

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, DES DISCOURS AUX PRATIQUES

Pour les enseignants et entraîneurs, le défi est d'incorporer des enjeux éducatifs dans le quotidien de l'action pédagogique.

L'éducation à la citoyenneté est très présente dans les discours sur l'école et le sport. Pourtant sa mise en œuvre concrète pose nombre d'interrogations : qu'est-ce que la citoyenneté, comment l'EPS et le sport peuvent-ils contribuer à cette éducation, comment dépasser les discours injonctifs sur la morale et la laïcité, etc. ? Nous défendons l'idée que l'éducation à la citoyenneté ne se décrète pas mais se vit concrètement, au quotidien, dans les pratiques pédagogiques de l'EPS et du sport, à travers des expériences sociales en étroite relation avec les apprentissages spécifiques aux activités physiques sportives et artistiques. C'est, par exemple, à travers la confrontation de points de vue sur l'efficacité d'une stratégie, la perception des conditions de l'équité entre filles et garçons ou la construction collective de règles de jeu que la citoyenneté peut être vécue. L'EPS et le sport sont souvent présentés comme des leviers susceptibles de développer des valeurs citoyennes. Toutefois, ils sont aussi des lieux d'expression de l'exclusion, d'inégalités ou de tricheries. Les intervenants en EPS et en sport sont donc amenés à devenir des stratèges capables de s'interroger sur les valeurs véhiculées dans leurs pratiques pédagogiques.

Qu'est-ce que la citoyenneté ?

La citoyenneté est une notion parfois considérée comme large, « fourre-tout » voire floue. D'où la nécessité de l'explicitier avant d'envisager d'y éduquer.

Les différents sens de la citoyenneté

Si la citoyenneté est fortement liée aux valeurs démocratiques et aux droits de l'homme, elle renvoie en réalité à des conceptions différentes selon la société de référence¹. En effet dans les pays anglo-saxons, la liberté de l'individu est privilégiée (citoyenneté civile), alors qu'en France, la citoyenneté est définie par l'appartenance à une communauté nationale (citoyenneté politique). Dans cette dernière conception, la citoyenneté est caractérisée par le partage des valeurs républicaines d'égalité, de liberté et de fraternité. La laïcité « à la française » contribue à



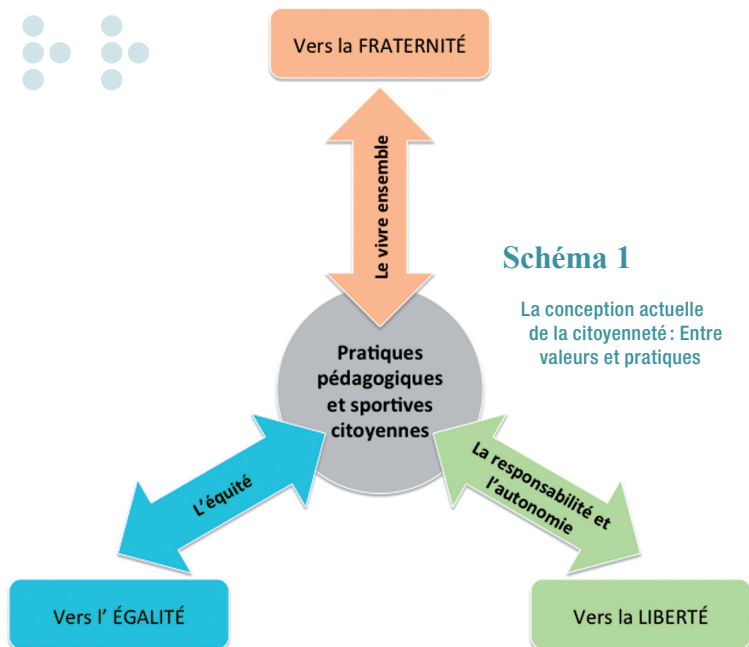
l'expression de ces valeurs en permettant que chacun soit libre de croire et de penser tout en préservant un espace commun neutre qui respecte la diversité des croyances (notamment religieuses), en limitant tout prosélytisme. La laïcité ne place aucune opinion au-dessus des autres et vise à rassembler des individus quelles que soient leur appartenance religieuse ou philosophique.

La conception actuelle de la citoyenneté

Les valeurs républicaines, qui sont au cœur de la citoyenneté, constituent des visées ambitieuses et idéales. Elles ont évolué en fonction des périodes et des contextes, donnant à la citoyenneté un caractère dynamique². Aujourd'hui, trois mises en tension peuvent être identifiées au regard des

valeurs républicaines : ordre/liberté ; égalité/diversité et collectif/individu (schéma 1).

