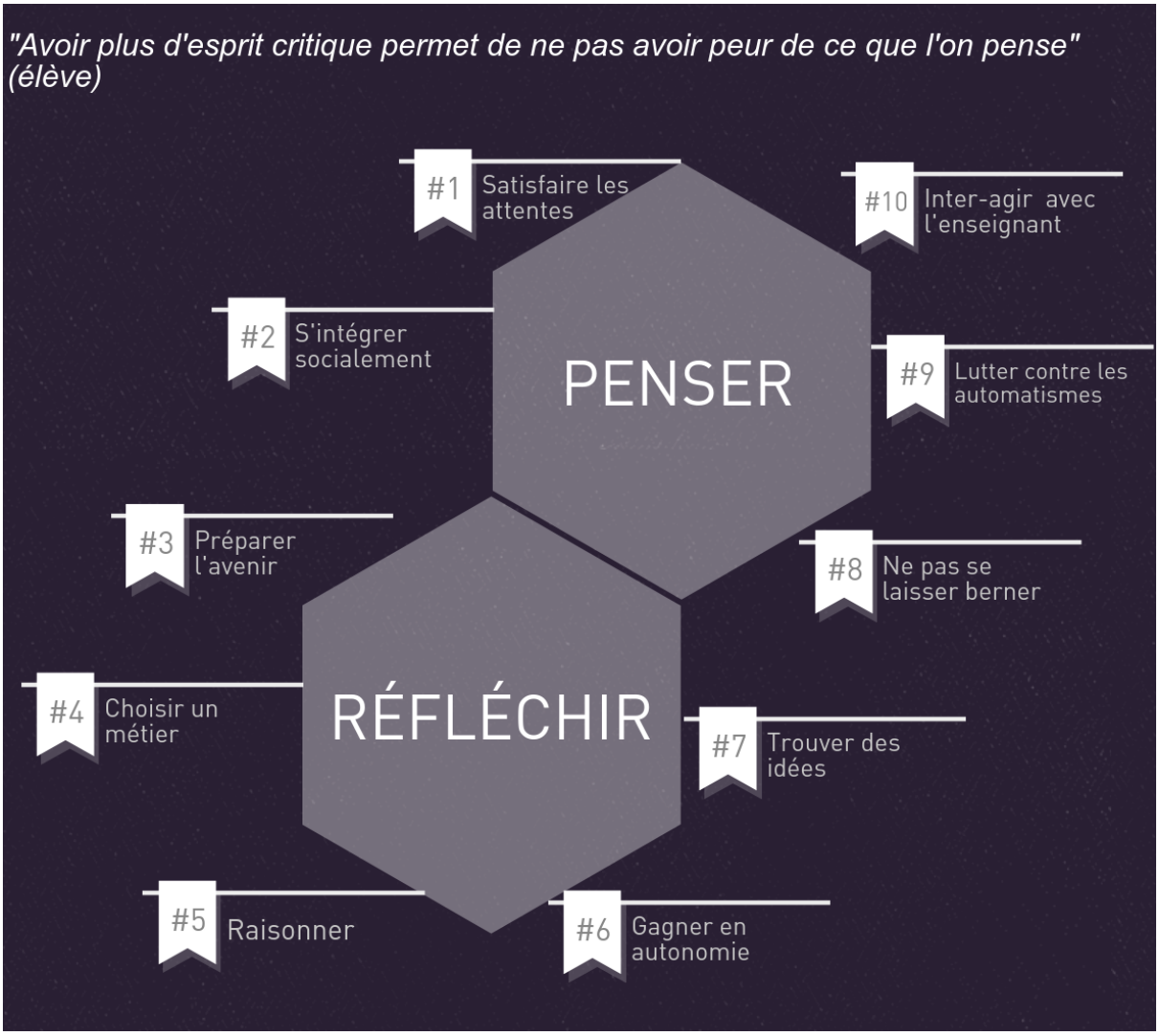
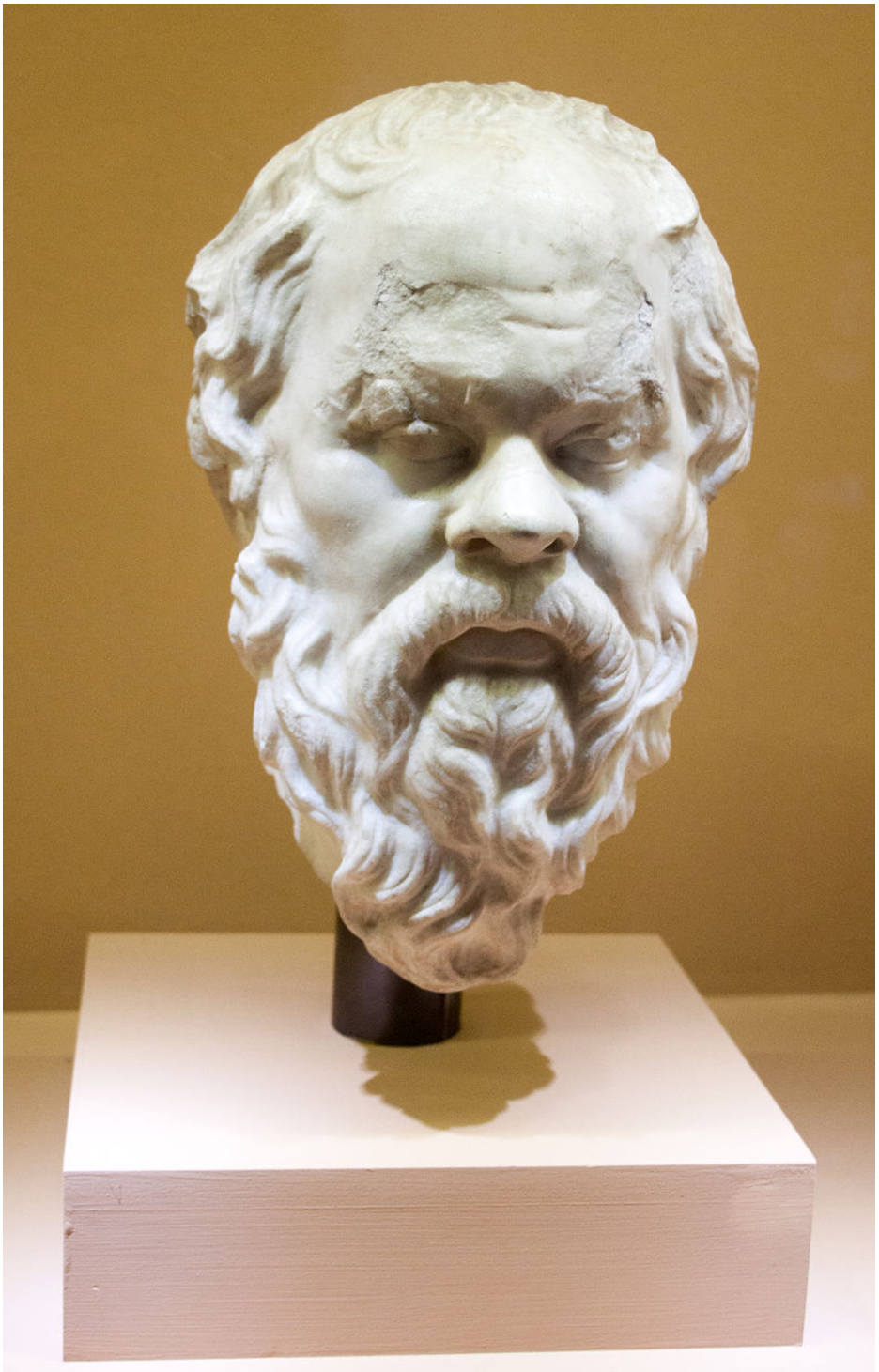
académie Créteil
RÉGION ACADÉMIQUE
ÎLE-DE-FRANCE
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN EDUCATION PRIORITAIRE



Comment, par quelles démarches et par quels dispositifs, développer le travail de la pensée et l'esprit critique de l'élève ?

13 septembre 2017



Portrait de Socrate, auteur inconnu. Colisée (Rome). Photographie Szilas, 2013

« Rien n'est trop difficile pour la jeunesse »

SOCRATE (vers 470-469 av. J.-C. – 399 av. J.-C.)

Table des matières

Introduction 6

1. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : REPRÉSENTATIONS, ENJEUX. 9

1. 1. LA PENSÉE, L'ESPRIT CRITIQUE : DES DÉFINITIONS D'ÉLÈVES 9

1. 1. 1. Penser *9*

1. 1. 2. L'action de réfléchir est bien partagée. *10*

1. 1. 3. Quant à l'esprit critique, comment le définir ? *10*

1. 2. LA PENSÉE, L'ESPRIT CRITIQUE : DES MOMENTS ET INTERACTIONS PRIVILÉGIÉS ? 11

1. 2. 1. Réfléchit-on toujours à l'école ? *11*

1. 2. 2. Le sentiment de la réflexion dépend de pratiques pédagogiques qui induisent largement les représentations que les élèves peuvent avoir des disciplines. *12*

1. 2. 3. Dans tous les cas, la relation à l'enseignant est pour beaucoup dans le sentiment d'un accès donné au travail de questionnement critique. *13*

1. 3. LA PENSÉE, L'ESPRIT CRITIQUE SELON LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE : LEVIERS, OBSTACLES, ENJEUX 13

1. 3. 1. Les parents et leurs représentations. *13*

1. 3. 2. Les enseignants et les personnels de vie scolaire évoquent de nombreux obstacles à l'esprit critique. *14*

1. 3. 3. À cette situation complexe, les pilotes ajoutent d'autres facteurs qui tiennent à la formation ou à la nécessaire adaptation d'enseignants notamment débutants ou primo-arrivants en éducation prioritaire. *14*

2. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : SITUATIONS **16**

2. 1. DÉBATTRE 16

2. 1. 1. Pour sécuriser la parole, des conseils d'élèves ? *16*

2. 1. 2. Pour susciter une posture critique : des débats ou des ateliers philosophiques *18*

2. 1. 3. Pour statuer, décider en conscience *19*

2. 2. S'ÉTONNER, RECHERCHER, ARGUMENTER 21

2. 2. 1. Pour expérimenter en sciences *21*

2. 2 .2. Pour publier *22*

2. 2. 3. Pour entrer en relation *22*

2.3. IDENTIFIER, INTERPRÉTER, ÉVALUER 23

2. 3. 1. Identifier des auto-illusions *23*

2. 3. 2. Identifier et interpréter des intentions *24*

2. 3. 3 Identifier, interpréter, évaluer des sites internet *25*

3. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : TENSIONS **27**

3. 1. FAIRE PENSER OU LAISSER PENSER ? 27

3. 1. 1. Temps, programmes, cultures professionnelles *27*

3. 1. 2. Lendemains d'attentats *29*

3. 1. 3. Faire face aux rumeurs et aux théories du complot *29*

3. 2. NORMER OU QUESTIONNER ? 31
3. 2. 1. De l'usage raisonné du cours magistral 31
3. 2. 2. Exposer : un exemple en Sciences de la vie et de la Terre (SVT) pour traiter de la nutrition 32
3. 2. 3. De l'éveil à la citoyenneté 33
3. 3. FAIRE OU SE DISTANCIER ? 35
3. 3. 1. Prendre des images comme objets, mais dans quels buts ? 35
3. 3. 2. Mettre à distance des énoncés 37
3. 3. 3. Travailler sur soi 38

Conclusion 41

LES ANNEXES 44

ANNEXE 1 : LES RÉSEAUX VISITÉS 44
ANNEXE 2. LA CHARTE DE L'OBSERVATOIRE 45
ANNEXE 3. LE PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE 46
ANNEXE 4. LISTE DES SIGLES UTILISÉS 47
ANNEXE 5. RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION (extraits, passage souligné par nous) 48
ANNEXE 6. LE TRAVAIL DE LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DANS *LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE* (extraits, passages soulignés par nous) 49
ANNEXE 7. BIBLIOGRAPHIE 51
ANNEXE 8. LES MEMBRES DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE 57

Introduction

Je critique, tu critiques, … Ils critiquent. Ils dénoncent. Pensent-ils ? Ont-ils médité, réfléchi ? C'est une possibilité. Ce n'est pas une certitude. L'esprit de critique s'est emparé d'eux. C'est une réaction négative qui prépare la revendication, sans nécessairement proposer pour construire.

L'esprit critique est autre chose. Du latin *spiritus*, c'est un souffle, une propension d'une autre nature, qui vise à soumettre toute chose à examen, à exercer – du grec *kritikos* - son discernement. C'est une attitude, une posture. Doublé des connaissances qui permettent de démêler le vrai du faux, et de l'habileté, des compétences à dire le résultat de cet examen, l'esprit critique devient pensée critique. Elle fonde un jugement de valeur. Structuré par la raison, « *l'esprit critique est l'avant-coureur de l'esprit de révolution* ». Il « *se développe à certaines époques de transition* ». Il « *s'occupe d'examiner les doctrines et les institutions, d'en rechercher les bases et (…) rejette celle qui n'ont pas résisté à l'examen*[1] ». C'est alors la situation qui devient critique.

Aujourd'hui, l'École publique, laïque, gratuite et obligatoire inscrit tous ses élèves en 6ème au collège. Elle accueille désormais des « enfants du numérique ». Il leur arrive de critiquer.

Font-ils preuve d'esprit critique, de pensée critique ? Ils ont à leur disposition plus d'informations qu'aucun savant des siècles derniers n'en eurent jamais, et plus de désinformations aussi. À personne, il n'est aisé de se soustraire aujourd'hui au maelström médiatique, de marquer l'arrêt nécessaire au discernement, d'examiner avec raison. À l'École est toujours assignée la mission de transmettre des connaissances et ce faisant, de permettre la construction de la pensée et de l'esprit critique. Mais elle doit y parvenir désormais dans un environnement médiatisé, voire dématérialisé, totalement nouveau. Tel est le défi posé par notre époque de transition numérique. C'est l'objet d'étude qu'a choisi l'observatoire des pratiques en Éducation prioritaire[2] en cette année 2016-2017. Il tente de répondre à la question suivante :

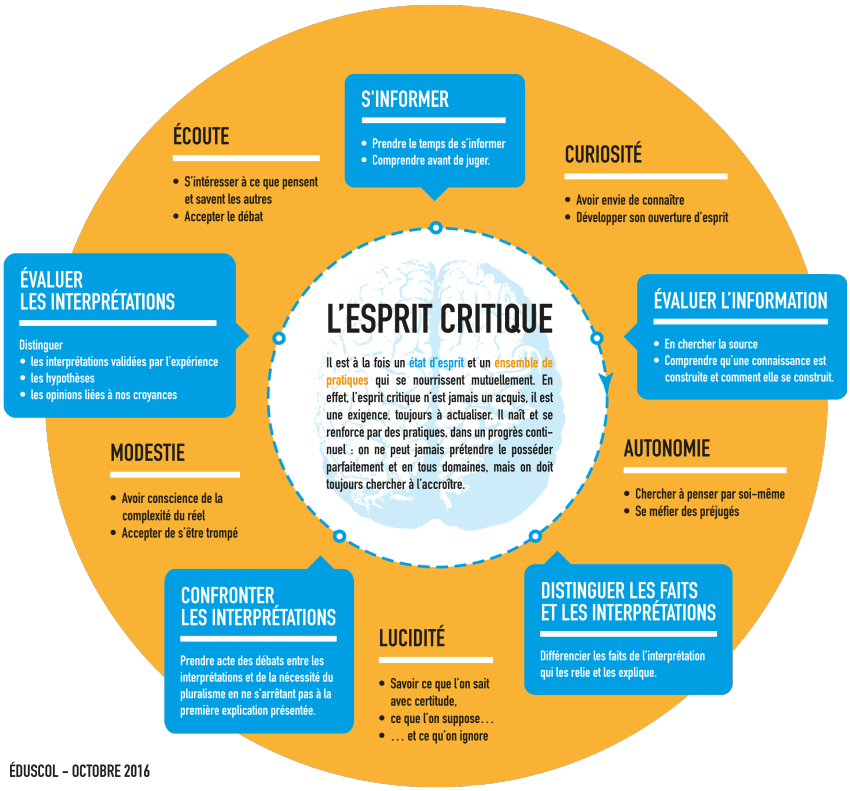
Comment, par quelles démarches et par quels dispositifs, développer le travail de la pensée et l'esprit critique de l'élève ?

Le travail de la pensée a été couplé à l'esprit critique. Ce choix a été effectué afin de pouvoir amorcer les entretiens avec des écoliers et des collégiens. À l'évidence, l'esprit critique est une notion difficile. Évoquer dans un premier temps le travail de la pensée nous a permis de recueillir leurs définitions et représentations de mots plus ordinaires tels que penser, réfléchir. L'esprit critique a ainsi été approché. L'observatoire n'a pas souhaité en donner une définition figée.

Cependant, aux réseaux visités et au moins un mois à l'avance, ont été communiqués la charte[3] et le protocole[4] de l'observatoire, mais aussi une infographie proposant la définition de l'esprit critique retenue par le ministère de l'Éducation nationale sur le portail *Éduscol*. C'est en fonction de ces

[1] Dictionnaire *Littré*, article *Critique*, paragraphe *Esprit critique*. En ligne à https://www.littre.org/definition/critique
[2] Cf. Annexe 8. Liste des membres de l'Observatoire des pratiques en Éducation prioritaire.
[3] Cf. Annexe 2
[4] Cf. Annexe 3

documents que les réseaux visités ont établi le programme destiné à une journée d'observation, à égalité de conditions d'organisation.



Le recours à l'infographie d'*Éduscol* présentait l'avantage d'expliciter les pratiques et l'état d'esprit à développer par l'enseignant soucieux de forger l'esprit critique. Cette définition a pu lever des malentendus, rassurer quant à nos attentes sans pour autant que soit dessiné un cadre suffisamment contraignant pour entraver la libre expression. L'objectif premier était en effet, selon une approche compréhensive, de pouvoir être compris par des parents, des enseignants, des pilotes de réseau afin de recueillir d'amples témoignages. Aux élèves, et en préalable à l'entretien avec des observateurs, des professeurs ou des conseillers principaux d'éducation (CPE) ont parfois jugé bon de donner quelques explications de mots clés de cette infographie.

Sa définition de l'esprit critique et notre problématique ont donc structuré l'observation de dix réseaux d'éducation prioritaire, REP ou REP+ de l'académie de Créteil[5]. Parmi eux, six sont situés en Seine-Saint-Denis, deux en Seine-et-Marne et deux dans le Val-de-Marne, désignés par la direction académique de l'éducation nationale. Les pilotes de ces réseaux, inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), principaux des collèges, inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) référents, nous ont grand ouvert les portes de leurs écoles, établissements publics d'enseignement (EPLE), salles de classe et réunions. Nous avons observé des séances de cours, des débats, des temps d'activités des élèves dans les centres de documentation et d'information (CDI). Nous avons entendu les pilotes après avoir écouté des écoliers, des collégiens, des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et de vie scolaire et des partenaires extérieurs.

