dans les prescriptions institutionnelles ou parce que ces prescriptions semblent incompatibles avec la forme scolaire ou la réussite des élèves.

Émeline : « Moi je suis bonne élève. On me donne un programme, voilà, il faut l'appliquer et, en même temps, plus les années passent et plus j'ai envie de me détacher un peu de ce qu'on me donne pour faire des choses qui marchent ».

Margaux : « un mot que l'Éducation nationale aime bien, [c'est] authentique... comment peut-on être authentique dans une classe ?!!! ».

Enfin, les inverseuses n'ont pas l'impression de pouvoir compter sur le soutien de leur institution pour surmonter cette insatisfaction professionnelle. Certaines, comme Christine, la rejettent en bloc : « je déteste l'institution [...] j'ai vraiment eu horreur de l'école, je trouve que c'est un carcan terrible, et je trouve que l'Éducation nationale ça broie vraiment, c'est une machine effroyable, autant pour les adultes que pour les élèves ». D'autres, comme Émeline, ne se sentent ni suivies, ni soutenues : « En même temps, moi ça fait 10 ans que je suis prof, j'aimerais bien avoir quelqu'un qui vienne [...]. Maintenant je suis à un échelon où je crois que je vais rester trois, quatre ans sans que personne vienne me voir et voilà, justement, j'aimerais bien ». D'autres encore comme Jane dénoncent le manque de soutien matériel de la part de l'institution. La Région a certes financé pour toutes les élèves le prêt d'un ordinateur pendant toute la durée du collège. Mais selon Jane, ils sont vite défectueux et les élèves ne sont plus capables de les avoir en classe.

C'est souvent le fait de ne pas avoir trouvé de réponses, ou simplement de soutien, au sein de l'institution face à leur sentiment d'insatisfaction professionnelle, qui a conduit les enseignantes à se tourner vers l'extérieur et plus particulièrement vers des réseaux connectés comme l'association *Inversons la classe*.

Émeline : « je vais par moi-même aller chercher... je fais beaucoup de veille. J'ai trouvé plein, plein d'articles intéressants. Patricia [collègue de français] nous fait une grosse veille sur Tweeter, donc... On a un petit groupe... Tous les jours elle nous envoie trois ou quatre liens Tweeter. En SVT, on a un groupe Facebook, Facebook SVT-partage.

On est quand même 3 500 profs de SVT dessus, donc y a une ébullition avec échanges de pratiques, des profs qui font des choses extraordinaires. Moi je regarde ça sur mon téléphone en me disant que ça a l'air génial ».

## Apports et limites de la classe inversée

Les apports et les limites que nous allons énoncer ici sont ceux déclarés par les enseignantes. Toutes les inverseuses pointent trois apports indéniables à la classe inversée, en comparaison des pédagogies dites traditionnelles qu'elles nomment *cours magistral* ou *cours dialogué*. Premièrement, la classe inversée leur permet d'être plus à l'écoute de leurs élèves, de soutenir celles et ceux qui sont en difficulté et de donner la parole à celles et ceux qu'on n'entend jamais. Émeline indique « qu'il vaut mieux que le prof quand même soit là quand c'est compliqué, quand on a besoin de lui ». Deuxièmement, elle permet de faire en sorte que les élèves soient moins passifs/ives. Les formes de travail proposées obligent, selon elles, les élèves à se mobiliser cognitivement. Les stratégies qu'ils/elles mettent en place dans leur métier d'élève (Perrenoud, 1994) consistant à faire juste ce qu'il faut pour rester dans la course ou à faire croire à leur enseignant-e qu'ils/elles sont effectivement en train d'investir les tâches selon la logique visée par ce/cette dernière, sont plus facilement repérables et donc déjouées. Comme le résume Cécilia : « Notre but c'est de faire des citoyens et pas des machines à apprendre ou à recracher le cours. Notre but premier c'est de les faire réfléchir ». Christine ajoute : « je trouve que du coup ils [les élèves] sont pas dans cette relation où on leur donne la becquée, où on réfléchit pas, que ce soit la classe inversée ou les activités, c'est l'idée de les faire réfléchir ». Troisièmement, elle permet de développer l'autonomie des élèves et c'est tout particulièrement le travail de groupe qui apparaît comme facteur de ce développement.

Émeline : « mais c'est vrai que je trouve que le travail de groupe, effectivement, les pousse vers l'autonomie ».

Jane : « le but c'est vraiment de les rendre de plus en plus autonomes [...] Mais quand je les vois travailler en groupe, échanger, c'est là où on se dit finalement que ça a bien fonctionné ».

En contrepoint de ces apports, les inverseuses déclarent rencontrer plusieurs difficultés. La première concerne les élèves et/ou leurs parents qui peuvent exprimer des doutes voire être réticent-es face aux méthodes utilisées. Apparemment, les élèves s'adaptent rapidement et avec des efforts d'explicitation, lors des réunions de rentrée par exemple, les parents finissent par être convaincus. La seconde difficulté déclarée concerne des tensions avec les collègues de l'établissement qui ne pratiquent pas la classe

inversée. Les tensions sont assez vives avec deux groupes qui s'opposent. Les non-inverseurs/euses estiment que les inverseuses travaillent peu, qu'elles sont peu exigeantes puisque leurs élèves ont des moyennes plus élevées. Dans l'autre sens, les inverseuses estiment que leurs collègues pensent avoir tout compris aux méthodes d'enseignement, qu'ils/elles ne souhaitent pas modifier leurs pratiques mais que cela péjore les élèves en difficultés.

Christine : « il y a encore beaucoup de collègues qui sont sur le cours magistral, sur le cours uniquement dialogué, voyez, enfin moi je sais que j'ai des collègues, la séance à laquelle vous avez assisté qui était quand même assez bruyante, j'ai des collègues qui trouvent que vraiment c'est le bazar chez moi ».

Enfin, la dernière difficulté pointée par les inverseuses est le temps de préparation et d'investissement que demande l'inscription de la classe inversée dans leurs pratiques. Il y a une mise de fond importante. Elle concerne les préparations des activités proposées en classe, l'activité de veille réalisée sur les réseaux pour trouver des contenus, les corrections des travaux demandés en classe, ainsi que le suivi du travail à la maison réalisé par les élèves. Ce suivi se fait souvent en ligne (suivi des quiz proposés en ligne, réponses par le biais des murs collaboratifs aux questions des élèves...).

## Discussion

### Investir des réseaux professionnels connectés : des effets inégaux sur la mise en œuvre d'innovations ?

Toutes les enseignantes enquêtées ont fait le choix d'intégrer à leur pratique des éléments relevant de la classe inversée à la suite d'une relation plus ou moins directe avec l'association Inversons la classe. Tout d'abord, nos résultats montrent que la nature de la classe inversée mise en œuvre par les enseignantes est très différente, par exemple entre Laurence et Jane. Celle de la première consiste quasi essentiellement à faire travailler les élèves en groupe dans la classe alors que celle de la seconde comporte un nombre d'éléments bien plus importants. Pourtant toutes les deux se voient attribuer l'identité d'inverseuse et se reconnaissent comme telle. De même l'intensité de leur engagement dans cette pratique est variable. Certaines, comme Émeline ou Patricia, sont très actives dans les recherches sur les réseaux sociaux, alimentent les discussions du groupe et passent beaucoup de temps à suivre le travail des élèves voire à répondre à leurs questions sur les murs collaboratifs quand d'autres ont une implication d'une intensité moindre. Cette variation en nature et en intensité est valable dans le groupe entier mais également au sein d'une même discipline comme l'anglais.

Comme le stipule Laurence : « On a des conceptions assez proches de ce qu'est enseigner l'anglais tout en gardant chacune certaines de nos méthodes ». Les inverseuses ont un fonctionnement en réseau qui est donc plus proche d'un fonctionnement « bac à sable » que d'un fonctionnement « ruche » (Quentin, 2014) ce qui semble limiter des effets de collaboration pouvant aboutir à une transformation en profondeur de leurs pratiques individuelles.