[5] Cf. Annexe 1

Nous les remercions tous très vivement de la confiance qu'ils nous ont témoignée.

Ils nous permettent de proposer un document de synthèse qui ne prétend pas à la rigueur scientifique universitaire. Il a l'ambition de devenir un outil de travail, susceptible de guider la réflexion des acteurs de la communauté éducative. Ce mémento veut interroger des mises en œuvres observées, proposer des suggestions ou des ressources pour aller plus loin. Il est structuré par quelques questions essentielles.

I. Quelles sont les représentations de la pensée et de l'esprit critique formulées par les élèves et les acteurs de la communauté éducative ?

II. Quelles sont les attitudes professionnelles à valoriser et mutualiser ?

III. Quelles sont les tensions récurrentes, les alternatives auxquelles sont confrontés les acteurs de la communauté éducative, dès lors qu'il s'agit de développer la pensée et l'esprit critique des élèves ?

1. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : REPRÉSENTATIONS, ENJEUX.

1. 1. LA PENSEE, L'ESPRIT CRITIQUE : DES DEFINITIONS D'ELEVES

Ce que penser veut dire, ce que signifie l'esprit critique : beaucoup d'élèves ont témoigné de leurs propres définitions. Les observateurs ont laissé s'exprimer des représentations, sachant que la pensée ne suffit pas à l'esprit critique, mais qu'elle en est la condition. Ils n'ont pas ignoré le possible effet d'échantillon : les plus habiles, les moins inhibés s'expriment davantage. Leur force de conviction, leur confiance ont toujours été remarquables même si des choix de mots n'ont sans doute pas été exempts du souci de devancer ce qu'on pouvait se représenter comme des attendus. Parmi les propos recueillis, nous avons choisi de citer les plus représentatifs et les plus pertinemment exprimés.

Franz HALS, vers 1649-1700, *Portrait de René DESCARTES.*

« Mais qu'est-ce donc que je suis ? Une chose qui pense.
Qu'est-ce qu'une chose qui pense ? » (…)
« Je pense donc je suis »

René DESCARTES (1596-1650), *Discours de la méthode*, 1637.

1. 1. 1. Penser

Penser, c'est savoir et exprimer un point de vue personnel, dans la forme scolaire : « *Quand on parle d'un sujet, on y met des connaissances et on y met ce qu'on pense* » nous a dit un élève de CM2. Mais penser est aussi un recours quand on est interrogé par les parents car « *en réfléchissant on peut trouver la réponse même si on ne sait pas bien sa leçon* ».

Penser, c'est donc pouvoir donner satisfaction, à l'école, ou à ses parents.

Mais c'est aussi pouvoir raisonner : « *Si on pense on peut développer la logique* » nous a dit un écolier, et faire le meilleur choix, par exemple, celui de la sécurité. Son camarade, à vélo, analyse différents parcours et emprunte le plus sûr.

Mieux encore, apprendre à penser est utile à l'intégration sociale, paroles de collégiens : « *on apprend à se contenir* », « *à respecter les idées des autres* », « *on apprend à adapter notre langage* ». Des collégiens ont modifié leur posture en fonction des représentations qu'ils pouvaient avoir de nous. Ils nous l'ont confié à leur façon, en riant et ont cité quelques-uns des mots auxquels nous avions échappé. Apprendre à penser, c'est aussi ne pas se laisser berner, apprendre « à *interpréter les informations, à analyser les sources* », faire face à des rumeurs.

Penser c'est encore préparer l'avenir, être « *capable de faire ses propres choix, d'être moins influencé par les autres »,* nous a dit un collégien. Un écolier l'a figuré, à sa manière assez poignante *: « si on ne pense pas, le père va dire tu vas être médecin, mais tu vas rater tes opérations, tu feras pas de bon cœur, tu essaieras quelque chose d'autre mais peut-être il sera trop tard. ».* Penser, c'est songer à un métier, à choisir en conscience et (relative) indépendance.

Penser, c'est donc réfléchir, peser, imaginer.

1. 1. 2. L'action de réfléchir est bien partagée.

« *Un surdoué réfléchit (…) comme tout le monde* » nous a dit une écolière. Certes, certains confondent la réflexion et son résultat, persuadés que réfléchir, c'est « *émettre une hypothèse, dire ce qu'on pense* ». Un autre la croit automatique : on réfléchirait *« quand on parle d'un sujet* ».

Réfléchir sert à trouver une idée, d'abord pour le dire à la maîtresse. C'est se poser des questions, chercher et « *trouver des réponses dans sa tête* ».

Mais réfléchir, c'est aussi progresser, gagner en autonomie, « *On n'a pas besoin de demander à quelqu'un ce que ça veut dire. Même si on a faux, on a essayé* ». Réfléchir pour des écoliers, c'est « *savoir ce qu'on va faire », « être autonome ».* Alors, *« on est intelligent* ».

Pour les collégiens, les définitions s'enrichissent des pratiques disciplinaires plus spécifiques au second degré. Réfléchir pour un élève de 4ème, c'est « *trouver des réponses dans des documents* ». Réfléchir peut se limiter à cela, mais permet aussi de pouvoir aller *« au tableau expliquer la réponse »* donc de construire un argumentaire.

Au collège, la pensée recouvre parfois la pénibilité du travail : réfléchir, c'est *« avoir du mal »*, et parfois se sentir impuissant : « *Pour moi, le problème avec l'école, on nous donne pas les outils pour apprendre à réfléchir. On nous dit : « réfléchis » mais comment ?* ». D'autres élèves semblent plus en confiance et témoignent de professeurs qui feraient réfléchir plus que d'autres, sans nécessairement exiger trop. Ils mettent en situation, demandent des réactions, expliquent mais n'imposent pas les réponses. On aura compris qu'alors, elles coulent de source.

1. 1. 3. Quant à l'esprit critique, comment le définir ?

Les élèves ne s'y risquent pas mais racontent volontiers ce qui se passe quand on en a. Avoir « *plus d'esprit critique »* permet de ne « *pas avoir peur de ce qu'on pense* », nous a dit un élève de

CM2. L'esprit critique porterait donc au courage, comme l'expérience, au discernement. « *Tant que je n'ai pas vécu des expériences et si je ne l'ai pas vu, je peux croire* » (sic) ; ensuite, on sait.

Il y a « p*lusieurs façons de chercher si c'est vrai ou faux : je demande à mes parents, je regarde sur internet, dans les livres* ». Ils sont « *chez moi ou à la bibliothèque de la classe ou de l'école, ma mère m'achète aussi des livres* » déclare un écolier. Mais d'abord, « *on demande au directeur ou à la maîtresse* ». La figure d'autorité prévaut. Des élèves constatent aussi que « *parfois on nous dit des choses qui sont vraies et d'autres fausses, on demande aux grandes personnes et parfois elles ne savent pas.* » « *Elles n'ont pas assez étudié* », nous dit un petit de CP. L'incertitude commence très tôt. Et le problème de la confiance se pose plutôt au regard de la famille car l'enseignant est encore considéré comme un savant irréprochable, qui sait guider la recherche d'informations pour démêler le vrai du faux.

Alors, la toile médiatique fait recours. « *Le soir, on regarde sur internet, sur l'ordi, la tablette ou le téléphone de ma mère* ». Aussi « *des fois à la télé, il y a des infos et des documentaires* » (sic) et un élève a pu y trouver un peu par hasard, des témoignages et des réponses à ses questions : *« le film, c'était en vrai ou en studio ?* ».

Des élèves constatent la complémentarité des médias disponibles : *« Dans les livres, on peut lire et dans les tablettes, on peut regarder des vidéos, aller sur internet* » ; « *dans un livre, on peut savoir des choses qui sont pas sur internet et inversement* ». Les écoliers n'interrogent guère encore la fiabilité des médias et leur relation aux disciplines enseignées en classe paraît lointaine.

Au collège, le vocabulaire est plus riche et des élèves se montrent capables de distinguer une croyance, un fait, une opinion. « *Une opinion me concerne. C'est un avis personnel sur des faits d'actualités, par exemple »,* nous dit l'un d'eux. « *C'est un choix, un avis, ce qu'on pense* » dit un autre. Ou encore « *l'opinion, c'est quand on n'est pas sûr ».* « *Une croyance, c'est comme croire au père Noël »* disait une écolière. Mais là des collégiens divergent : « *la croyance, c'est quand c'est vrai, dit l'un ».* « *Ce n'est pas prouvé, c'est ce qu'on nous dit de faire* », dit l'autre. En revanche, « *un fait c'est prouvé* ». « *Quand c'est un fait (…), on en est sûr. C'est universel, certain (en histoire, par exemple)* ».

1. 2. LA PENSEE, L'ESPRIT CRITIQUE : DES MOMENTS ET INTERACTIONS PRIVILEGIES ?

1. 2. 1. Réfléchit-on toujours à l'école ?

C'est le cas « *dans toutes les matières, sinon ça servirait à rien de les étudier* » (sic) nous a dit un élève de 3ème. Pour une autre, « *on est à l'école pour réfléchir, dans toutes les matières* ». Mais ces propos sont rares et peut-être ont-ils été formulés pour satisfaire les observateurs.

À entendre les élèves, on réfléchirait davantage dans certaines disciplines. Mais ils ne sont jamais d'accord entre eux quand il s'agit de désigner les matières à réflexion. Pour les uns, on réfléchit en français, en histoire géographie, en débat philosophique, mais pas en mathématiques et en sciences. Pour d'autres, c'est l'inverse. Des jeux, comme la chasse au trésor, sont plus consensuels : à coup sûr, on y réfléchit.

1. 2. 2. Le sentiment de la réflexion dépend de pratiques pédagogiques qui induisent largement les représentations que les élèves peuvent avoir des disciplines.

Pour des élèves, la mémorisation et l'automatisation de certaines procédures sont ressenties, non pas comme des aides à penser, mais plutôt comme des freins. Une écolière nous parle du « *français. On apprend à lire, après on ne réfléchit plus* ». Un élève de 3ème ULIS affirme que « *les mathématiques et les sciences n'aident pas à développer l'esprit critique car on apprend par cœur* » et un de 4ème qu'« *en maths on demande surtout le résultat* ». En histoire, il faudrait « *mémoriser plutôt que réfléchir* ». Et les enseignements artistiques ne sont pas valorisés par les témoignages. « *En musique : on a un truc à apprendre* ». « *En arts plastiques, on ne fait que des dessins* ».

Lorsque l'élève devient conscient d'une mécanique intellectuelle, et qu'il est appelé à l'utiliser, les appréciations changent. Avoir à justifier est un facteur important. Il porte à la lucidité, conduit à faire le point sur ce que l'on sait et que l'on ne sait pas, ou que l'on suppose, autant d'attitudes qui font advenir l'esprit critique. Paroles d'écoliers, « *en histoire, il faut réfléchir pour comprendre et se rappeler (…)* » et « *on demande de prouver, avec des documents, en lecture, aussi* ». Il peut s'agir de contenter un enseignant : l'élève ne prend pas nécessairement une autonomie critique. Mais des remarques laissent penser que certains sont sur cette voie. L'un d'eux a ainsi fait remarquer qu'en sciences, il faut parfois « *prouver qu'on n'a pas volé l'idée de l'autre* ». Il faudrait prouver en fait, « *dans toutes les matières et souvent* » et c'est « *bien car on ne peut pas tricher* ». « *Il faut chercher pour trouver de nouvelles choses* ». Chercher à établir des vérités, un peu comme on mène une enquête peut arriver « *en maths, en problème* ».

Réutiliser une compétence valorise une discipline. « *On a besoin de réfléchir en géo pour savoir se repérer, trouver le Nord* ».

Ainsi au collège, c'est la rédaction plus systématique qui met en avant « *l'histoire géographie, (…) le français, la rédaction* ». Ce sont « *des matières importantes* » où « *l'écriture permet de réfléchir par rapport aux autres disciplines* ». La maîtrise du langage est bien ressentie comme essentielle : puisqu'il s'agit de lire, classer, trier le vrai du faux selon des connaissances, restituer davantage, par exemple « *en SVT où la grande activité consiste à extraire des informations de documents pour répondre à un problème. C'est intéressant* ». Le français mobiliserait la pensée également quand il s'agit par exemple d'entrer dans des textes à visée universelle : « *si on travaille sur les contes, là on réfléchit* ». La capacité à démêler le commun du singulier peut se construire peu à peu : elle porte à l'esprit critique.

Toute discipline devient matière à réflexion dès lors qu'on y réalise des activités de transfert, par exemple adapter un texte pour une mise en scène, ou encore choisir une musique adaptée à une chorégraphie en Éducation physique et sportive (EPS). Alors, la confrontation des idées donne le sentiment d'une pensée vivante.

Par extension, toutes les disciplines où l'on débat le plus volontiers sont considérées comme matières à réflexion, l'histoire, l'Enseignement moral et civique (EMC) mais aussi l'anglais – les élections américaines aidant –.

De même, toutes les disciplines où les travaux de groupes sont les plus fréquents sont considérées comme facteurs de pensée. L'argumentation est en effet au cœur du travail. C'est le cas

de séances au service de projets de classe « *en sciences, pour vérifier une hypothèse* », « *en histoire géo* », quand « *par groupes de quatre* », il s'agit d'analyser des « *fake news* ».

1. 2. 3. Dans tous les cas, la relation à l'enseignant est pour beaucoup dans le sentiment d'un accès donné au travail de questionnement critique.

Un jeune nous a dit sa satisfaction d'être arrivé au collège où les professeurs acceptent qu'on s'exprime, « *ils sont compréhensifs* ». Mais d'autres se sentent plus ou moins contraints à la prudence **«** *Un prof, on ne peut pas le contredire sinon on va au conflit* ». « *Avec certains on sait qu'on peut discuter, confronter les opinions, pas avec d'autres* ». La dimension affective reste importante « *si j'aime un prof, c'est plus facile de dire son opinion* ». Mais on n'est pas à l'abri d'une déconvenue, notamment à l'approche de l'examen, en 3ème : « *des profs vont vite ; on n'a pas le temps de réfléchir* ».

1. 3. LA PENSEE, L'ESPRIT CRITIQUE SELON LES DIFFERENTS ACTEURS DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE : LEVIERS, OBSTACLES, ENJEUX.

Le travail de réflexion des élèves est l'objet de représentations de tous les membres de la communauté éducative. Elles font état de leviers, mais aussi d'obstacles ou de freins au développement de la pensée critique des élèves, au centre de lourds enjeux.

1. 3. 1. Les parents et leurs représentations.

Pour certains parents, et notamment les plus engagés dans un cadre associatif, « *l'esprit critique, c'est fondamental* » et des jeunes peuvent en être déjà pourvus : « *ça vient d'eux. C'est une génération où il y a moins d'imposition d'autorité. Ils se saisissent de l'opportunité de dire* ». Mais quelle est la part du système scolaire ? Cela semble impossible à déterminer car « *les enfants ne racontent rien* » de l'école. Même *« les bons élèves ne racontent pas* ». Sur ce point, les parents sont presqu'unanimes. Ils n'auraient « *pas de visibilité* » sur les cours. Et les échanges avec les enseignants sur ce thème sont trop rares, et trop liés à l'évaluation pour modifier des représentations. C'est pourquoi de nombreux parents semblent désenchantés. Les jeunes « *n'ont pas d'esprit critique. Ils donnent des ressentis, pas d'analyse critique* ». Pour l'instant, ils seraient encore « *trop immatures* ». Pour d'autres familles, l'esprit critique, ce n'est « *pas dans la priorité des choses* ». Il y a « *d'abord un socle de connaissances à faire acquérir* ».

Des parents relèvent néanmoins des facteurs qui favorisent les progrès : la prise en compte de l'élève, la considération qu'on lui témoigne en le responsabilisant et en lui proposant des pistes de travail qu'il pourra effectuer seul.

Mais d'autres familles énumèrent surtout de nombreux obstacles au travail de la pensée et de l'esprit critique. L'École serait trop normative - les élèves *seraient « très formatés* » - ou les enseignants trop peu impliqués, attachés avant tout à « *finir le programme* », parfois dépourvus de bienveillance. Le manque de motivation des élèves en serait renforcé. « *Aucune matière ne les intéresse* » affirme une mère. Mais d'autres obstacles seraient imputables à un environnement hostile : les difficultés du quotidien, le climat social dégradé, les violences du quartier, les exactions relayées par les médias.

1. 3. 2. Les enseignants et les personnels de vie scolaire évoquent de nombreux obstacles à l'esprit critique.

Comme tels, ils identifient le manque de confiance en soi, le conflit de loyauté avec la famille, le manque de vocabulaire, l'omniprésence des médias.

« *Pour avoir un esprit critique, il faut avoir une confiance en soi que beaucoup d'élèves n'ont pas* » nous dit une enseignante.

Or, s'autoriser à penser par soi-même peut être très douloureux si l'enfant est en proie à un conflit de loyauté entre un contenu d'enseignement et le discours familial. Des professeurs le constatent « *sur les questions de religion, laïcité, discriminations* ». Alors se construit « *une étanchéité entre les deux mondes : école et familles* ». Et les élèves « *ne parlent pas de ce qu'ils font à l'école* ». Engager sa curiosité pour questionner est sans doute plus difficile quand « *les parents ne s'adressent pas aux enfants quand il y a absence de langage dans la famille, surtout à destination des enfants* ». Alors, « *il y a des enfants qui ne s'adressent pas à l'adulte* » remarque un maître. Sa collègue « *voit la différence entre les élèves à qui on parle à la maison et ceux à qui on ne parle pas. On est obligé d'écrire pour les parents dans les devoirs : « prenez le temps de regarder le travail et d'en parler avec votre enfant ! »* ». Ces écoliers sont passifs, s'absorbent dans des tâches, n'écoutent pas les autres et craignent le jugement.

L'omniprésence des médias peut livrer l'enfant à un bain d'images parfois très violentes, sans verbalisation : c'est une forte préoccupation pour des enseignants de maternelle ou de l'école élémentaire.

De tous ces obstacles, leurs collègues au collège mesurent les effets : le manque de vocabulaire, le défaut de maîtrise de la langue font problème. Des élèves en sont conscients, et le confient : quand il s'agit d'argumenter, la difficulté, c'est d'avoir les connaissances, mais « *plus encore les mots* » pour le dire.

Toutes ces conditions peuvent accroître des dépendances, à l'enseignant, au groupe des pairs, au jet continu de l'internet. De nombreuses équipes ont souligné la perméabilité des jeunes à ce média et notamment aux réseaux sociaux, aux théories du complot, aux images « people », et aux discours des *You Tubers*.

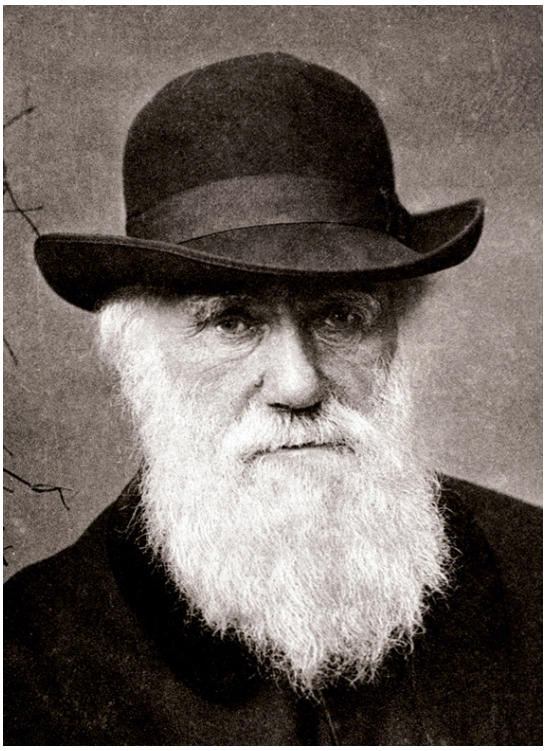
1. 3. 3. À cette situation complexe, les pilotes ajoutent d'autres facteurs qui tiennent à la formation ou à la nécessaire adaptation d'enseignants notamment débutants ou primo-arrivants en éducation prioritaire.

Des réseaux connaissent des taux de renouvellement élevés de leurs personnels chaque année. Ces professeurs ne sont pas toujours assez assurés dans leur travail pour que l'élève soit mis en confiance. Or c'est une condition essentielle pour que les élèves s'engagent dans les apprentissages, *a fortiori* dans l'exercice du doute méthodique ou du questionnement caractéristiques de l'esprit critique. En effet, l'élève est alors obligé de se décentrer bien plus que lorsqu'il s'agit de simplement mémoriser. Des directeurs ont insisté sur ce point : « *on peut permettre à l'élève d'exercer sa pensée,*

de s'autoriser à un esprit critique parce qu'il est en sécurité ». C'est vrai de l'élève, mais aussi de l'enseignant qui, s'il se sent trop vulnérable, aura des difficultés à écouter l'élève, lui faire confiance et lâcher prise.

Mais pour tous, enseignants et pilotes plus ou moins expérimentés, un sentiment a dominé lors de nos entretiens : celui de réaliser, sans en avoir réellement conscience, un travail de la pensée, capable de renforcer l'esprit critique. La problématique posée par l'observatoire a déjà permis de conscientiser des démarches. Expliciter ces objectifs entre soi, se les donner comme objets structurants, sinon prioritaires, faciliterait sans doute leur explicitation aux élèves, une explicitation capable de les mobiliser.

2. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : SITUATIONS



Charles Darwin, 1880, *Elliott & Fry photography studio*, Corbis Images.

2. 1. DEBATTRE

« Il faut que la raison l'emporte sur l'imagination »

Charles DARWIN (1809-1882), *L'origine des espèces*, 1859.

On entendra par là tout échange avec et entre tous les élèves d'une classe entière.

2. 1. 1. Pour sécuriser la parole, des conseils d'élèves ?

Les enfants aiment débattre et au premier chef de ce qui les concerne. Selon de nombreux élèves, « *C'est bien de donner son avis* ». Et le procédé leur paraît donner une chance à tous : « *Certains n'ont pas d'idées et finalement ils en trouvent* », dit une écolière. Des parents remarquent que « *les débats sont efficaces, sur des choses qui les touchent* ». Ils n'ont « *pas toujours le vocabulaire. Mais ils ont envie de débattre, reste à ce qu'on leur donne des outils pour parler, réfléchir* ». Il faudrait « *qu'il y ait plus de moments d'échanges »*, nous a dit une déléguée des familles à propos des écoliers. Afin de promouvoir le langage, notamment oral, une mère propose « *des ateliers d'expressions libre* ». Mais pour des enseignants des écoles maternelles ou élémentaires, il est essentiel d'évacuer d'abord les conflits relationnels afin de mettre les élèves en situation sereine pour l'apprentissage et la réflexion.

On a vu ainsi une maîtresse faire asseoir sa classe en demi-cercle après la pause et écouter les enfants raconter les incidents de récréation, pleurer, se laisser réconforter par une explication, la levée d'un malentendu, des excuses. Cinq minutes suffisent à l'apaisement. Cinq minutes d'expression des élèves en fin de séance suffiront à un bilan raisonné du travail (difficultés du travail, explicitation, comment faire mieux ?).

On a vu se tenir pour des durées plus longues, de 25 à 50 minutes, des conseils d'écoliers dans les classes de l'élémentaire. Ils ont pour objectifs d' « *apprendre à parler en public, à écouter, à argumenter, à coopérer, à respecter les lois et les règles de vie, à prendre des décisions communes et à les respecter* ». Tels que nous les avons observés, ils sont réguliers, hebdomadaires ou bi-hebdomadaires, se tiennent toujours à la même heure et sous une forme ritualisée. Les règles du débat sont rappelées en début de séance à toute la classe disposée en cercle, par exemple « *Je ne me moque pas. J'écoute celui qui parle. Je lève le doigt pour demander la parole* ». L'enseignant y est intégré et sa position légèrement décentrée. Un président de séance est désigné. Il fera circuler le bâton de parole selon les demandes successives d'intervention qu'il aura notées. L'ordre du jour d'une école à l'autre est immuable : plaintes et conflits à résoudre, informations à diffuser, métiers à distribuer ou redistribuer (effacer le tableau, replacer les chaises, ranger le tapis, …), activités à discuter (nature, calendrier).

De ces moments de conseils, on a pu retenir la qualité de l'écoute des enfants, leur usage régulier et assez habile de la parole, le faible temps de parole de l'enseignant. On a pu remarquer la fluidité des échanges, l'intervention brève, mesurée, toujours justifiée et explicitée du maître qui s'exprime à voix haute en cas de rappel nécessaire de la loi, notamment pour tout ce qui a trait à la sécurité et à la justice. Mais de certains moments de conseils, on retirera aussi des remarques.

➢ POINTS DE VIGILANCE

La participation ne doit laisser aucun élève à l'écart, hormis perturbation réitérée du conseil après sommations (codifiées) qui conduit à sortir du cercle pour la durée d'une réunion, éventuellement de la suivante, mais jamais davantage ; l'identité du groupe ne doit être réalisée aux dépens d'aucun élève : le conseil n'est pas un tribunal, son secrétaire n'est pas un procureur, les « camarades » ne sont pas des jurés. Tout élève qui pose problème temporairement ne doit pas être dans une posture de perturbateur. Il est candidat à une réintégration.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

Un regard extérieur régulier et renouvelé, notamment dans le cadre d'échanges de pratiques avec plusieurs collègues de niveaux différents, peuvent faire garde-fous à des dérives éventuelles. Plus encore, l'enseignant doit se préparer à subir lui-même des critiques de la part de ses élèves et à devoir sereinement négocier une revendication d'élèves.

Enfin, il s'agit de faire vivre au quotidien des situations qui autorisent l'échange. L'ensemble de la communauté scolaire devrait être incitée à partager avec les élèves des moments hors les classes, par exemple les temps de repas. Les principes de communication doivent être co-construits dans l'école ou l'établissement. Ils doivent s'appliquer à tous, et être ressentis dans tous les lieux de l'enceinte scolaire où règne le respect mutuel : « *Je ne frappe pas, je ne me moque pas, j'écoute celui qui parle* ». « *Le langage sert à réguler des relations codifiées selon des règles amendables par les élèves eux-mêmes* » nous a dit ainsi une directrice en décrivant son école.

Ces principes partagés doivent être capables de créer un climat général d'échanges dont la richesse favorisera le développement de l'esprit critique. À cette fin sera construite une culture d'école ou d'établissement au delà de l'identité d'une classe en particulier.

2. 1. 2. Pour susciter une posture critique : des débats ou des ateliers philosophiques

« *Des outils pour réfléchir à l'école : la philosophie* » C'est la réponse enthousiaste d'un élève de 3ème par ailleurs sans concession sur l'École. Des réseaux proposent en effet des débats ou ateliers philosophiques. Les sujets abordés interrogent des comportements, le mensonge ou la politesse, *Faut-il toujours être poli ? ,* des sentiments*, l'amour*, des moments de la vie, *l'enfance* - des faits de société, *Qu'est-ce que le racisme ? Comment enlever la méchanceté ?* , des valeurs, *Qu'est-ce qu'un ami ? Pourquoi ne peut-on pas toujours faire ce que l'on veut ? Qu'est-ce qu'un symbole ?, Qu'est-ce que croire ?*

En débat, « *on apprend à respecter l'avis des autres* ». De nombreux élèves témoignent ainsi des progrès de leur vivre ensemble. À l'évidence, ces débats servent la posture critique en développant l'écoute, la curiosité pour autrui, la connaissance de soi, la modestie.

La ritualisation des échanges, strictement codifiés favorise ces qualités. On peut débattre sous un préau, avec des élèves de plusieurs niveaux à l'école primaire, mais on débat le plus souvent - et toujours au collège - dans la classe. Des panneaux rappellent souvent les règles du débat, toujours redites au début de chaque séance. Ici *« 1. Chacun a le droit à la parole ;* 2. *Toute parole doit être argumentée. 3. Il est interdit de se moquer d'autrui. 4. On doit respecter le point de vue d'autrui. 5. La priorité de parole est donnée à celui qui n'a pas parlé* ». Là, des classes ont explicité certaines règles : « *s'exprimer, écouter l'autre en le regardant*, *ne pas l'interrompre, ne pas changer de sujet*, (…) *attendre que l'élève ait fini de parler pour lever la main* ». À peu d'exceptions près, la disposition des élèves et de l'enseignant, assis le plus souvent en cercle, symbolise le rassemblement égalitaire, la mise à distance du travail ordinaire - on s'est écarté des tables ou on les a repoussées -, la suspension de temps de l'action au profit de la réflexion collective.

La volonté d'être entendu fait prendre conscience de la force du langage et du mieux-être que l'on retire à le maîtriser. Les élèves sont encouragés à s'exprimer et développent des compétences.

Et si « *éduquer, ce n'est pas remplir des vases, mais allumer des feux* » (MONTAIGNE), l'atelier philosophie fait amorce quand il propose **un débat préparé par l'enseignant régulé pour les élèves et par nature démocratique.** « *Certains n'ont pas d'idées et finalement ils en trouvent* » dit une écolière. Le cercle du débat est le lieu où chacun aurait sa chance. Au mieux, on y est suffisamment stimulé pour braver la timidité, suffisamment sécurisé pour éloigner l'anxiété, suffisamment accueilli « *comme personne entière, reconnue inconditionnellement » qui* (comme tout autre) *a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de ressentir ce qu'il ressent* » (Daniel FAVRE).

Dans ces conditions, les élèves s'interrogent à l'invitation de l'enseignant, et souvent après lecture d'un bref récit qui met en situation.

Ainsi « *Qu'est-ce qu'un ami ?* ». Pour des débatteurs en cours préparatoire *« un ami c'est comme un amoureux », « un ami c'est comme un frère », « un ami c'est quelqu'un qui a les mêmes goûts »,* pour d'autres écoliers « *on n'a pas les mêmes gestes quand on aime d'amitié ou d'amour* ».

On tente de cerner une définition, parfois une analyse des causes, du racisme par exemple, quand l'enseignant relance « *être raciste, c'est naturel ou ça peut venir de quelque chose ?* ». Et là - nous sommes en CM2 - la parole est rapidement partagée, et chemin faisant, des mots sont explicités ou

introduits par la professeure. « *Si certains se moquent et si bizarrement, ils sont tous de la même couleur,* (on devient raciste). *Être raciste c'est au-delà de se méfier : ma sœur, je me méfie parce qu'elle peut me faire un coup bas…* ». « *Un garçon et une fille sont racistes, tu traînes avec eux, tu deviens raciste ».* Les élèves parlent volontiers, de transmission, de souvenirs de guerre, d'ignorance. Avec discrétion, mais régulièrement, l'enseignante associe des mots ou expressions nouveaux à ces facteurs : « *influence* », « *peur de l'inconnu* ». Mais un élève refuse le déterminisme « *ça dépend : un autre en aura marre de voir toujours les mêmes, que des blancs ; il en voit un différent et il est content* ». « *Il va apprendre une autre culture* », poursuit un camarade, et un autre encore : « *On peut être de même culture et être de couleur différente* ».

C'est ainsi que des élèves nuancent leur pensée, changent d'avis parfois, de leur aveu même.

Et à ceux-là, des moments de réflexion philosophiques ouvrent **des voies d'émancipation** dès le cours élémentaire. C'est ce que nous avons observé dans une classe qui découvre l'histoire de deux ours, l'un brun et l'autre rose : amoureux, ils sont condamnés à vivre séparés dans l'espace public, ce qui légitime une rupture implicite avec la famille et le pays d'origine. Les deux personnages partent vers d'autres horizons. Ils prendront un autocar qui promet pour destination le pays des « *bigouts* » où ils vivront heureux avec des enfants bicolores. Des élèves se reconnaissent alors : « *ma mère et moi, on est beiges* » dit une petite en souriant. La classe identifie pour lieu d'arrivée un État comme le nôtre.

L'histoire proposée en classe nourrit la confiance en soi et finalement légitime une attitude critique. C'est ainsi que l'élève s'autorise à réaliser ses propres choix.

Tous les débats ne sont pour autant fluides ou équilibrés.

➢ POINTS DE VIGILANCE

La participation inégale, le retour trop systématique à la parole de l'enseignant doivent tout particulièrement susciter l'attention. Des échanges peuvent également tourner court faute de relance adaptée. Des formations initiales en philosophie sont alors utiles, mais aussi des partenariats avec des enseignants de lycée ou des partenaires comme les ateliers de philosophie *AGSAS-Lévine*.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

L'enseignant s'imposera un certain retrait, quitte à reprendre la même thématique, ou un thème voisin, dans une situation plus complexe. On pourra aussi, au-delà du travail d'un seul secrétaire de séance choisi dans la classe, faire construire une synthèse par les élèves. Celle-ci pourra rappeler les différentes réponses apportées, mais aussi marquer l'évolution de la réflexion.

2. 1. 3. Pour statuer, décider en conscience

Armer les élèves pour y parvenir revient plutôt aux classes du cycle 3 et du collège. Y ont été observées trois situations afin de contribuer au développement de l'esprit critique.

2. 1. 3. 1. Faire vivre les valeurs fondatrices de la République

Cet objectif appartient à la mission même de l'École comme « atelier d'humanité ». Ce n'est pas un cours spécifique, mais c'est bien l'ensemble des moments scolaires qui doit éduquer pour donner

corps aux principes de liberté, égalité, fraternité, laïcité. Toute stigmatisation y est bien évidemment prohibée.

Qu'est-ce que la liberté ? « *Faire tout ce que je veux* » ? Qu'est-ce que l'égalité ? « *Être tous pareils ?* ». Qu'est-ce que la fraternité ? Un attribut communautaire ? Chacune de ces questions guide tout acteur éducatif dès lors qu'il doit rappeler les règles de vie. Chacune de ces interrogations peut aussi être l'objet d'un atelier philosophique, ou un moment de débat en enseignement moral et civique (EMC).

Elle peut précéder la discussion de nouvelles règles. Seront-elles acceptables ou non acceptables au regard des valeurs de la République ? Une enseignante propose de statuer sur une dizaine de propositions, par exemple « *Les élèves sont libres de travailler ou de ne pas travailler ; tous les élèves peuvent s'exprimer librement en classe. En mathématiques, pour poser des multiplications seuls les élèves en difficultés scolaires peuvent utiliser les tables de multiplication ; seuls les élèves porteurs d'un handicap peuvent prendre l'ascenseur* ». Le débat argumenté suit.

2. 1. 3. 2. Informer des droits et devoirs, de l'exercice des pouvoirs

Cette pratique fait également partie des missions de l'École.

Visiter l'Assemblée nationale, rencontrer le député de circonscription restent des classiques en matière d'enseignement moral et civique (EMC) et une occasion de « *casser des représentations* », selon une conseillère principale d'éducation (CPE). On prend conscience des illusions : l'hémicycle est bien plus vaste que ce que la télévision laissait supposer. Les élèves ont de grandes difficultés à comprendre que des adultes puissent ne pas écouter, manipuler leurs portables, ne pas siéger : des échanges sont en perspective sur le processus législatif et les conditions du travail parlementaire. Un questionnaire à remplir est proposé et sera sans doute un aide-mémoire en débat.

Associer à cette occasion des enseignants des deux degrés et des personnels de vie scolaire permet de travailler sur la fabrique des lois et en même temps sur l'intégration des élèves et des enseignants en réseau, de travailler à un sentiment d'appartenance, qu'on pourra à terme interroger en débat. *Qu'est-ce qu'un symbole ?* La question a été soumise à la réflexion d'une classe, invitée à forger le sien propre. Pourquoi ne pas l'étendre au réseau ?

➢ **POINT DE VIGILANCE**

Le débat imposé à tout un niveau de classe sur une décision déjà entérinée, par exemple sur l'utilisation des portables en milieu scolaire, est à éviter. Les élèves ne s'y trompent pas. Elle discrédite la fonction éducative et démocratique.

2. 1. 3. 3. Questionner les stéréotypes

Une telle mise en situation permet la dynamique égalitaire. Le travail commence à l'école élémentaire et se poursuit au collège. « *Les filles, c'est mieux pour s'occuper des bébés* », les « *arts plastiques, c'est pour les filles* » : « *en fait c'est pas vrai* ». Des élèves changent à l'issue de débats sur des stéréotypes menés en cours de français ou d'EMC. Mais dans quelles proportions ? Il est difficile de le savoir. Des débats envisagés à la demande de la classe sont parfois annulés. C'est le cas, par exemple, si l'enseignant commande une recherche au préalable. Si les élèves ne la réalisent pas, le débat n'a pas lieu.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

Pourquoi ne pas recueillir les représentations des élèves en séance plénière, en retirer des problématiques qui seront des thèmes de travail, avant un débat plus informé ?