Une explication repose peut-être sur le fait que pour certaines inverseuses, le registre pour enseigner qui est le plus impacté par l'adoption de pratiques de classe inversée au travers de leur adhésion à l'association est le registre identitaire. En effet, Claude et al. (2022) propose d'étendre les registres d'apprentissage scolaire à la manière dont les enseignant-es les configurent pour enseigner. Ainsi, ces derniers/ères doivent configurer (1) un registre cognitif qui consiste principalement à s'interroger sur ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour que le milieu d'apprentissage fasse sens pour les élèves, (2) un registre culturel qui suppose une maîtrise des objets de savoirs à enseigner mais plus largement une réflexion sur le rôle et la discipline enseignée ainsi que sur les valeurs attribuées à l'enseignement et (3) un registre identitaire qui est le résultat de réélaborations de leur propre rapport aux études, au corps enseignant ou à tel ou tel de ses groupes et à d'autres groupes sociaux. En intégrant l'association, certaines enseignantes de notre corpus deviennent inverseuses, ce qui affecte leur registre identitaire mais sans que cela n'entraîne automatiquement des remaniements importants dans leur manière de mettre en œuvre le registre culturel ou le registre cognitif pour enseigner. D'ailleurs, les tensions avec les autres enseignant-es de l'établissement assurent certainement la fonction de renforcer cette identité d'inverseuse. En outre, beaucoup de leurs échanges se concentrent sur des modalités pédagogiques, par exemple, à propos du travail en ilot, le nombre d'élèves optimal, l'attribution de rôles ou non aux élèves pour les impliquer, ainsi que sur les outils numériques (Genially, Plickers...), ce qui pourrait correspondre en partie au registre cognitif. Mais les savoirs disciplinaires en jeu dans leurs séances, qui relèvent du registre culturel, ne sont quasiment jamais évoqués. Cela participe certainement de ne pas leur permettre, en tout cas pas à toutes, de reconfigurer tous les registres pour enseigner et cela les empêche également peut-être d'aller creuser et débattre de façon à augmenter leurs connaissances sur la manière dont les élèves articulent eux-mêmes leurs registres d'apprentissage.

Intégrer un réseau connecté semblerait donc à minima avoir un impact sur le registre identitaire avec des effets de revalorisation narcissique suffisants pour continuer d'agir dans l'institution sans devenir apathiques mais ne garantit pas des effets sur les autres registres pour enseigner. Cela s'explique peut-être par les caractéristiques des associations pédagogiques dans lesquelles les enseignant-es innovant-es vont puiser des ressources.

## Involution et innovation : regards sur les réseaux d'enseignant-es

Nous avons proposé de qualifier d'involution l'attitude des enseignant-es innovateurs/trices, telle que celle adoptée par les inverseuses de notre corpus, qui vont puiser à l'extérieur de l'institution des ressources pour agir en son sein. En première approche, cette attitude ne semble pas nouvelle. Robert (2006) évoque le cas de Maria Boschetti Alberti, enseignante tessinoise au sein du système officiel au début du 20<sup>e</sup> siècle qui, après quelques difficultés avec son inspection, obtient le droit de continuer une expérience novatrice où les bienfaits de l'éducation nouvelle sont introduits dans ses classes. Il s'agit bien d'un processus d'involution puisque cette enseignante propose des transformations au sein de l'institution en y apportant des idées puisées à l'extérieur, dans le mouvement pédagogique de l'Éducation nouvelle. Si ce cas a été particulièrement remarqué, nombreux/euses sont les enseignant-es qui ont dû adopter cette attitude sans avoir été repérés-es. De ce point de vue, le processus d'involution n'est à priori pas un phénomène nouveau au sein de l'institution scolaire. Pourtant, sa forme actuelle n'est pas nécessairement identique à sa forme passée.

En effet, les caractéristiques des associations pédagogiques dans lesquelles les innovateurs/trices s'inscrivent présentent des différences selon les époques. Les associations pédagogiques historiques qui diffusent, par exemple, les idées des pédagogies nouvelles sont rattachées à des mouvements d'éducation plus larges. Pour n'en citer que certains, au début du 20<sup>e</sup> siècle sont créés successivement le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) ou encore le Bureau international de l'éducation (BIE). Ces entités ont pour ambition de constituer des plateformes internationales de ralliement des institutions qui œuvrent via l'éducation au rapprochement des peuples (Hofstetter, 2015). Des pédagogues comme Adolphe Ferrière ont fondé ou cofondé ces mouvements d'éducation dans le but de clarifier ce qu'est ou ce que n'est pas l'Éducation nouvelle (Guttierrez, 2011). Le contrôle des idées véhiculées par les associations et, indirectement, des manières dont les enseignant-es mettent en œuvre les pédagogies nouvelles est donc certainement plus important à l'époque qu'il ne l'est aujourd'hui dans des associations pédagogiques telles qu'Inversons la classe, qui apparaissent plus isolées.