➢ POINT DE VIGILANCE

Toutefois, le fait que des enseignants constatent des réticences familiales à aborder des stéréotypes, notamment de genre, ne doit pas être un empêchement à les mettre en débat pour les étudier. Cependant, le professeur doit avoir pris conscience de ses propres représentations et attitudes afin de ne pas les ériger en vérités.

2. 2. S'ETONNER, RECHERCHER, ARGUMENTER

2. 2. 1. Pour expérimenter en sciences

En sciences, l'expérimentation se poursuit de l'école au collège, notamment en sciences de la vie et de la Terre (SVT) où les élèves peuvent se voir confier une mission scientifique de reconnaissance. Des groupes d'élèves de 4ème sont ainsi invités à identifier par l'odeur, la texture, le toucher, la forme, le contenu masqué de petits pots (semoule, sucre, …) et de sacs obturés. La curiosité est mobilisée, les consignes précisées. Il s'agira de présenter son travail aux autres, sa démarche d'identification, les réussites, les difficultés rencontrées, les méthodes alternatives envisagées. Le scénario pédagogique est original, les élèves se mobilisent.

➢ POINTS DE VIGILANCE

La sortie de l'activité ludique est un passage à risque, avant d'amorcer la phase de présentation. L'activité peut tourner court si les enjeux de la réflexion n'ont pas été explicités et si le moment du retour critique n'a pas été désigné comme objectif central. Les élèves se bornent alors à formuler des résultats bruts. En effet, la difficulté est d'articuler le langage et la réflexion. Cette difficulté est grande pour l'élève qui doit trouver les mots mais aussi rompre avec la représentation, qui voudrait que trouver la réponse suffirait à satisfaire le professeur. Et cette difficulté est grande pour l'enseignant. Il doit se faire entendre, et apprendre l'expression de la réflexion. Il doit se libérer de représentations qui voudraient que capter l'attention en début de cours serait plus important que l'acquisition d'une réflexion en sa fin.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On fera donc entendre aux élèves que ce qui intéresse le groupe et l'enseignant n'est pas seulement la réponse juste mais la mise en mots de la procédure pour y parvenir. Il permet l'acquisition de compétences plutôt que la somme de réponses exactes à un exercice particulier.

L'expérimentation pourra se poursuivre par une activité de transfert, par exemple la réalisation d'affiches, mémoire de classe d'un protocole et de règles scientifiques. Ce sera le moment de réutiliser des notes, rappeler des hypothèses, des conditions de leur élimination, manipuler le langage pour expliquer à tous, le fruit du travail d'un groupe, et au mieux à la manière d'un compte-rendu scientifique. *Comment perçoit-on la couleur ?* Des élèves de cours élémentaire ont pu ainsi proposer leurs réponses à l'issue d'un travail collaboratif, ritualisé (avec des secrétaires, maîtres du temps). Son déroulé est, en actes, une preuve par la coopération des intelligences plurielles.

2. 2 .2. Pour publier

S'étonner de voir son lieu de vie mal traité par les médias : « *Ma ville* - de banlieue – *c'est pas toujours des crimes ou des immeubles qui brûlent* » nous a dit une élève de CM2. Avec sa classe, elle tente de contribuer à une représentation plus réelle et plus fine de son lieu de vie en rédigeant un journal. Il met en valeur les nouveaux quartiers de la ville, une fonction culturelle de haut niveau que beaucoup ignorent depuis Paris ou la province. Mais il évoque aussi le passé communal, ses traces dans des noms de rue, il donne la parole à un historien local. Des élèves de multiples origines géographiques jettent l'a.e.ncre dans cette ville. Qu'on la respecte est un vecteur de la confiance en soi. « *Mieux s'exprimer* » est l'ambition de ces élèves, soutenue par leur enseignante. La rédaction des textes, la préparation des interviews, la composition de la maquette, sont au cœur d'un travail collaboratif. Les élèves ont retenu l'attention d'une journaliste qui les conseille. Ils publient sur internet par le compte *twitter* de classe.

➢ Point de vigilance, pour aller plus loin

Comment s'adresser à un public, être entendu, considéré, à quoi s'abonner, pourquoi, et ce faisant que laisser transparaître de ce que l'on est ? Chemin faisant, une réflexion est amorcée sur les réseaux sociaux, la liberté d'expression et la relation au public, la représentation de soi ou des siens, le droit à l'image. On veillera à l'expliciter comme objet et enjeu d'apprentissage.

Ces démarches à transmettre aux élèves, par les professeurs documentalistes ou autres enseignants, appartiennent notamment au cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Ceux qui s'y engagent auront intérêt à recourir à la commission numérique de leur établissement qui pourra accompagner leurs projets.

2. 2. 3. Pour entrer en relation

Si la publication est un acte qui suscite la réflexion sur les interactions avec un public, la mise en scène en est une autre qui conduit à traiter de nombreuses questions, *a fortiori* si elle vient en prolongement ou en application d'un travail sur la langue. Comment donner à voir un texte ? Comment jouer un rôle, une scène ? De quoi le charisme est fait ?

Ce travail peut s'effectuer dès le cours élémentaire. Il se prête au partenariat avec une association artistique, le théâtre municipal, un artiste. Il peut s'effectuer dans une classe dont on déplace les tables. Un grand espace central devient théâtre, coulisses, cour, jardin, fosse d'orchestre. Quatre à huit élèves occupent la scène. Le jeu est timide, comme la prestation. Comment améliorer, capter l'attention du reste de la classe, des enseignants et autres personnes ? Comment présenter les acteurs à voix haute, gestes à l'appui, diction, ponctuation, ampleur des déplacements, affirmation de soi dans le service du texte ?

Une première prestation donne lieu à examen critique, par définition en positif et négatif. Comment s'améliorer ? Le public des élèves conseille les camarades acteurs. L'habitude en a été prise avec l'intervenante comédienne et metteure en scène qui a initié des techniques. Ses indications sont précises, bienveillantes. On apprend d'expérience ce qui produit le succès, ou pas. La scène est rejouée, transformée, désormais convaincante. Les élèves expérimentent la puissance du verbe, l'expression du corps, acquièrent de l'estime de soi. La confiance aussi se travaille. Ils en ont une preuve.

➢ Points de vigilance

Respecter la règle de la libre participation est fondamental. On veillera donc à ne pas imposer de jouer à un élève qui n'en a pas encore l'envie. En revanche, on écoutera tous ceux qui auront préparé une scène.

Tous les facteurs susceptibles d'induire l'inattention du public ou bien *a contrario* une écoute de qualité seront explicités pour être transférables à d'autres situations d'exposition de soi, seul ou en groupe.

➢ Pour aller plus loin

« *Les contes favorisent l'esprit critique* (…) *et on peut y introduire des contes étrangers* », nous a dit une mère. Ils portent l'attention sur des questions morales universelles ou sur des situations problématiques. En soi, ils invitent à la réflexion. Selon le niveau des classes, ils peuvent être adaptés pour le jeu théâtral par un adulte à l'école primaire, ou par des élèves mêmes, dans le second degré. La réflexion sur le jeu sera alors précédée d'une réflexion critique sur la contraction du texte et la valorisation du sens.

2.3. IDENTIFIER, INTERPRETER, EVALUER

2. 3. 1. Identifier des auto-illusions

Identifier la capacité de chacun à trouver des raisons qui n'en sont pas, déconstruire des auto-illusions, ou des interprétations hâtives, faire preuve de lucidité et de modestie, c'est l'ambition d'enseignants, notamment en mathématiques. C'est parfois le point de départ de certaines séances, par exemple pour aborder le thème des probabilités.

Des situations problèmes sont ainsi proposées aux élèves, par exemple : « *Yanis dit : « Quand je fais les courses parmi les trois caisses du magasin, je tombe toujours sur celle qui « avance » le moins vite. Qu'en pensez-vous ? »*. Chacun cherche une cause rationnelle. Ce serait la faute des autres : « *Le caissier n'est pas doué* », « *Tout le monde aime le caissier* », « *La caissière n'aime pas Yanis* ». Ce pourrait être la faute de Yanis, et Yanis, c'est moi : « *Il a beaucoup d'articles* », « *Il change trois fois de caisse* », « *Le caddie ne fonctionne pas* ». Pourtant, objectivement, « *Il n'est pas possible qu'une caisse aille plus lentement que les autres* ». Les élèves sont conduits à identifier les véritables responsables et la puissance de nos illusions cognitives : « C*'est le hasard et on est influencé par l'impression qu'on en a* ».

D'autres cas sont évoqués, comme celui du jeu. Y a-t-il une martingale au casino ? *« On lance 9 fois de suite une pièce et on obtient PFFPFFPFF avec P=pile et F=face. Si on relance une nouvelle fois cette pièce, que va-t-on obtenir ? »*. « *Pile* », dit l'un, « *c'est lié à la façon dont on lance* », dit l'autre : les deux seraient-ils de futurs joueurs, convaincus de leur maîtrise ? « *Ni pile, ni face* », « *c'est le hasard* », affirment d'autres élèves. L'enseignant propose une longue série de lancers de dés, on note les réponses : un chiffre non plus n'a pas plus de chance de tomber, à moins que les dés ne soient pipés.

« *Douter de soi-même, de sa propre perception des choses et de ses modes de pensée : les élèves font l'expérience (du doute cartésien), du seul moyen d'arriver à un raisonnement méthodique.* » (Gérald BRONNER).

➢ POINT DE VIGILANCE

Sortir de l'expérience initiale, et de l'activité ludique est une difficulté récurrente. Le risque est grand de perdre la classe quand on en revient à des calculs (pourcentages, fréquences) *a fortiori* si les opérations proposées sont trop nombreuses ou si l'excès de remarques anecdotiques en phase initiale a fait perdre du temps. Face à la complexité du thème, on limitera le nombre d'activités pour le traiter.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On prévoira des activités suffisamment différenciées et en îlots pour mettre tous les élèves au travail, permettre un étayage par l'enseignant, avant une vérification des résultats qui valide une hypothèse en classe entière.

2. 3. 2. Identifier et interpréter des intentions

Que fait-on, que dit-on quand on écrit ?

Écrire, c'est dire, raconter, dévoiler. C'est vouloir, aussi, induire des interprétations en croisant des points de vue.

À cette complexité, mais aussi à cette richesse, des enseignants observés confrontent leurs élèves, dès la 6ème. Leur esprit critique se nourrit d'un travail sur le texte. Ce dernier dit toujours plus que ce qu'il semblait exprimer au premier abord. L'auteur a des intentions à identifier et d'abord celle d'inviter à penser.

Ainsi, un personnage est puni à la place de l'autre. Est-ce une victime ? Ou bien est-ce un héros qui protège un.e ami.e ? Quelle est - y a-t-il - une bonne interprétation ? Une figure paternelle met tous ses espoirs dans un adolescent : est-ce positif ou négatif ? Certes, celui-là veut appuyer, financer des études, mais celui-ci ne pourra pas faire ce qu'il veut.

Exploiter une étude de texte peut également mener à une activité de transfert, riche en enseignement critique. Ainsi, des élèves ont étudié, en classe de 5ème avec leur enseignante un passage de *Robinson Crusoé*. Ils ont perçu la complexité des relations entretenues par Robinson et Vendredi, tantôt amicales, voire complices, tantôt inégales, voire brutales. En petits groupes de travail, les élèves sont invités à transformer le passage étudié en dialogue de théâtre. Il s'agit de choisir un parti pris et l'exprimer par des mots, mais aussi par des didascalies, des indications quant à la manière de jouer. Successivement, un groupe lira le dialogue pensé par un autre, et devra se prononcer sur les intentions d'écriture qu'il y voit. Les lecteurs et récepteurs du texte justifient leurs réponses. L'exercice est compris. Les autres élèves complètent ou proposent d'autres formulations « *pour améliorer* ». La reprise est plus intéressante encore quand les choix d'adaptation restent ambigus. L'argumentation s'enrichit alors par l'échange : quels mots ou gestes choisir pour mieux se faire entendre ? L'enseignante prend des notes au tableau, des éléments se mettent en place qui permettront la co-construction d'une synthèse.

➢ POINTS DE VIGILANCE

Tous les exercices de maniement du langage, écrit comme oral, sont difficiles *a fortiori* en éducation prioritaire où les élèves allophones ou issus de locuteurs modestes sont nombreux. Mais ils sont indispensables à sa maîtrise. L'enseignant proposera donc des travaux et des textes suffisamment signifiants et ambitieux pour soutenir l'attention des élèves, sans pour autant tomber dans une complexité excessive. On veillera surtout à expliciter les objectifs du cours. Qui parle ? À quelle place se situe le narrateur quand il énonce ? Pour dire quoi ? Ces questions ont intérêt à être explicitées si l'on veut que l'élève réussisse à comprendre le sens du travail proposé et notamment si le narrateur invite le lecteur à s'identifier successivement à plusieurs personnages.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On veillera à une gestion du temps qui permettra de parvenir à une synthèse, même d'étape. On fera exprimer par les élèves ce qu'ils ont découvert de l'auteur, mais aussi ce qu'ils ont appris d'eux-mêmes. De deux interprétations possibles, laquelle a d'abord retenu leur attention ? Qui est-on (quand on lit) ? En faire prendre conscience est essentiel quant à l'esprit critique. Et, de la littérature à la « vraie vie », demander à des élèves de révéler des intentions manipulatrices dans des messages du quotidien peut être un prolongement.

2. 3. 3 Identifier, interpréter, évaluer des sites internet

Précisons-le d'emblée : nous avons observé fort peu de moments dédiés à la recherche raisonnée sur la toile numérique et à l'évaluation des sites internet.

Lorsqu'elles existent, ces séances sont le plus souvent réalisées par le professeur documentaliste, seul ou en co-intervention avec un autre enseignant, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Elles sont souvent effectuées en demi-classes par des collégiens organisés en groupes, assurément hétérogènes si l'enseignant les a constitués.

Parfois, ces séances préparent ou accompagnent un travail disciplinaire, en français, histoire géographie, sciences. Si elles se présentent comme un préalable, elles n'en sont pas moins un objet d'apprentissage en soi. Ou bien encore, elles se donnent comme objet spécifique l'étude des erreurs commises par les médias, qu'elles soient intentionnelles ou non.

Ainsi, des élèves de 6ème sont confrontés à des documents qui rassemblent des articles de presse erronés. Leur travail consiste à présenter l'erreur commise par les journalistes, expliquer les raisons de cette erreur, en déduire les conséquences. Lire, confronter pour comprendre, échanger, répondre par écrit pour restituer ensuite oralement éventuellement dans un autre cours (par exemple de français) sont les objectifs annoncés.

L'activité première consiste plutôt à initier les élèves à la recherche sur l'internet, à faire percevoir ses conditions, ses limites, ses dangers.

« *Google est-il intelligent ?* » Écrire la question ainsi sur le site concerné permet de montrer que le moteur de recherche ne répond (presque) jamais directement à la question, qu'il n'en perçoit pas le sens mais renvoie à des pages en rapport avec celle-là. Une pertinence personnelle devra donc guider l'analyse.

« *Comment faut-il poser une question sur un moteur de recherche ? Permet-il de chercher directement sur internet ? Comment y sont classés les résultats ? Comment une telle entreprise gagne-t-elle de l'argent ? Respecte-t-elle ma vie privée ? Pourquoi ? Quels sont les autres moteurs de recherche ?* ».

Nombreuses sont les questions que l'on peut poser à des élèves dès la classe de 5ème. Les plus simples apparemment peuvent se révéler trompeuses. « *Quel est le monument de Paris le plus haut ? Quelle est la hauteur de la Tour Eiffel ? Quel monument parisien est situé à l'altitude la plus haute ?* ». La question s'avère ambiguë : le moteur de recherche, renvoie pour l'essentiel vers la Tour Eiffel. Or pour trouver la réponse, il faut que les élèves sachent quel est le point culminant de Paris, Montmartre. Piège objectif : c'est son église Saint-Pierre qu'on doit désigner. Ce faisant, l'enseignant propose un questionnaire d'évaluation d'un site.

➢ POINTS DE VIGILANCE

La question du temps et du séquençage du travail paraît essentielle. Des objectifs ambitieux à réaliser en une durée trop restreinte peuvent conduire à limiter les mises en situations signifiantes et à distribuer un corrigé polycopié qui sera peut-être ressenti comme le nième exemplaire de ce qu'il faudra savoir par cœur.

L'objet de la requête proposée doit donc faire l'objet d'une attention particulière. Si l'on veut démontrer l'importance du choix des mots-clés sur un moteur de recherche, on évitera de poser une question qui, formulée dans son entier, permet d'avoir une réponse immédiate dès les premiers sites proposés, ce qui risquerait alors de renforcer l'illusion d'un internet magique, celle-là même qu'on voulait démentir.

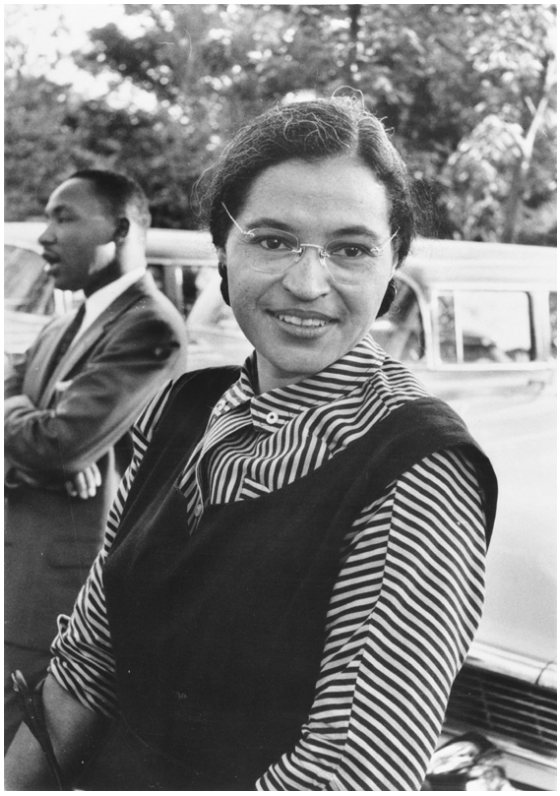
➢ POUR ALLER PLUS LOIN

Mieux vaut partir des représentations des élèves, de questions qu'ils se posent ? Pourquoi ne pas les écouter d'abord, et leur offrir l'occasion de satisfaire leur curiosité tout en conduisant une critique raisonnée de l'outil internet ? En soutenant ainsi la motivation des élèves, on évitera de laisser penser que ce qui est de l'ordre des codes scolaires est nécessairement coupé de la « vraie vie ». Dans cette mesure, on familiarisera les élèves avec les sites spécialisés dans la traque de la fausse information et les protocoles de validation qu'ils proposent quand il s'agit d'actualité. La confrontation d'articles de presse à leur propos pourra montrer l'ambition de ces objectifs, mais pas l'impossibilité qu'il y aurait à les atteindre.

Plus généralement, on lui permettra de surmonter sa difficulté, lorsqu'il ne trouve pas de réponses à sa recherche ou qu'elles sont trop nombreuses.

3. DÉVELOPPER LA PENSÉE ET L'ESPRIT CRITIQUE DES ÉLÈVES : TENSIONS

3. 1. FAIRE PENSER OU LAISSER PENSER ?



Rosa PARKS avec Martin Luther KING en 1955. Auteur inconnu. Archives nationales américaines

« Enfant, je croyais que l'eau des fontaines pour les Blancs avait meilleur goût que celle des Noirs »*

Rosa PARKS (1913-2005)

***Rosa PARKS (avec Jim HASKINS), 1999, *My Story,* Londres, Puffin Books**

3. 1. 1. Temps, programmes, cultures professionnelles

Faire penser demande du temps, pas nécessairement un temps long, mais des temps d'arrêt. L'attitude réflexive, condition nécessaire à l'esprit critique, suppose un recueillement sur l'objet à penser.

Or, **de l'aveu de tous, le temps manquerait. Il manquerait entre autres à cause des programmes dont la réalisation strictement disciplinaire serait fortement ancrée dans la culture professionnelle des enseignants.**

Le temps manquerait en classe pour apprendre, réfléchir, découvrir, notamment à cause « *des élèves perturbateurs qui ne veulent pas travailler, quand d'autres ne suivent pas* », dit une mère. On le gaspillerait, faute de choix d'aménagement : « *changer de salle est une perte de temps,* et une source de « *stress inutile, de punitions pour des retards* ».

À un CPE, il manquerait du temps pour faire débattre les élèves ; il faudrait concevoir un aménagement différent des lieux de vie dans l'établissement (notamment la permanence) dont ils seraient force de proposition.

Du côté des collégiens, on entend que « *des profs vont vite ; on n'a pas le temps de réfléchir* ».
Des parents ont « *l'impression que les élèves passent en superficiel, que tout est fait à la va vite* » par des enseignants qui ne penseraient qu'à « *finir le programme* » ; « *trop de choses, pas assez de temps* », or il faudrait « (en) *prendre plus (…) pour découvrir un sujet* ».

Ce temps même manquerait à des enseignants. « *Finir le programme pour le brevet* » est la priorité d'un professeur d'histoire, notamment en classe de 3ème, en prévision du DNB. Un autre enseignant ressent une « *contradiction entre le temps d'enseignement selon les programmes et le développement de l'esprit critique* ». Pour la résoudre, les choix à effectuer lui paraissent très douloureux.

Par ricochet, le temps manquerait à des partenaires culturels alors même que les élèves sont demandeurs d'ouverture et de regards sur d'autres civilisations. L'animateur d'une salle de cinéma partenaire d'un réseau constate qu'il est bien rare que le débat ou l'expression libre dépasse une demi-heure après la projection d'un film. Mais comment mettre l'élève en réflexion si aucun travail à son propos n'a été mené auparavant ? Si l'œuvre n'est pas exploitée ensuite, quelle réflexion reste-il après la projection du film ?

Parfois, on peut décider de suspendre le vol du temps, par exemple dans le cadre de l'application d'une sanction dans un réseau : les partenaires en charge de l'accompagnement de collégiens temporairement exclus en témoignent. Ils accueillent des élèves pour une durée de deux à cinq jours. L'objectif : mettre le jeune en réflexion sur ce qu'il est. Temps collectifs, temps individuels avec un éducateur : on est bien décidé à se laisser du temps.

De toutes ces difficultés, les pilotes prennent acte. « *Lire écrire, compter… l'idéal serait que tout soit fait en même temps, avec de l'esprit critique. Mais ça ne se fait pas si bien ; on est plus dans la culture de la transmission, donc en contradiction avec l'esprit critique. On accorde plus d'importance à la bonne réponse qu'à la justification de la bonne réponse* », nous a dit un directeur d'école. Et un de ses collèges constate la « *grande disparité d'un maître à l'autre sur cette question de l'esprit critique. Même si l'enseignant est très engagé, il le reporte un peu à l'extérieur (…) sur les ateliers philo, sur des projets* ». Les observateurs l'ont également remarqué. Un IEN conclut donc qu'on reste bien dans la « *dissociation. On a plus de mal à faire de l'esprit critique dans les enseignements. Ce n'est pas dans la tradition de la France ni dans les cultures professionnelles* ».

À cette fuite du temps problématique, des événements tragiques imposent pourtant un coup d'arrêt que chacun respecte. C'est le choc des lendemains d'attentats.

3. 1. 2. Lendemains d'attentats

En janvier 2015, puis à nouveau en 2016, des attentats ont bouleversé le pays. Au début de l'année 2017, des enseignants, écoliers et collégiens qui nous parlent, s'en souviennent. Ces événements ont-ils laissé l'École au dépourvu ? S'est-on livré à une pensée critique ?

D'eux-mêmes les interlocuteurs n'ont presque jamais évoqué les attentats comme source de réflexion sur le développement de l'esprit critique.

Une maîtresse a été « *choquée car les enfants avaient tout vu, savaient tout plus qu'elle-même* ». Mais il n'y avait « *que de l'image, pas d'émotion, pas de verbe, (…) pas de mots, du sang, des chiffres* », un événement « *vécu comme un jeu vidéo* » affirment ses collègues.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est théoriquement travaillée dès le CP, dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC) et du parcours citoyen. Mais si l'ampleur de l'événement a pu susciter des questionnements d'équipes pédagogiques, il a parfois provoqué certains flottements.

Dans des réseaux et selon des parents, il s'est agi d'abord de faire parler « *en petits groupes* », tenter d'*« enlever le traumatisme, de faire dire ce que les élèves en pensaient* » pour « *une remise en sécurité : ça (…) a fait du bien aux élèves* ». Dans des écoles, « *on a repris les éléments de la charte de la laïcité, on les a reformulés* ». Des enfants ont posé des questions telles que : *« Est-ce qu'on est obligé de prier ? Qu'est-ce que ça fait si on ne prie pas ? Si on n'a pas de religion ? ».*

Dans d'autres réseaux - des jeunes et des parents en témoignent - les écoliers ou même des collégiens ont été invités à dessiner ou, pour les plus âgés, ont été invités à créer eux-mêmes des caricatures.

Pour d'autres encore, il y a eu « *des débats toute la journée* ». Le fait de caricaturer « *le prophète* » a été au cœur de la discussion. La compatibilité entre l'action terroriste et une appartenance religieuse a été questionnée. Évoquant les assassins, une élève a assuré qu'« *en histoire, on a étudié ce qu'ils étaient pour ne pas confondre musulman et terroriste* ».

Plus généralement, a-t-on mis en perspective historique la liberté d'expression et le genre de la caricature ? La brièveté des témoignages sur le thème des attentats ne nous a pas permis d'en savoir davantage.

3. 1. 3. Faire face aux rumeurs et aux théories du complot

La perméabilité des élèves aux rumeurs et aux théories du complot a été plusieurs fois soulignée par eux-mêmes et par des adultes de la communauté éducative (cf. supra 1. 3. 2).

Elle va de pair avec l'usage qu'ils font de l'internet et des réseaux sociaux au collège, surtout. Selon un principal adjoint, les jeunes seraient « *submergés par ça* » et *« l'école ne* serait *plus tant protégée (…). Il n'y a plus aucune limite* » spatio-temporelle avec le numérique. De leur côté, des collégiens rencontrés estiment à 40 % la part des élèves qui en seraient dépendants pour leur information personnelle, dans laquelle les rumeurs figurent en bonne place. Quand les collégiens y sont particulièrement sensibles, elles concernent d'autres élèves, dont on discute les mœurs

supposées. Parfois, la médisance est alimentée par des photographies qui circulent sur les réseaux sociaux. Bien souvent, ces rumeurs sont des points de départ du harcèlement.

Mais il y a aussi des rumeurs attachées au passé : des élèves croient que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen serait le fait des *Illuminati.* Des on-dit concernent également le présent, la France ou d'autres pays du monde. Certains portent sur la vie privée d'hommes politiques célèbres ou sur des scandales politico-financiers. Y a-il complot des médias ou de services secrets étrangers contre un candidat à des élections ? Des élèves le croient : « *d'autres font pareil et on ne leur dit rien* » ont-ils affirmé. D'autres semblent convaincus qu'un élu peut avoir bénéficié d'un complot, « *sinon, qui aurait voté pour lui ?* » nous a dit un collégien. À l'évidence, ces rumeurs relaient souvent des propos d'adultes.

Contre les rumeurs, que fait-on ?

Peu d'actions sont directes, car les élèves, semble-t-il, en parlent entre eux, mais pas en classe. En revanche, des assistantes sociales ou des infirmières peuvent organiser, avec des enseignants on non, des temps d'information, ou initier du travail en petits groupes. Ces actions ont souvent pour but de prévenir le harcèlement. Mais elles sont parfois jugées inefficaces par les élèves. Certes, ils disent mieux comprendre les phénomènes mais ne pas être sûrs de savoir réagir de manière appropriée si un jour ils en deviennent les victimes.

Contre les fausses informations ou les théories du complot, les initiatives semblent encore limitées, alors même que des élèves disent ne pas chercher à savoir nécessairement si une nouvelle est vraie, quand bien même ils nourriraient des doutes. Un élève dit qu' « *aux infos, on en rajoute* », comme si la méfiance *a priori* suffisait à la pensée critique.

Quand la lutte contre la désinformation a commencé dans un réseau, elle émane le plus souvent des enseignants de lettres ou d'histoire géographie.

En histoire, des élèves travaillent « *sur documents (…), posent la question du pourquoi il a été écrit* (ou conçu) *et par qui* ». « *Des textes qu'on peut comparer* » invitent à une déconstruction de fausses informations du passé et s'intègrent souvent dans des leçons où il est question de la propagande en régime totalitaire.

Quelques autres, et parfois dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), font travailler des groupes d'élèves sur de fausses informations sciemment fabriquées ou *fake-news*. Ces enseignants soulignent la confiance des élèves qui, devant des faits d'actualité, n'hésitent pas à les consulter. Il est donc « *possible de déconstruire le complotisme* », nous ont-ils affirmé. Reste, avec leurs élèves, à interroger l'argument d'autorité.

Du travail est également réalisé autour du professeur documentaliste, seul ou en co-intervention. Ici, une association - *Olympio*, notamment - a pu réaliser une intervention sur l'embrigadement. Là, un ancien journaliste a proposé un travail sur la presse d'opinion. Si des élèves s'y intéressent parfois, on notera que la semaine de la presse est un événement qui mobilise peu de réseaux.

➢ POINT DE VIGILANCE

On veillera à ne pas séparer systématiquement ces initiatives de temps de cours ordinaire et on prêtera une attention particulière à l'émergence d'un relativisme absolu parmi les élèves qui signifierait la renonciation à l'esprit critique. Par ailleurs, le travail sur la presse ne doit pas se limiter à la seule semaine qui lui est dédiée.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On signalera l'existence de réalisations qui se sont montrées très efficaces dans la dénonciation du complotisme. C'est le cas de l'expérience *Spicee* (cf. bibliographie) ou du travail de lycéens de Bondy qui, en réalisant un film complotiste, ont dévoilé et analysé les techniques nécessaires. Leur court-métrage https://vimeo.com/166931978 peut être réutilisé, pour commentaire ou source d'inspiration.

3. 2. NORMER OU QUESTIONNER ?

3. 2. 1. De l'usage raisonné du cours magistral

Le cours n'est pas fréquemment un lieu de débat attendu. Il est parfois un lieu de débat imprévu si une actualité fait irruption, comme l'élection d'un nouveau président aux États-Unis.

Le cours magistral reste une modalité pédagogique encore fréquente dans certaines disciplines. Nous avons pu observer des enseignants s'y transformer en conférenciers, désireux d'impressionner leurs élèves aux dépens d'un véritable apprentissage et du développement de l'esprit critique.

Certes, le cours magistral permet à l'enseignant d'aller vite, avancer dans son programme. La maîtrise du *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* par tous les élèves est son objectif et les parents sont extrêmement sensibles à sa réalisation. Au professeur, le cours magistral permet d'écrire beaucoup au tableau des points essentiels que l'élève pourra considérer comme une sécurité. À cette trace écrite, on est parvenu par des questions très fermées qui souvent n'invitent l'élève qu'à entériner une évidence.

Le cours magistral invite toutefois à s'interroger sur des documents. Quelle est leur nature ? Quel est leur auteur ? Le contexte ? Les élèves peuvent percevoir des intentions, des ambiguïtés. Souvent les documents sont riches, signifiants, mais leur défilé est parfois rapide.

Le cours magistral ignore parfois certaines difficultés. Certes, des élèves nous ont dit apprendre mieux « *quand c'est le prof qui fait* », mais d'autres nous ont dit le contraire : « *on apprend mieux quand on fait* ». Qu'en est-il quand c'est de penser qu'il s'agit ?

Ce que nous avons vu en cours magistral, c'est un enseignant qui parle beaucoup, des fiches avec des questions dont beaucoup d'élèves n'ont pas le temps de noter les réponses. Nous avons observé des élèves parfois très actifs à l'oral, mais minoritaires, des élèves qui écrivent comme ils peuvent et font bonne figure, des élèves parfois dépassés par de nombreux mots ou expressions du vocabulaire spécifique qu'on a défini pour eux mais qu'ils ont bien du mal à réutiliser à bon escient.

Des enseignants sont conscients de ces difficultés. C'est pourquoi ils conçoivent des projets qui ont pour but de confronter les élèves à la réalité, à la spécificité du travail de la discipline. En histoire par exemple, des monuments urbains à la gloire des résistants, on remontera aux hommes ; vie leur est rendue, en recherchant dans des archives, en y suivant leurs traces, en remettant des pas dans leurs pas. Le chemin conduit notamment à la visite de camps de concentration ou d'extermination, à la rencontre de survivants. Les confrontations sont bouleversantes. Une élève remarque qu'au début, elle n'était "*pas intéressée, mais curieuse*". Désormais, tous ceux qui participent à ce projet ont bien

« *l'impression d'apprendre* ». Ils prendront part au *Concours National de la Résistance et de la Déportation* ; ils ont réalisé ce qu'est le travail d'un enseignant chercheur et montrent de la gratitude à son endroit. Ils prennent conscience de l'actualité de ce qui mène au pire.

➢ POINTS DE VIGILANCE

Doivent alerter l'enseignant : la présence seulement physique des élèves ou leur passivité, l'absence régulière d'interactions entre eux, des réponses qui peuvent se limiter à un ou deux mots.

Des échanges de pratiques enseignantes peuvent aider à mesurer ces indicateurs ou en forger d'autres. Dans tous les cas, le professeur fera vraisemblablement le point sur ses propres représentations des élèves. L'idée qu'il peut se faire de l'éducation prioritaire le conduit parfois à donner beaucoup aux élèves et à s'y épuiser. L'absence de confrontation aux documents bruts prive l'élève de la capacité à penser et formuler ses propres questions, questions d'élèves plutôt que « *questions de profs* ». Le professeur veillera également à ne pas transformer des moments du cours magistral en expression dogmatique plaçant l'élève dans la situation de celui qui croit.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

L'enseignera continuera de proposer des textes afin d'inviter l'élève à argumenter et dévoiler ses procédures de raisonnement. La confrontation à des vidéos documentaires ou à d'autres documents iconographiques pourra être source de questionnement initial. Le questionnement pourra rester très ouvert ou réalisé par les élèves eux-mêmes. Certaines de ces interrogations pourront servir de point de départ, afin d'organiser le travail de la séance.

3. 2. 2. Exposer : un exemple en Sciences de la vie et de la Terre (SVT) pour traiter de la nutrition

Comment se nourrir et en particulier le matin ?

Des classes de 6ème travaillent sur la composition du premier repas de la journée et plus globalement sur l'équilibre alimentaire. Qu'est-ce qu'un petit déjeuner équilibré ? C'est une des contributions des SVT au Parcours santé. Elle peut donner lieu à exposition et nous avons été conviés à l'une d'elles.

Les élèves ont rendu compte de leur travail sous forme d'affiches. Celles-ci ont pour but de diffuser un certain nombre d'informations. Elles sont lues, parfois avec difficulté, par des collégiens qui nous guident : quelle est l'importance du petit déjeuner ? Que se passe-t-il avec ou sans ? Que manger au petit déjeuner ? Qu'éviter ou préférer ? Quels sont les petits déjeuners du monde ? Des photographies montrent ce que l'on mange le matin en Allemagne, au Brésil, au Japon, en Corée. Quelle est finalement la composition d'un petit déjeuner équilibré ?

En complément, des panneaux latéraux éclairent des notions générales sur les différents groupes d'aliments synthétisés en un schéma pyramidal et évoqués par des collages qui montrent les différents types d'eau, les aliments qui contiennent des lipides, des glucides, des sucres, des protides.

Tous les collégiens de 6ème et des parents volontaires sont ensuite invités à partager un petit déjeuner offert par l'établissement. Les enseignants veillent à la composition raisonnée du plateau repas, demandent des corrections. Les familles se regroupent plutôt que de se mêler aux élèves et restent silencieuses.

➢ POINTS DE VIGILANCE

L'exposition sur ce thème risque de poser une norme décidée par l'École. À titre d'exemple, on conseillera des produits naturels de saison plutôt que des biens issus des industries agro-alimentaires. L'enseignant pourra s'appuyer sur la « semaine du goût ». On proposera toujours plusieurs alternatives plus ou moins coûteuses pour le consommateur. On évitera ainsi de stigmatiser les familles défavorisées. On n'oubliera pas que, à les tenir à distance de l'École, on risque d'en éloigner leurs enfants, et par là même compromettre leurs chances de réussite.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On pourra en amont partir d'un questionnement mené avec les élèves sur leurs habitudes alimentaires : aliments consommés, horaires, préparation du petit déjeuner, rituels, … Rien n'empêche les enseignants d'y participer : l'idée est alors de mettre en évidence des disparités importantes entre les individus, de constater que des élèves en proportion non négligeable ne prennent jamais de petit déjeuner, tout comme, d'ailleurs, des adultes et de poser la question des meilleurs choix possibles pour la santé.

Il est alors plus logique d'évoquer les aspects culturels de la nutrition, de considérer une variété de consommations possibles, à ne prendre en compte qu'en terme d'équilibre nutritionnel.