De plus, même si les deux cultures (culture scolaire et culture du courant des pédagogies nouvelles) n'ont pas constamment été en opposition (Robert, 2006) les associations pédagogiques de l'Éducation nouvelle ont des revendications qui sont plus fondamentalement en opposition avec la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1994) que les réseaux professionnels actuels. Ces derniers mettent en avant d'abord des outils, des préoccupations opérationnelles et ne remettent pas fondamentalement en cause les principes et valeurs défendues par l'institution. Les enseignant-es qui vont à la rencontre

de ces associations cherchent à réaliser le travail qu'on leur demande. Les questions plus fondamentales autour de la conception de l'enfant ou de l'apprentissage y sont donc certainement moins ouvertement débattues. Les enseignant-es innovateurs/trices des réseaux connectés se retrouvent donc dans une position assez ambiguë puisqu'en même temps qu'ils/elles déplorent le fonctionnement de l'institution, ils/elles vont chercher en dehors d'elle des ressources pour tenter de mieux servir ses principes et ses valeurs.

Ainsi, Claude et Rayou (2022) ont proposé de comparer la classe inversée à un label de pratiques innovantes se déclinant chez les inverseurs/euses à la manière d'une franchise. Selon nous, la pédagogie *classe inversée* ne se décline pas comme une franchise – dans ce cas, elle devrait offrir une assistance au franchisé (formation, techniques commerciales et managériales, etc.) – mais comme une licence de marque où l'autonomie laissée au propriétaire est beaucoup plus importante. En s'appuyant sur les travaux de Hugues (1996) portant sur la théorie des contrats et sur les différences entre licence et mandat, on peut dire que l'association Inversons la classe est un mandant qui confie à ses adhérent-es, les mandataires, d'agir en son nom, en tout cas de mettre en pratique la classe inversée. À cette fin, elle accorde à ses adhérent-es des pouvoirs étendus mais, dans le même temps, leur laisse la responsabilité de la mise en œuvre à partir des instructions données. Or, l'association Inversons la classe ne donne finalement pas d'instructions. Elle facilite la mise en réseaux d'enseignant-es qui disent réaliser des innovations, favorise les échanges de pratiques mais ne contrôle pas l'efficacité de ces dernières en ce qui concerne, par exemple, les apprentissages des élèves.

## Conclusion

L'enquête exploratoire présentée dans cet article propose un aperçu de l'impact des réseaux professionnels, en particulier de l'association Inversons la classe, sur les pratiques enseignantes innovantes notamment l'adoption de la classe inversée. Les résultats obtenus montrent que le mouvement d'involution consistant à puiser des ressources en dehors de l'institution ne garantit pas une transformation des pratiques permettant la reconfiguration de tous les registres pour enseigner (Claude et al., 2022). Cela s'explique peut-être par le fait que les réseaux professionnels connectés proposent des pédagogies en se focalisant sur des dimensions opérationnelles, qu'ils laissent une large autonomie aux enseignant-es dans la façon dont ils/elles vont les décliner et qu'ils n'assurent aucun contrôle.

Le mouvement d'involution décrit ici pourrait continuer d'être interrogé au moins à deux niveaux. En premier lieu, le manque de soutien ressenti par les enseignant-es de la part de leur institution nous semble inquiétant dans