Une deuxième étape du questionnement peut porter sur la nature, l'origine géographique des produits consommés et leur degré de transformation. On pourra alors se poser des questions : des personnes mangent-t-elles plus de céréales dans du lait que des tartines ? Et pourquoi ? Pourquoi plus de jus que de fruits ? On fera intervenir pour introduire les notions de produits bruts ou industriels, la question de leur conservation, des prix, de la publicité qui en est faite. C'est par là qu'au-delà du Parcours santé, on pourra poser des questions qui ont trait à l'économie ou à l'écologie (circuits courts, huile de palme, …). Du questionnement systématique pourra naître la posture de l'esprit critique, plus formatrice et plus valorisante que la soumission à une norme.

3. 2. 3. De l'éveil à la citoyenneté

On ne reviendra pas ici sur la question du conseil d'élèves à l'école élémentaire (cf. supra 2. 1. 1). Certes, il permet à l'élève de prendre conscience de la complémentarité des actions des uns et des autres, de la nécessité d'un partage de l'information sur le temps commun et son organisation dans le groupe classe. Il s'appuie sur des règles qui donnent sens à l'idée d'un bien commun fondé sur la justice. Mais ces conseils d'élèves restent sans pouvoir face à un tiers adulte autre que l'enseignant. Il n'a ainsi aucune légitimité à s'adresser au directeur, par exemple.

Il est néanmoins possible de voir des écoliers s'emparer d'une liberté d'expression politique essentielle en démocratie, la pétition. Des élèves de deux écoles du même réseau ont ainsi demandé la rénovation de leurs cours de récréation. Les documents ont été transmis aux services municipaux et la requête a abouti pour l'une d'elles. Quelle était exactement la source de la pétition ? La fille d'un délégué de parents ou le parent lui-même ? On ne sait plus bien. Il y a eu là, grandeur nature, un exercice de démocratie locale participative. Mais l'aurait-on accepté s'il avait porté sur les pratiques de l'école ?

Il faut attendre le collège pour que les élèves aient droit à une représentation élue. Des établissements organisent alors une formation des délégués élèves. Celle à laquelle nous avons assisté était organisée par le coordonnateur, les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Elle visait à la fois des délégués des classes de 6ème, et des élèves de CM1 et CM2. La mise en réflexion sur le rôle d'un représentant s'est donc doublée d'une action inter-degrés, capable à terme de faire naître chez les élèves un sentiment d'appartenance.

Des groupes de 12 élèves sont invités en salle polyvalente autour de trois grandes tables sur lesquelles sont disposées une vingtaine d'images de la taille de cartes à jour. Chacun est invité à penser la fonction de délégué et à en donner une représentation.

Dans un premier temps, chaque élève associe une image au rôle de délégué et justifie son choix à voix haute après s'être présenté. Puis le travail se poursuit par une nouvelle sélection : tous les élèves en binômes ne retiennent plus qu'une illustration, la mieux adaptée à la mission de délégué. La définition s'affine alors, d'autant plus que chacun aura eu à cœur d'expliquer quelles images il a résolument laissées de côté.

Dans un troisième temps, les élèves s'entendent sur une devise, un blason, qui dans ses quartiers fait apparaître ce qu'est le délégué, ce qu'il n'est pas, ses droits, ses devoirs. Le travail montre des élèves paisibles et actifs, soucieux de précision dans le choix des mots, et capables de s'écouter les uns les autres quand vient le moment de la restitution des travaux.

Les trois grands groupes présentent leurs blasons. Leurs éléments constitutifs sont alors explicités devant toute l'assemblée. « *Égalité Soutien Loyauté* », « *Aide Loyauté Solidarité* », telles sont les devises des délégués, capables de porter assistance, intervenir en cas de conflit, être porte-parole sans pour autant se transformer en chef, en policier, sans enfreindre les règles ou le principe d'égalité. Un élève apprend aux autres, par exemple les mots « *loyal*, *loyauté »*, qui remportent un certain succès.

Les élèves expérimentent un forum démocratique dans une joie certaine qui repousse la timidité et les rassemble au point qu'on ne saisit plus aisément les différences d'âges.

Des collèges offrent d'ores et déjà une nouvelle expérience citoyenne avec la mise en place des Conseils de la Vie Collégienne (CVC). Ses membres sont élus par l'assemblée des délégués et à raison de deux élèves par niveau. Le scrutin a lieu par exemple sur le temps de midi et pendant une semaine. L'établissement a pu éditer des affichettes qui présentent les candidats. Leurs nom, prénom, classe sont associés à une photographie et un slogan complété par un texte bref (« J'ai envie de … , je m'engage à … »). Élus, les membres du CVC se réunissent au moins une fois par trimestre, sans compter des réunions de commissions mensuelles.

Nous avons assisté à l'une d'elles en présence des CPE. Le débat est fluide et les élus se sont engagés afin d'améliorer le climat et la vie de l'établissement. À l'issue d'une année de fonctionnement, ils sont déjà à l'origine d'un calendrier de journées thématiques (olympiades de sport, français, mathématiques), journée des talents, de l'élégance, de la tradition, réflexion sur l'organisation de voyages, opération caritative. Les élèves apprennent à tenir compte de paramètres matériels, des aspirations et des représentations de « l'opinion ». Ils prennent conscience de la nécessité d'informer et d'expliquer. Ils perçoivent une identité d'établissement qui s'ébauche dans un

plus grand apaisement et ont le sentiment d'être pour quelque chose dans l'amélioration du climat scolaire. Il y a moins de bousculades entre élèves, moins de tensions avec les surveillants.

Pour les élus, la confiance dans le groupe progresse en même temps que la confiance en soi.

➢ POINTS DE VIGILANCE

On prendra garde lors de ces formations ou réunions à ce que la nécessaire présence d'adultes guides ne s'accompagne pas d'une confiscation de la parole de leur part. Nous avons en effet observé que les travaux de groupes les plus riches sont aussi ceux dans lesquels les adultes sont intervenus le moins. Pour faire la part de l'accompagnement et de l'imposition, l'attention à la fluidité du langage des élèves et l'intensité des échanges entre eux sont des indicateurs fiables.

Par ailleurs, on s'interrogera sur la réelle prise en compte de la « parole » des élèves dans le cadre des instances auxquelles participent leurs représentants (conseils de classe, conseil d'administration, …).

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On pourra prolonger la réflexion sur la question de l'aménagement des lieux de vie en EMC ou dans le cadre d'activités en histoire géographie. On pourra envisager des rencontres entre le CVC et le Conseil de Vie Lycéenne (CVL) du lycée de secteur. On pourra associer les élèves à la conception ou à l'analyse d'indicateurs du climat scolaire ou à des actions ayant pour but de faire découvrir le collège aux écoliers du réseau. À terme, l'extension de quelques événements en direction d'école du réseau peut contribuer au sentiment d'appartenance en même temps qu'à la liaison inter-degrés. Dans tous les cas, l'adulte invitera à la parole, à l'explicitation, à la rigueur dans le choix des mots, sans personnellement peser ni s'imposer.

3. 3. FAIRE OU SE DISTANCIER ?

3. 3. 1. Prendre des images comme objets, mais dans quels buts ?

Dans une école, on a fait venir du Louvre des copies de tableaux et de sculptures à l'échelle 1. On pourra donc les voir mais aussi les toucher. Comment garantir qu'on ne passera pas à côté d'une œuvre sans y prendre garde ?

À l'école maternelle, on joue de la surprise et de l'éveil de la curiosité. Une grande image est au tableau mais elle est recouverte de treize petits papiers blancs numérotés, de toutes les formes possibles et d'inégales surfaces. Les élèves sont assis en arc de cercle autour de l'œuvre cachée que l'enseignant dévoile peu à peu. Le suspens est organisé, l'imagination à son comble. Chacun dit ce qu'il devine, veut prouver son intuition. Est-ce un désert ou un jardin, un volcan ou un géant caillou, un radiateur ou la queue d'un dragon, les jambes d'un chameau, un chevalier sur un cheval qui combat un dragon ? C'est *Saint-Georges terrassant le Dragon* de Paolo UCCELLO. On apprend où se trouve l'original. Mais Saint-Georges s'est déjà invité dans l'école. La version de Raphaël occupe le rez-de-chaussée. Aux élèves qui ne l'ont pas regardé, c'est une invitation à le voir, à ceux qui l'ont déjà vue, c'est une incitation à le comparer. On a fait entrer l'art au quotidien comme voisin légitime. La curiosité invite à la réflexion. Qui est donc ce Saint-Georges, pourfendeur de dragons ?

Concevoir à partir de ce que l'on voit, se raconter une histoire : est-ce pour conforter le sens commun ou bouleverser ses *a priori* ?

À l'école maternelle, des confrontations aux images sont autant d'invitations à imaginer, verbaliser, identifier des peurs ou des pensées communes qui seront, ou non démenties par une histoire. Ici, une petite fille avec des yeux bizarres est toute seule dans sa cuisine en compagnie d'une hache, près d'une cage dissimulée et avec un petit garçon dedans, content d'être là, amoureux de la fille ou bientôt mangé ?

Là, un renard tapi dans un buisson regarde une poule et des poussins. Ça parle, les élèves font des hypothèses et argumentent : rendez-vous avec le langage, des lieux communs, d'autres histoires en référence. Une logique se construit, banale, à moins d'une histoire fantastique. On joue du langage, du possible et de l'impossible, on croise ce que l'autre avait en tête : il est différent et l'attente d'un dénouement vaut bien qu'on l'écoute. Et l'on découvrira, mais plus tard que le renard est amoureux, que la poule est consentante, qu'ils forment un couple anticonformiste. Les choses ne vont pas toujours dans le sens qu'on croyait et il y a une joie à le constater.

Là encore, on déplace les morceaux d'un puzzle, d'un portrait (de Picasso) qu'on connaît déjà : des cheveux longs, du rouge aux joues, des larmes, ou des rides, une femme ? L'enseignant encourage à l'écoute, et au langage, pousse à réinterroger les représentations et les certitudes. On s'unit dans une quête avec du langage pour se surprendre.

Si le réel est multiple, il me donne une place.

➢ POINTS DE VIGILANCE

Le temps est une difficulté particulière. Trop courte, la séance ne permet pas de tenir la classe en haleine ; trop longue, elle perd la classe, dissout les mots dans un bavardage.

La confiance à faire aux élèves en est une autre. On a vu des moments s'étirer dans la description d'une image qui renvoie à l'opinion commune alors que la suite de l'histoire, à laquelle on n'arrive pas dans l'heure, venait la torpiller avec drôlerie. Pourquoi ne pas livrer l'élève à l'étonnement et analyser ensuite et l'histoire, et l'étonnement, plutôt que de lasser l'enfant en le tenant rivé à soi ?

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On n'oubliera pas des pratiques fondamentales : inviter systématiquement les élèves à prouver leurs propos, les inciter à comparer, à se prononcer sur un objet de discussion mais aussi sur les paroles d'autrui. Est-on d'accord ou non ? Avec quels mots le préciser ?

Pour ce faire, on n'hésitera pas à choisir un support suffisamment riche pour mettre les élèves en réflexion. On enrichira le vocabulaire, chemin faisant, avec une attention particulière aux attributs qui ouvrent en grand les portes de l'abstraction.

3. 3. 2. Mettre à distance des énoncés

Tenir compte de l'énoncé : c'est ce que l'on demandera à l'élève jusqu'à la fin de ses études et jusqu'au plus loin qu'on puisse aller. Et cela suppose de prendre quelques phrases pour un objet particulier.

Nombre et calculs : c'est sur ce thème qu'un maître propose à ses élèves le problème suivant :
« Un marchand comptabilise ses ventes de la matinée :

- 2 couvertures à 43 euros l'une
- 6 douzaines de torchons à 28 euros la douzaine
- 3 services de table à 31 euros le service
- 18 serviettes de bain vendues à 39 euros les 6.

Calcule l'âge du marchand. »

Les élèves sont nombreux à vouloir résoudre le problème. « *Il manque l'information nécessaire* », dit l'un. Un autre confirme, mais fait remarquer qu'il *« avait commencé un calcul avant de voir la question »*. Et chacun à ce moment reconnaît sa volonté de bien faire. Assurément, une autre demande aurait pu être formulée, « *Calcule ses ventes de la matinée* ». De cet attendu, l'élève prend conscience, guidé par l'enseignant. Ce faisant, il permet à l'écolier de ressentir la puissance des codes et automatismes dès lors qu'ils sont installés. Et l'intelligence est ainsi appréhendée, non pas nécessairement comme l'instant du faire, de la réussite de la tâche, mais comme le moment de la réflexion sur ce qui est demandé.

Autre problème : « Dans un champ qui mesure 70 mètres de long et 40 mètres de large, il y a 250 pommiers et 300 poiriers. Chaque arbre donne en moyenne 80 kg de fruits.
Calcule l'âge des arbres ».

Voilà encore une demande insensée que l'élève repère désormais aisément. Mais il est désormais invité à proposer des questions pertinentes, il hésite et la classe argumente : « *Combien y a-t-il de fruits ?* ». Encore une demande impossible à satisfaire. Et les enfants proposent enfin des énoncés logiques : « *Combien y a-t-il d'arbres ?* », « *Quel est l'espace du champ* (sa superficie) *?* », *« En tout, combien de kg de fruits obtient-on grâce à ce champ ? »* ou, mieux dit : « *Combien de kg de fruits* (en moyenne) *peut-on produire avec ce champ ?* ».

L'exercice est l'occasion de jouer encore avec des codes scolaires. Mais cette fois le recul est double : par la simple critique, on évalue un sens ; par la réalisation d'énoncés de substitution, l'élève prend de la hauteur, une responsabilité et de l'autonomie. Dans le premier moment l'élève, invité à statuer, est autorisé à interroger la pertinence de l'autorité, qui n'est pas à elle seule légitime. L'argument d'autorité peut choir. Dans un second temps, l'élève devenu concepteur de sujet devient « ingénieur de formation ». Par là même, il est estimé, valorisé, et initié à une forme de maîtrise intellectuelle. À la mise à distance latérale a été ajoutée la distance du surplomb.

➢ POINT DE VIGILANCE

On veillera dans ce type d'exercice à ne pas faire réaliser de calculs, quand bien même ils correspondraient à une demande logique. L'élève est tout aussi prompt que son enseignant à s'y laisser aller. Mais à poser l'opération, à faire la tâche, on risque fort de perdre de vue l'objectif qui n'est là que la prise de distance, le recul réflexif. On s'en tiendra donc strictement à son objectif premier.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On pourra expliciter ce qui a été fait pour bien faire entendre que toute demande, quand bien même elle serait faite par une institution ou une de ses figures n'est pas nécessairement légitime et recevable. L'explicitation permettra aussi de distinguer l'exercice de la maîtrise et de les définir. Et il sera aisé de montrer comment, à l'école comme dans la vie, il est utile de prendre de la distance : rester le nez collé sur une écorce empêche d'identifier l'arbre, regarder le mur de très près empêche de considérer la maison, marcher porté par une foule fait ignorer sa direction. D'analogie en analogie, on favorisera ainsi une conscience individuelle, l'envers du formatage.

3. 3. 3. Travailler sur soi

À entendre les élèves, les heures de vie de classe, le plus souvent une heure par quinzaine en présence du professeur principal, ne sont pas des moments si propices au recul sur soi. Certes, on y évoque le comportement des collégiens, les bavardages qui ralentissent le déroulement des cours et l'accès aux apprentissages. Mais, au-delà du contentement à dire ses insatisfactions, ils provoquent peu de changement. Récit d'un collégien : « *Les bavards se plaignent du bruit* », mentent, « *se taisent au cours suivant* », mais au suivant seulement. « *Après, ils recommencent* ». Il y a pourtant « *des solutions qu'on peut trouver ensemble* » avec l'aide des conseillers principaux d'éducation (CPE), des conseillers d'orientation psychologues (COP) ou de leurs partenaires. Parfois, il y a là sur soi des moments de pensée critique.

« *L'esprit critique se vit* », nous a dit une CPE ; « *sans ça, on répète dans le vide* » des injonctions, des sanctions.

Que faire ? Des élèves sont reçus dans les bureaux de la vie scolaire en cas de conflit avec la règle. Un CPE organise un entretien. Il peut être l'occasion de changer du plomb en or, de transformer l'esprit de critique en esprit critique.

Dans un réseau observé, l'entretien se déroule en trois parties. On rappelle le fait, l'élève exprime un ressenti, on démontre le rapport à la règle. Mais très souvent, l'élève s'enferme dans la manière dont il a éprouvé la situation. Une première mise à distance est alors nécessaire : l'élève écrit ce qu'il appréhende du conflit, puis le raconte à nouveau, en présence de la partie adverse. Verbalisation, échange : c'est l'occasion de confronter les points de vue et de s'affronter aux mots d'un autre, à sa vision du monde. Tout à coup, on découvre quelqu'un face à soi, alors qu'on « *ne s'était tout simplement pas rendu compte que l'autre existait* ». En présence de son adversaire, l'élève conçoit alors « *la coexistence des points de vue. Et souvent, sur des fondamentaux, ils se rejoignent* ». Par là est coupée la voie du relativisme. Et de ce double recul, sur le conflit puis sur soi-même, renaît l'apaisement à côté d'autres personnes avec lesquelles coexister.

À l'inverse, des situations peuvent requérir qu'on ne tienne pas compte des autres. Ainsi, comment devenir invulnérable aux moqueries ? Des élèves en sont des cibles, d'autres jamais, qui pourtant ne sont pourtant ni agresseurs, ni harceleurs, ni complices. Comment parviennent-ils à se tenir en dehors des jeux malsains tout en étant intégrés et respectés ? « *On les invite à une séance. Sur cette problématique, les élèves dialoguent entre eux et très vite n'ont plus besoin des CPE* » nous dit l'un d'eux. Les collégiens analysent alors des tensions, des attitudes et des émotions. Ce faisant, des CPE travaillent en profondeur à l'amélioration du climat scolaire, en créant, hors la classe, les conditions d'émergence d'une pensée critique.

Dans tous les cas, ce qui a été appréhendé d'abord, par les jeunes comme par les adultes, c'est l'importance de la maîtrise du langage. De son absence naît le dénuement et parfois la tentation de la violence. En travaillant à des prises de recul, l'École montre les raisons très humaines qu'il y a d'en accepter les apprentissages.

Hors de l'école, les occasions ne manqueront pourtant pas de se laisser penser sans prendre du recul. C'est pourquoi des maîtres sensibilisent aux discriminations ou aux *a priori* qui les fondent. C'est pourquoi ce travail se poursuit dans le second degré, dans le cadre de séances de français, de langues, d'histoire géographie ou EMC. Des partenaires extérieurs peuvent également apporter leur contribution au collège.

Une association réunit ainsi des collégiens et les invite à accoler leurs représentations à une série de termes, par exemple français, femme, arabe, jeune de banlieue, juif, noir, immigré, musulman, homme.

À ces mots, les élèves associent donc des noms, des verbes, des adjectifs ou, à défaut, des dessins. Un enseignant ou un assistant d'éducation assiste à la séance qui met au travail de petits groupes de quatre à six élèves qui se prêtent au jeu avec sincérité. On en retire tous les a priori les plus répandus et les plus brutaux, par exemple, dealer, prison, jeune de banlieue. Les intervenants tentent de les déconstruire par le raisonnement logique et de montrer aux élèves comment des stigmates sont intégrés par eux-mêmes, alors qu'ils en sont les premières victimes. Y a-t-il un autre destin que celui auquel on se croit assigné ?

➢ POINTS DE VIGILANCE

La prise de recul critique présente une difficulté majeure pour celui qui veut créer une situation susceptible de la favoriser. L'enseignant ou l'intervenant risquent en effet la culpabilisation des jeunes, or celle-ci est contre-productive. Elle fige dans l'émotion l'élève dont on souhaiterait un froid, mais sûr, discernement. S'en tenir à des faits, à des connaissances objectives, à des statistiques vérifiables est essentiel.

Par ailleurs, créer les conditions pour qu'une déconstruction puisse avoir lieu est important. Mais on évitera d'abandonner l'élève en chemin, lui montrant qu'il est victime d'*a priori* ou de préjugés sans montrer comment ils se construisent et partant, quel questionnement de soi et quel raisonnement permettent de les dépasser.

➢ POUR ALLER PLUS LOIN

On veillera à expliciter systématiquement des différences essentielles, entre une perception et un fait, entre une corrélation et une cause, entre des facteurs favorisants et déterminants. Ce sont là les bases de l'enseignement. On n'hésitera pas à multiplier les analogies pour montrer que distinguer ces différences est aussi important dans le travail intellectuel que dans la vie quotidienne. Il importe en effet qu'il n'y ait pas pour l'élève deux vérités, celle de l'École, et celle de la vie.

Portrait de Denis DIDEROT, par Louis-Michel VAN LOO, 1767

« Le premiers pas vers la philosophie, c'est l'incrédulité »*

Denis DIDEROT (1713-1784)

**Derniers mots*, In *Mémoires pour servir à l'histoire de la vie et des ouvrages de Diderot*, par Madame de VANDEUL, sa fille. *Œuvres de Diderot*, édition. J. ASSÉRAT, tome premier, Paris 1875.

Conclusion

Développer le travail de la pensée et l'esprit critique des élèves : parmi d'autres possibles sujets d'étude, cette problématique s'est imposée cette année à l'observatoire des pratiques en Éducation prioritaire, et sans doute pour plusieurs raisons.

On sait combien l'objectif essentiel de l'École est le travail intellectuel, mais on sait aussi combien, en éducation prioritaire, il est difficile d'en faire prendre la mesure à toutes les familles. Toutes souhaitent la réussite de leurs enfants, mais nombre d'entre elles se représentent encore les attentes de l'École comme une somme de comportements conformes que des apprentissages de base seraient l'occasion de manifester. Quelle place est alors laissée au travail de la pensée et à l'esprit critique ?

On sait combien le travail de la pensée et l'esprit critique sont inhérents aux exigences des enseignants de par leur culture universitaire. Dans quelle mesure les partagent-ils avec les élèves ? On sait combien la demande politique est désormais forte de voir se développer une pensée critique capable de faire rempart à « *La démocratie des crédules* » (Gérald BRONNER), à la désinformation et aux radicalisations qui s'ensuivent et peuvent menacer la République.

Mais où en sommes-nous aujourd'hui ?

Quelles réponses notre très modeste travail a pu apporter ?

Le travail de la pensée et l'esprit critique sont bien reconnus comme des exigences culturelles essentielles dans un pays démocratique, si essentielles qu'on oublie parfois à l'École de se les donner comme objectifs explicites. C'est ainsi que notre problématique a étonné et saisi. Nous-mêmes avons considéré avec un peu d'inquiétude l'immensité du chantier que nous avions entrepris. En posant des questions à l'adresse de nos interlocuteurs, nous nous sommes rendus compte de la difficulté qu'il y avait à les formuler, du grand nombre de situations et de compétences que nous allions interroger. Nous avons pris conscience du risque qu'il y avait à effrayer les réseaux par l'ambition de ce à quoi nous nous étions attachés. Nous avons réalisé la difficulté qu'il y aurait pour nous à proposer, sans s'éparpiller, des pistes d'action suffisamment nombreuses et opérationnelles pour servir les réseaux.

À l'issue de plusieurs mois de travail, nous pouvons aboutir à quelques conclusions.

Les réseaux comportent de nombreux acteurs, exigeants avec eux-mêmes et en recherche de réussite pour leurs élèves, attentifs aux questionnements à susciter, accompagner, faire aboutir. À ceux-là, il manque souvent une réflexion de groupe à la fois encourageante et structurante. L'annonce d'une visite de l'observatoire des pratiques en Éducation prioritaire a été l'occasion de faire le point sur le travail de la pensée et le développement de l'esprit critique de l'élève. Nous l'avons dit : c'est un objectif pour tous, mais qui ne doit pas rester implicite. L'esprit critique ne doit plus se construire par inadvertance. On a intérêt à l'expliciter afin que tout item du programme soit traversé par la dimension de l'esprit critique. Que va-t-on questionner ? En quoi le travail réalisé sera-t-il transférable à d'autres situations que celle de la discipline qui l'abrite ? Faire de ces questions un sujet de concertation, un objet de débat avec les pilotes des réseaux est essentiel.

En effet, des acteurs de la communauté éducative, une fois passée la surprise à découvrir notre objet d'étude, ont pu constater qu'ils faisaient déjà beaucoup pour faire penser et développer l'esprit critique. Qu'ils soient vivement remerciés pour nous avoir ouvert les portes de leurs écoles, de leurs classes, de leur établissement, et pour nous avoir, en toute confiance, exposé l'état de leur réflexion ! Notre travail est d'abord le leur et nous espérons mutualiser suffisamment de leurs idées pour soutenir leur engagement et leur créativité.

Aux initiatives individuelles que nous avons constatées, il manque souvent une réflexion de groupe, capable de faire stratégie, de coordonner les efforts des anciens, de soutenir les nouveaux enseignants par des échanges de pratiques et une mise en confiance, puisqu'on aura compris que permettre aux élèves de confronter des arguments suppose de les laisser parler assez librement au risque, croit-on, de perdre le contrôle de la classe.

Mais rien n'est moins sûr, car les élèves ont soif d'apprendre et d'apprendre autrement. On aura compris que tous les automatismes réclamés *a priori* sans mise en réflexion ni explicitation des objectifs à plus long terme sont, pour les jeunes, des situations où l'on ne pense pas, et souvent où l'on n'est pas motivé. Les élèves sont en quête de sens, de direction(s), de signification(s). Certes, les réseaux sociaux les accaparent, mais ils ne sont pas dupes de l'inanité de ce qui s'y écoule souvent. Ils ont soif de poser des questions, formuler des hypothèses, pouvoir choisir, débattre. Ils sont pleins de gratitude envers ceux qui les responsabilisent et attendent d'eux une hauteur accompagnée. Ils ont soif de trouver leur voie, de prouver à leurs familles qu'ils en sont capables alors même qu'on les croit parfois insuffisamment motivés ou encore trop ignorants. Des élèves ont soif de mots par delà les connaissances, parce qu'ils ont parfaitement identifié que là commencent l'émancipation, le pouvoir de se détourner ou de choisir, vraiment. À l'enseignant de construire la généralisation d'une telle posture.

De s'affirmer par les mots, articulés en raisonnement personnel, des jeunes ont bien compris l'importance.

Ils sont en effet au milieu d'enjeux multiples : enjeux politiques, d'abord. En ces temps de flux internet ininterrompus se développe une mouvance de jeunes adultes radicalisés, fanatisés, en proie à des croyances extrêmes en rupture avec les valeurs de la République, notamment la liberté et de l'égalité en droit entre les hommes. « *Il faut apprendre aux jeunes à douter. Pas n'importe comment, mais de façon méthodique : le doute ne doit pas devenir métastasique. Douter de tout mènerait à une sorte de nihilisme cognitif qui est le terreau des théories du complot. Dans son Discours de la méthode, Descartes doute de lui-même, de sa propre perception des choses et de ses modes de pensée : le seul moyen d'arriver à un raisonnement méthodique. (…) C'est ce doute cartésien qu'il faut transmettre aux jeunes. Et l'Éducation a un rôle capital à jouer* » (Gérald BRONNER), non pas un rôle normatif, mais un rôle philosophique. Pourquoi, en démocratie libérale, l'attachement à la liberté et à l'égalité de droit entre les hommes vaudrait-il mieux que les convictions de ceux qui vouent des êtres à la mort pour ce qu'ils sont ? La différence tient à la visée universaliste de nos valeurs alors que les croyances extrêmes du fanatique ne l'ont pas.

C'est cette culture de l'universel qu'il s'agit de faire vivre dans l'École. « *Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations. Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.* ». Telles sont les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, rappelées dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers*

du professorat et de l'éducation. Ces principes, ces exigences sont les marqueurs d'une culture démocratique. À la fin du XIXème siècle, l'École avec la diffusion de la langue française a contribué à unifier le territoire. Aujourd'hui, et à condition de les faire vivre, la pensée et l'esprit critique sont capables d'unir la société dans un environnement plus complexe et moins stable, de constituer l'épine dorsale d'une culture humaniste vivante. Penser, c'est tisser un discours, de phrases et de mots, mais aussi de liens qui seuls sont capables de faire supporter la complexité du monde ouvert. Le fanatisme est simple. Le réel ne l'est pas. Et c'est contre quoi l'on bute.

C'est pour faire vivre ces valeurs que l'École doit évoluer.

Elle doit permettre l'expression de toutes les représentations qui doivent guider le travail des enseignants. Elle doit expliciter, différencier pour viser chaque jour la réussite de tous. L'École doit s'appliquer à elle-même l'examen critique, le doute méthodique pour mieux lutter contre les inégalités, ce qui veut dire une constante réflexion sur ses pratiques, à tout niveau de la hiérarchie.

C'est à la pédagogie par le fait que l'École est invitée, et d'abord en éducation prioritaire. Y rétablir l'égalité des chances est sa raison d'être. L'École doit garantir des apprentissages selon des modalités de travail suffisamment variées pour que chacun puisse y rencontrer ses talents particuliers et identifier des aspirations qui puissent leur correspondre. À ce régime-là, c'est la fin du « *mauvais élève* » que l'École doit rechercher.

Créer les conditions d'exercice et le désir de l'esprit critique, le rechercher toujours parce qu'il n'est jamais acquis est pour l'école une nécessaire aspiration. Si l'école ne peut pas tout à elle seule, elle reste le vecteur d'une construction intellectuelle débouchant sur des citoyens libres et responsables, capables d'engagement de pleine conscience pour remettre en cause et bâtir à l'aune de l'universalité.

LES ANNEXES

ANNEXE 1 : LES RESEAUX VISITES

Département	Nom et statut du réseau	Commune
Seine-et-Marne (77)	REP+ Henri Dunant	Meaux
Seine-et-Marne (77)	REP Honoré de Balzac	Nemours
Seine-Saint-Denis (93)	REP+ Jean Moulin	Aubervilliers
Seine-Saint-Denis (93)	REP Nelson Mandela	Le Blanc-Mesnil
Seine-Saint-Denis (93)	REP Marais de Villiers	Montreuil
Seine-Saint-Denis (93)	REP+ Jean Jaurès	Pantin
Seine-Saint-Denis (93)	REP Joséphine Baker	Saint-Ouen
Seine-Saint-Denis (93)	REP+ Joliot-Curie	Stains
Val-de-Marne (94)	REP Molière	Ivry-sur-Seine
Val-de-Marne (94)	REP Jules Vallès	Vitry-sur-Seine

ANNEXE 2. LA CHARTE DE L'OBSERVATOIRE

académie Créteil

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

REFONDER L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Créteil, le 3 novembre 2016

CHARTE DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Identité :

L'observatoire des pratiques en éducation prioritaire est un groupe de travail et de réflexion sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire (REP et REP+). Il entend les accompagner dans leur recherche d'amélioration du climat scolaire, des apprentissages, et de l'ambition des élèves. Il participe ainsi à l'objectif de réduction des inégalités scolaires qui est au cœur de la politique d'éducation prioritaire.
Il est placé sous l'autorité de Mme la Rectrice de l'académie de Créteil.
Son champ d'action s'étend à l'Éducation prioritaire dans les trois départements de l'académie de Créteil, la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne.

Il a pour objectifs de :

- croiser les regards de personnes issues d'horizons professionnels différents sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire
- recueillir, mutualiser et valoriser certaines pratiques de terrain
- générer une dynamique de questionnements parmi les acteurs des réseaux
- expliciter les enjeux du référentiel de l'Éducation prioritaire,
- proposer, dans un rapport annuel, des pistes opérationnelles d'amélioration sur le ou les thèmes qui ont fait l'objet des observations.

Ses membres sont issus :

- de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN)
- de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)
- des Directions des Services de l'Éducation Nationale (DSDEN)
- de la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC)
- de la Direction Académique au Numérique Éducatif (DANE)
- de l'Inspection du premier et du second degré
- de la Cellule Académique de Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE)
- de l'Université et de la recherche
- de la direction d'établissements du second degré
- des fédérations de parents d'élèves
- des conseils départementaux
- de services préfectoraux (éducation prioritaire, politique de la ville)
- d'associations à vocation culturelle ou humanitaire.

Déontologie :

Les membres de l'Observatoire s'engagent
- à respecter la libre expression de tous leurs interlocuteurs
- à favoriser une écoute attentive des acteurs
- à respecter la confidentialité des échanges
- à faire preuve de neutralité et d'impartialité
- à partager cette charte avec tous les acteurs éducatifs concernés.

ANNEXE 3. LE PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE

académie Créteil

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Créteil, le 2 décembre 2016

PROTOCOLE DE VISITE DE
L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES
EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Le thème retenu pour l'observation est

« Le travail de la pensée et l'esprit critique »

L'activité intellectuelle, le doute méthodique et le discernement sont des objectifs essentiels de l'éducation nationale, pour la formation de la personne et du citoyen en démocratie, domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ils construisent la capacité à différencier les faits avérés des opinions et des croyances. Ils fondent le sens de la responsabilité, individuelle et collective. C'est pourquoi la problématique suivante guidera l'observation du réseau :

« Quelles démarches et quels dispositifs sont mis en œuvre pour conduire les élèves à penser et à développer un esprit critique ? »

L'Observatoire explorera donc, dans toutes leurs dimensions, les interactions entre les acteurs de la sphère éducative, sur cette question.
Nous laissons aux pilotes du réseau visité le soin d'organiser un programme sur une journée susceptible de traiter cette question aussi bien dans le premier que dans le second degré.

AVANT LA VISITE

Le réseau nous communiquera* :

- **tout document existant, qu'il jugera utile, en lien avec ces questions, et notamment** avec des projets ou expériences réalisés ou en cours, des exemples de séquences menées en classe, préparés ou prolongés hors la classe, l'accès à des cahiers ou travaux d'élèves, aux cahiers de texte des divisions, …
- **le programme**, avec l'organisation horaire de la journée, **au moins trois jours à l'avance.**

LA VISITE

Elle permettra de rencontrer :

- **des parents**, au moins trois, notamment (mais pas seulement) des délégués élus des premier et second degrés et des parents impliqués dans des projets liés à la problématique d'observation ;
- **des élèves**, deux élèves par niveau dans le premier et dans le second degré ;
- **des enseignants,** huit environ issus des écoles et du collège, et représentatifs, à parité, des disciplines littéraires et scientifiques ; le professeur documentaliste sera systématiquement impliqué.
- **les pilotes du réseau** : Principal, IEN, IA-IPR référent éventuellement, voire un ou des directeurs d'école et, si possible, le coordonnateur et le formateur éducation prioritaire ;
- **le Conseiller Principal d'Éducation, des assistants d'Éducation, le Conseiller d'Orientation Psychologue** ;
- **des partenaires des collectivités territoriales ou des associations** engagés dans le développement du travail intellectuel et de la pensée critique.

NB : Le groupe des observateurs peut se scinder en deux afin d'assister à des rendez-vous simultanés.

En fin de journée, une brève rencontre avec les pilotes ou autres personnels encore présents sera organisée afin de conclure la journée. Ensuite, une salle sera mise à disposition pour un temps de concertation des observateurs seuls.

---

*pour les envois numériques : Martine.Amable@ac-creteil.fr

* Pour les envois postaux : Martine AMABLE, chargée de mission éducation prioritaire, Rectorat de l'académie de Créteil, 12 rue Georges Enesco, bâtiment B, 8ème étage, bureau 811, 94000-CRÉTEIL.

ANNEXE 4. LISTE DES SIGLES UTILISES

AED : assistant d'éducation
AP : assistant pédagogique
CA : conseil d'administration
COP : conseiller d'orientation psychologue
CP : cours préparatoire
CPE : conseiller principal d'éducation
CE1 : cours élémentaire première année
CE2 : cours élémentaire seconde année
CM1: cours moyen première année
CM2 : cours moyen seconde année
CVC : conseil de la vie collégienne
CVL : conseil de la vie lycéenne
DNB : diplôme national du brevet
EMC : enseignement moral et civique
EMI : éducation aux médias et à l'information
EP : éducation prioritaire
EPS : éducation physique et sportive
EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires
EPLE : établissement public local d'enseignement
ESPÉ : école supérieure du professorat et de l'éducation
IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEN : inspecteur de l'Éducation nationale
IGEN : inspection générale de l'Éducation nationale
IGAENR : inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IUFM : institut universitaire de formation des maîtres (remplacé par ESPÉ)
PAF : plan académique de formation
PDMQDC : dispositif « plus de maîtres que de classe »
PPRE : programme personnalisé de réussite éducative
PRE : programme de réussite éducative
REP : réseau d'éducation prioritaire
REP+ : réseau d'éducation prioritaire +
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté
SVT : sciences de la vie et de la terre
ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

ANNEXE 5. REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION (EXTRAITS, PASSAGE SOULIGNE PAR NOUS)

NOR : MENE1315928A
arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
MEN - DGESCO A3-3
(...)

Article 1 - La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

Article 3 - Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 2013.

Article 4 - Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2013

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le secrétaire général,
Frédéric Guin

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

Annexe

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.
Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.
Ce référentiel de compétences vise à
1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.
Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».
Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.
Sont ainsi définies :
- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14,
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).
(...)