un contexte de crise de recrutement et mériterait certainement que l'institution s'y intéresse davantage. En second lieu, des études sur les transformations (ou non) des pratiques des enseignant-es quand ils/elles intègrent des réseaux d'échange entre pairs nous paraissent pouvoir nourrir les réflexions des instituts de formation sur la manière dont les formations initiales et continues peuvent soutenir le développement professionnel.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audran, J., & Simonian, S. (2009). Étudier les communautés d'apprenants en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ? *Éducation & Formation, e-290*, 7-18. <http://revueeducationformation.be>
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie, 29(2)*, 325-345.
- Canguilhem, G. (1968). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Vrin.
- Caviale, O., & Bruillard, É. (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants du cycle 3. *Repères, 60*, 153-171.
- Claude, M.-S. (Éd.) (2022). La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants. *Recherches en éducation, 46*, <https://doi.org/10.4000/ree.10022>
- Claude, M.-S., Crinon, J., & Rayou, P. (2022). Des registres pour enseigner. Une contribution à la compréhension du développement professionnel des enseignants. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE, 66*. <https://doi.org/10.4000/edso.22147>
- Crinon, J., & Ferone, G. (2022). Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel. *Recherches en éducation, 46*. <https://doi.org/10.4000/ree.10092>
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In N. Alter (Éd.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 211-240). La Découverte.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 3(46)*, 63-88.
- Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, ENS de Cachan]. <https://theses.hal.science/tel-00381040>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Etienne, R., & Avenel, C. (2022). Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière. *Recherches en éducation, 48*. <https://doi.org/10.4000/ree.11173>
- Ferone, G., & Crinon, J. (2021). Se former à distance de manière collaborative : le cas du réseau Twictée. *Médiations et médiatisations, 5*, 118-133. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.162>

- Guttierrez, L. (2011). État de la recherche sur le mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 31, 105-136.
- Henri, F., & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communauté asynchrone : de l'outil aux communautés. In A. Daele & B. Charlier (Éds.), *Les communautés délocalisées d'enseignants, Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER)* (pp. 12-48). Musée des sciences de l'Homme.
- Hirschmann, A.-O. (1970). *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organisations and States*. Harvard University Press.
- Hofstetter, R. (2015). Dans les coulisses du Bureau international d'éducation (1925-1946). Relier le particulier et l'universel pour édifier un Centre mondial d'éducation comparée. In J. Droux & R. Hofstetter (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations, 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles* (pp. 145-168). Presses universitaires de Rennes.
- Hugues, E.-C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Éditions de l'EHESS.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail des enseignants*. Presses universitaires de France.
- Lantz-Anderson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities. A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'en-droit*. Éditions Réseau Canopé.
- Mas, S. (2022). « Devenir inverseur ». Trajectoire de participation d'une enseignante à un tweekat animé par le collectif Inversons la classe ! *Recherches en éducation*, 46. <https://doi.org/10.4000/ree.10250>
- Meia, S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., & Zapella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) enseigner*. Éditions HEP-Bejune.
- Meirieu, P. (2001). Innover dans l'école : pourquoi, comment ? Texte de la conférence donnée à l'IUFM de l'Académie de Lyon, mars 2001.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (Éds.) (2005). *Penser pas cas. Raisonner à partir de singularités*. Éditions de l'EHESS.
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration et éducation*, 163, 65-70.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF.
- Peters, M., & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciation de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants. *Distance et médiation des savoirs*, 7. <https://doi.org/10.4000/dms.815>
- Robert, A. D. (2006). Une culture « contre » l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'état ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 249-261.

- Robert, A. D. (2012). Que « peut » le syndicalisme enseignant ? *Carrefours de l'éducation*, 33, 7-10.
- Thémines, J.-F., Delamotte, É., Le Guern, A.-L., Ngono, B., Schneider É., & Voisin, S. (2020). Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires. *Éducation et formations*, 101, 247-279.
- Torres, J.-C. (2014). La reconnaissance professionnelle des enseignants : difficultés et contradictions. *Administration et éducation*, 144, 143-149.
- Tournier, M. (2003). Évolution, développement, révolution. Que de désinvolures ! *Mots. Les langages du politique*, 72, 159-165.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Together we are better : Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

## Notice biographique

**Marion van Brederode** est titulaire d'un doctorat. Elle est actuellement chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE) de l'Université de Genève, rattachée au laboratoire AFFORDENS et chercheure associée au laboratoire ESCOL (Université Paris 8). Ses recherches s'intéressent aux processus de production des inégalités socioscolaires et aux facteurs qui favorisent, ou non, le développement professionnel dans différentes instances de formation.

**COURRIEL : MARION.VANBREDERODE@UNIGE.CH**