ANNEXE 6. LE TRAVAIL DE LA PENSEE ET L'ESPRIT CRITIQUE DANS *LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPETENCES ET DE CULTURE* (EXTRAITS, PASSAGES SOULIGNES PAR NOUS)

NOR : MENE1506516D
décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015
MENESR - DGESCO A1-2
(...)

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. (...)
Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :
- il ouvre à la connaissance, **forme le jugement et l'esprit critique**, à partir d'éléments ordonnés de **connaissance rationnelle du monde** ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- **il donne aux élèves les moyens de** s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de **conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable**.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. (...)
Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. (...) Leur acquisition suppose de **prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde**.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
Le domaine des langages pour penser et communiquer (...) permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture **rend**ant **possible l'exercice de l'esprit critique** ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme **outils de pensée**, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. (...)
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre (...)
La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.
(...)
Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information
L'élève (...) sait **utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus**. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.
L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.
Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. **Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.**
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. **Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même**, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son **aptitude à vivre de manière autonome**, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. (...)
Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres
(...) **L'élève** (...) respecte les opinions et la liberté d'autrui, **identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles**. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.
La règle et le droit
L'élève comprend et respecte les règles communes (...)
Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.
Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (...). Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. **Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun** et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. (...)
Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.
Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; **il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques** liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.
L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains. (...)

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques
Ce domaine a pour objectif (...) de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques.
Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, utilisant notamment le langage des mathématiques pour leurs représentations, **les démarches scientifiques** ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances. Elles **développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter**. (...)
Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun
Démarches scientifiques
L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient. (...)
Responsabilités individuelles et collectives
L'élève connaît **l'importance d'un comportement responsable** vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective. (...)

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine
Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. (...) Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent (...)
Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain. (...)

ANNEXE 7. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages ou articles

BAILLARGEON Normand, 2002. *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal (Québec), Lux Éditeur.

BRONNER Gérald, 2007. *La résistance au darwinisme : croyances et raisonnements* in Revue française de sociologie vol. 48.

CAZENAVE Catherine, 2008. *Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève* in Revue « Carrefours de l'éducation » n° 25, Paris, Armand Colin.

CORROY Laurence (dir.) (2008), *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*, Paris, Éditions Vuibert.

BONVIN Didier (dir.) 2011. *Les théories du complot envahissent le web, du 11 septembre à Wikileaks : l'ère du doute,* Lausanne, Favre éditeur.

FRAU-MEIGS Divina, 2011. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*, Toulouse, Eres édition.

BRONNER Gérald, 2013. *La démocratie des crédules*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRONNER Gérald, 2014. *Cognition et formation académique. Les professeurs de science de la vie et de la terre face au « problème des éléphants »* in Revue européenne des sciences sociales.

CORDIER Anne, 2015. *Grandir connectés, les adolescents et la recherche d'information,* Caen, C&F éditions.

MATTATIA Fabrice, 2015. *Internet et les réseaux sociaux : que dit la loi ?*, Paris, Eyrolles (2ème édition)

MAZET Sophie, 2015. *Manuel d'autodéfense intellectuelle*, Paris, Robert Laffont éditions.

BRONNER Gérald, 2016. *Il faut apprendre le doute méthodique à l'école*. La Recherche n° 510, avril 2016.

CORROY Laurence, 2016. *De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias,* Paris, L'Harmattan.

CORROY-LABARDENS Laurence (dir.), JEHEL Sophie (dir.), 2016. *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*. Paris, L'Harmattan.

DE VECCHI Gérard, 2016. *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Collection « Pédagogies », Paris, ESF

FAVRE Daniel, 2016*, Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Collection « Enfances », Paris, Dunod.

HUYGUES François-Bernard, 2016. *La désinformation, les armes du faux,* Paris, Armand Colin.

TRÉDEZ Emmanuel, 2016. *Les réseaux sociaux, comment ça marche ?* Paris, Fleurus éditeur.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2016. *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Cahiers pédagogiques, Paris, ESF éditeur.

DESORMEAUX Didier, GRONDEUX Jérôme, 2017. *Le complotisme : décrypter et agir*, collection « éclairer », Réseau Canopé.

SITOGRAPHIE

Sites gouvernementaux

EUROMEDUC (dispositif européen d'échanges en éducation aux médias), 2009. *L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*
http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf

Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015. Décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J. O. du 2-4-2015
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

L'EMI et la stratégie du numérique, 2015
http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html

L'enseignement moral et civique : programmes et ressources, 2015
http://eduscol.education.fr/cid91875/le-programme-d-enseignement-moral-et-civique-pour-la-rentree-2015.html

L'enseignement moral et civique : principes et objectifs, janvier 2016
http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs.html

Réagir face aux théories du complot, 9 février 2016. Journées d'étude DGESCO
http://www.education.gouv.fr/cid98418/journee-d-etude-reagir-face-aux-theories-du-complot.html

L'esprit critique, octobre 2016, Lettre Édu_Num Thématique N°02
http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_02/

Éducation aux médias et à l'information, 2016
http://eduscol.education.fr/pid29737/education-aux-medias-information.html

Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes, 2016
http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html

Esprit critique et laïcité, 2016
http://www.education.gouv.fr/cid110560/esprit-critique-et-laicite.html

Les Jeunes et les Médias, 2016,
http://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/les-jeunes-et-les-medias-2016.html

Bluff, conspirationnisme, intox : les théories du complot atteignent l'espace, 2017
http://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/bluff-conspirationnisme-intox-les-theories-du-complot-atteignent-lespace.html

Comment démêler l'info de l'intox en jouant, 2017
http://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/comment-demeler-linfo-de-lintox-en-jouant.html

Développer l'esprit critique, 2017
https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique.html

Éducation aux médias et à l'internet, 2017
http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias

La Une et la page d'accueil d'un journal, 2017
http://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/la-une-et-la-page-daccueil-dun-journal.html

Médias : l'émergence de nouveaux empires, 2017
http://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/medias-lemergence-de-nouveaux-empires.html

Plus encore : *La liste Zotero-Eduscol sur l'esprit critique*
https://www.zotero.org/groups/eduscol/items/collectionKey/CRE7J9D9

Sites d'informations spécialisées

Inspection de l'Éducation nationale de Cluses, académie de Grenoble, 2015. *S'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux*
http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article583

GAUSSEL Marie, 2016. *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°108, février. Lyon, ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf

VIGHIER Lionel, 2016. *La pédagogie contre les théories du complot*. Le café pédagogique, 9 février 2016.

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/09022016Article635905980950559932.aspx

JOUBAIRE, Claire, 2017. *EMI : partir des pratiques des élèves.* Dossier de veille de l'IFÉ, n°115, janvier. Lyon, ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf

Esprit scientifique, esprit critique. Éduquer la pensée des citoyens de demain, du cycle 2 au cycle 4
http://www.fondation-lamap.org/esprit-scientifique/presentation

COllectif de Recherche Transdisciplinaire Esprit Critique & Sciences
https://cortecs.org/accueil/

Association Française pour l'Information Scientifique (AFIS)
http://www.pseudo-sciences.org/spip.php?article65

Les décodeurs. Venons-en aux faits
http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/

Décodex : nos conseils pour vérifier les informations qui circulent en ligne, 01-02-2017
http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/02/01/decodex-nos-conseils-pour-verifier-les-informations-qui-circulent-en-ligne_5072954_4355770.html#link_time=1485969806

Les médias français à la chasse aux informations trompeuses, 01-02-2017
https://www.franceculture.fr/emissions/le-choix-de-la-redaction/les-medias-francais-la-chasse-aux-informations-trompeuses

Les médias et l'école contre les fausses informations, 17-03-2017
https://www.franceculture.fr/emissions/hashtag/les-medias-et-lecole-contre-les-fausses-informations

KOCHERT Émilie (coord.) 2017. *Éduquer aux médias et à l'information*, Cahiers pédagogiques n° 536, mars 2017
http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-536-Eduquer-aux-medias-et-a-l-information-10987

Autres publications numériques

MEIRIEU Philippe, non daté. *À l'école, offrir du temps pour la pensée.*
https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf

CAROTI Denis, 2010. Pensée critique ? *Esprit critique ? Un peu de théorie*, COllectif de Recherche Transdisciplinaire Esprit Critique & Sciences (cortecs),
https://cortecs.org/cours/pensee-critique/

CARIOU Jean-Yves, 2009. *Former l'esprit scientifique en privilégiant l'initiative des élèves dans une démarche s'appuyant sur l'épistémologie et l'histoire des sciences*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Disponible en texte intégral à https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00521174/document

CORDIER Annie, 2012. *Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ?* Colloque Spécialisé en Sciences de l'Information COSSI, Poitiers
En ligne : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00803091/document

CERVEAU & PSYCHO n°72, novembre décembre 2015, *Comment développer son esprit critique ?*
http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/e/espace-numerique-detail.php?art_id=36092&num=72

JEHEL Sophie 2015. *Les pratiques numériques des jeunes : quels accompagnements consolider ?* Observatoire 2015 CEMEA, Région Basse Normandie, Académie de Caen.
En ligne : http://enfants-medias.cemea.asso.fr/IMG/pdf/Les_pratiques_numeriques_des_jeunes_Rapport_Observatoire_CEMEA_Basse_Normandie_Sophie_Jehel_V25DEF.pdf

CHARMEUX Eveline, 2016. *Développer l'esprit critique.*
http://educavox.fr/formation/analyse/developper-l-esprit-critique

PEREIRA Irène, 2016. *Comment former à l'esprit critique ?*
http://www.slate.fr/story/121625/comment-forme-t-lesprit-critique

PEREIRA Irène, 2016. *La pédagogie critique en pratiques et en débat*
http://www.questionsdeclasses.org/?La-pedagogie-critique-en-pratiques-et-en-debats

FAVEL-KAPOIAN Valentine, FERRÉ Kédem, 2016. *Développer un esprit critique face aux médias*. Diaporama d'une formation proposée au Plan Académique de Formation par la DANE de l'Académie de Lyon.
https://www.slideshare.net/vfavelka/diaporama-esprit-critique

BUTTIER Jean-Charles, 2017. *L'éducation aux médias et à l'information, et la formation de futur.e.s citoyen.ne.s critiques*
https://theconversation.com/leducation-aux-medias-et-a-linformation-et-la-formation-de-futur-e-s-citoyen-ne-s-critiques-71139

BRONNER Gérald, 2017. *Développer la pensée critique pour lutter contre les tentations démagogiques*
http://www.slate.fr/story/138965/education-developper-la-pensee-critique

Quelques vidéos

LECOINTRE Guillaume, 2008. *Enseigner l'évolution ?* Conférence introductive au colloque *Idéologies et enseignement de l'évolution*, Le 13 novembre 2008, Paris, DGESCO - MNHN - INRP. 1 h 16 mn.
https://www.youtube.com/watch?v=SWtjAvPhw_w
diaporama disponible au http://acces.ens-lyon.fr/acces/formation/formations/confs/enseigner-evolution/enseigner-evolution-actes/textes/Guillaume_Lecointre_Presentation.pdf

LECOINTRE Guillaume, 2011. *La théorie de l'évolution.* Conférence au lycée des Flandres à Hazebrouck (59), 31 mars 2011, Université de tous les savoirs (UTLS). 59 mn.

http://canaludev.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/la_theorie_de_l_evolution_guillaume_lecointre.6880

CAROTI Denis, 2011. *Zététique et autodéfense intellectuelle*. Conférence à l'École Normale Supérieure, Paris. 77 mn
http://savoirs.ens.fr//expose.php?id=498

MONVOISIN Richard, 2012. *Esprit critique et autodéfense intellectuelle.* 55 mn
https://www.youtube.com/watch?v=VK1DmvEBwOQ

CORROY Laurence, POUZADOUX Daniel, non daté. 4mn
http://www.dailymotion.com/video/xpq25j_jeunes-et-medias-regards-croises-sur-l-education-des-jeunes-aux-medias_news

BRONNER Gérald, 2013. *Zététique.* 74 mn
https://www.youtube.com/watch?v=-2y7nY_ZQdQ&t=18s

BRONNER Gérald, 2014. *La démocratie des crédules.* Conférence de l'Institut d'Astrophysique de Paris, 91 mn.
https://www.canal-u.tv/video/iap/la_democratie_des_credules_iap.17998

LECOINTRE Guillaume, 2014. *L'évolution, question d'actualité ?* Conférence de présentation au Muséum national d'Histoire naturelle, 15 décembre 2014, Paris 1 h 06 mn.
https://www.dailymotion.com/video/x2hnqi1

GRONDEUX Jérôme, 2016. *L'esprit critique*. 9 mn 35
http://www.dailymotion.com/video/x4u8e7t

Sur le site *Hygiène mentale*, validé par eduscol, 2016. *EMI. Analyser les images*.18 mn 02.
https://www.youtube.com/watch?v=miJ2ObMs-I4

FRAU-MEIGS Divina, 2016. *Une éducation critique aux médias et à l'information.* 12 mn
https://www.youtube.com/watch?v=YzITOMccf7A&t=309s

FAVRE Daniel, 2016. *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants, comment sortir du piège du dogmatisme ?*10 mn 22 https://www.youtube.com/watch?v=CklylLWBOok

LABOURY William et les élèves de Seconde Gestion Administration (réalisation) du Lycée Madeleine Vionnet à Bondy 2016. *Révélation - La véritable identité des chats*. 8mn 28
https://vimeo.com/166931978

HUCHON Thomas, 2016. *Comment nous avons piégé les complotistes ?* Bande annonce du film 1 mn 11. https://www.spicee.com/fr/program/comment-nous-avons-piege-les-complotistes-632

HUCHON Thomas, 2016. *Comment nous avons piégé les complotistes ? Cuba/sida – La vérité sous blocus*. La réaction des élèves. 6 mn 38
http://stream.spicee.com/stream/cons/expe/full/CONS_EXPE_FULL_1_697_720.mp4

ANNEXE 8. LES MEMBRES DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN EDUCATION PRIORITAIRE

Mme Danielle AGOURIDAS, déléguée du Préfet du Val-de-Marne pour la politique de la Ville
M. Denis ALARMARGOT, enseignant chercheur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) de l'académie de Créteil
Mme Martine AMIOT, directrice de la pédagogie (DAFPEN) de l'académie de Créteil
M. Philippe AMPILHAC, IA-IPR EVS de l'académie de Créteil
M. Marc BABLET, chef du bureau de l'Éducation prioritaire à la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)
Mme Anne-Sophie BAYLE, chargée de mission auprès de la Direction générale adjointe chargée de l'Éducation et de la culture au Département du Val-de-Marne
Mme Anne BINETRUY, présidente de l'association départementale PEEP 77
Mme Patricia BLOCH, cheffe du Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) de l'académie de Créteil
Mme Nathalie BRUMAUD, directrice du Centre d'Information et d'Orientation de Noisy-Le-Sec (93)
M. Didier BUTZBACH, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré de l'académie de Créteil
Mme Mireille CAGNIONCLE, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (77)
M. Bruno CIREFICE, Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) de l'académie de Créteil
Mme Évelyne CLERC-VACHET, chef d'établissement (lycée) dans l'académie de Créteil
Mme Michèle COULON, chargée d'études DGESCO
Mme Brigitte D'AGOSTINI, membre du bureau de l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)
Mme Charlotte DARGENT, Chargée de développement local de l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) à Saint Denis
M. Marc DAYDIE, Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour le Val de Marne
Mme Béatrice DUHEN, directrice de l'Éducation et des collèges au Conseil Départemental du Val-de-Marne (94)
Mme Marianne DURAND-LACAZE, chargée de mission à la Direction Académique du Numérique Educatif (DANE) de l'académie de Créteil
Mme Catherine FERRIER, IA-IPR EVS, Correspondante académique, Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Créteil
Mme Fabienne FÉDÉRINI, chargée d'études DGESCO
M. Patrick GONTHIER, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (94)
Mme Marie-Aleth GRARD, membre du Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) au titre de la « cohésion sociale et territoriale et (de la) vie associative », vice-présidente de ATD Quart-Monde
Mme Gabrielle GROSCLAUDE, collaboratrice cinéma et audiovisuel du Délégué Académique à l'Action Culturelle (DAAC) de l'académie de Créteil
M. François-Régis GUILLAUME, membre du bureau de l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)
Mme Martine LAMMENS, chef d'établissement (lycée) dans l'académie de Créteil
Mme Camille LEHUGER, déléguée territoriale de l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) du Val-de-Marne
Mme Valérie LEROY-PRAT, déléguée parents élus FCPE 94
Mme Marianne LESOU, collaboratrice CARDIE
M. Pierre LUSSIANA, Inspecteur Général de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR)

Mme Sophie MAISSIN, conseillère technique Education prioritaire Seine-Saint-Denis
Mme Maira MAMEDE, maître de conférence en sociologie de l'Éducation à l'ESPÉ Créteil, chercheur (laboratoire CIRCEFT – E.SCOL)
M. Jérôme MAUFRAS, chargé de mission CARDIE dans l'académie de Créteil
Mme Samia MELMOUK, Inspectrice d'Académie - Inspectrice Pédagogique Régional (IA-IPR) de l'académie de Créteil
Mme Nathalie MÉRIGUET, conseillère pédagogique départementale auprès de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale adjoint, DSDEN 77
Mme Christine MILLET, conseillère technique Mission à l'Accompagnement des Projets (MAEP), DSDEN 77
Mme Françoise MONCADA, Directrice Académique Adjointe des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour la Seine-Saint-Denis (93)
M. Jean-Jacques PAYSANT, Délégué Académique à l'Action Culturelle (DAAC) de l'académie de Créteil
Mme Juliette POIRSON, déléguée régionale de l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) Île-de-France
Mme Céline POISSON, chargée de mission Éducation prioritaire, parentalité, politique de la Ville à la DSDEN du Val-de-Marne
Mme Anna POTTIER, chargée de mission DGESCO
M. Bruno QUERRÉ, Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) pour la Seine-et-Marne (77)
Mme Isabelle REMERY, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré dans l'académie de Créteil
M. Jean-Yves ROCHEX, enseignant chercheur à l'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
M. Philippe ROEDERER, Délégué Académique au Numérique Éducatif (DANE) de l'académie de Créteil
Mme Maïa ROHNER, Sous-Préfète chargée de la Politique de la Ville en Seine-et-Marne
M. Frédéric THOMAS, Inspecteur Général de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR)
M. Johan YEBBOU, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN), correspondant auprès de l'académie de Créteil
M. Christian ZAMUNER, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (93) de l'académie de Créteil

Coordination : Mme Martine AMABLE, chargée de mission éducation prioritaire pour l'académie de Créteil.