- La liberté ne peut advenir sans un certain ordre. La conception actuelle met en avant les notions de responsabilité et d'autonomie³ qui renvoient à l'ambition de concilier la liberté individuelle avec des règles communes et d'envisager la liberté de décision et d'action à l'intérieur d'un cadre.
- La recherche d'égalité nécessite de s'interroger sur la diversité des caractéristiques des individus. La conception contemporaine de la citoyenneté est axée sur l'équité, renvoyant à l'égalité des chances et au concept de justice qui redistribue à chacun selon ses besoins. L'équité se distingue donc de l'égalité de traitement en visant à distribuer différemment les ressources en fonction des différences initiales.



• La fraternité (ou solidarité) renvoie à la tension entre le collectif identique et l'individu singulier, et interroge aujourd'hui la notion de « vivre ensemble ». Celle-ci peut être caractérisée par le fait de rassembler des individus différents autour d'une identité commune qui respecte les différences et refuse les préjugés et discriminations.

Stratégies pédagogiques et valeurs citoyennes.

Il n'est pas rare d'observer un décalage entre les valeurs affichées dans les projets et les pratiques effectives : peut-on, par exemple, favoriser l'autonomie et la responsabilité des élèves si ceux-ci ne sont amenés exclusivement qu'à appliquer les schémas tactiques prescrits par l'enseignant en badminton ?

Il convient donc d'aider les intervenants en EPS et en sport à repérer les stratégies pédagogiques pouvant être choisies au regard des valeurs citoyennes à faire vivre. Le choix dépend de plusieurs facteurs en interrelation : les caractéristiques de l'intervenant (expertise, conceptions, etc.)⁴, le contexte (type d'institution, public, conditions matérielles, activité, etc.) et le temps (ex : moment de la séance, du cycle ou de l'année). Dès lors, il ne s'agit pas d'appliquer des « bonnes pratiques » mais de choisir les stratégies les plus efficaces dans un contexte précis et au bon moment⁵. Pour cela, l'intervenant stratège doit réussir à mettre en relation ses choix et leurs effets sur les apprentissages spécifiques, et la manière dont les valeurs citoyennes sont vécues par les élèves (schéma 2) même si on ne peut ignorer d'autres éléments conditionnant l'activité professionnelle (se sentir plus à l'aise, chercher à se

sécuriser, rester fidèle à un genre pédagogique, etc.).

Vers la responsabilité et l'autonomie : entre imposer et s'effacer

Le type d'autorité exercé par l'intervenant influence l'exercice de la responsabilité et de l'autonomie de l'élève ou du sportif⁶.

- L'usage exclusif de l'imposition renvoie à l'autoritarisme qui offre peu d'opportunités d'initiative et ne permet pas de responsabiliser les jeunes.
- L'effacement total de l'adulte, voire le laisser-faire, fait émerger, en l'absence de cadre réglementaire commun, la « loi du plus fort ».
- L'autorité démocratique semble la plus propice pour favoriser la responsabilité et l'autonomie. Elle repose sur une participation active de l'élève à l'élaboration des règles, sur la base de négociations aboutissant à un consensus en vue du bien commun. Une importance est accordée à la délibération publique et au débat démocratique entre élèves⁷. Même si différents leviers et indicateurs peuvent être utilisés⁸, faire débattre les élèves constitue parfois un véritable défi pour les enseignants.

Le choix de l'une ou l'autre stratégie dépend notamment du type de règle⁹ (par exemple, les règles de sécurité sont imposées pour préserver l'intégrité physique alors que d'autres peuvent être négociées), du degré d'autonomie des élèves et du moment de l'apprentissage. Par exemple, en basket-ball avec une classe de 6^e, des règles minimales sont imposées au début du cycle pour pouvoir jouer (exemple : le marcher), puis d'autres peuvent être co-élaborées au regard du plaisir et du bon déroulement du jeu afin de constituer le

« bien commun » (par exemple, la règle des 5 s émerge à partir du moment où certains élèves gardent trop longtemps le ballon, nuisant à la continuité du jeu). Enfin l'enseignant peut s'effacer progressivement pour déléguer aux élèves la responsabilité du respect des règles à travers l'arbitrage à condition qu'il ait été l'objet d'un véritable traitement didactique et que les élèves aient acquis les capacités nécessaires (par exemple, être suffisamment près du ballon et être capable de siffler pour arrêter le jeu¹¹). L'éducation à la responsabilité et à l'autonomie est donc un processus dynamique qui évolue dans le temps et nécessite de s'adapter au contexte en fonction des effets visés.

Vers l'équité : entre traiter de la même manière et favoriser certains

• Comment prendre en compte la diversité pour favoriser l'équité ? Cette question est particulièrement présente dans le cadre de la réflexion sur la réduction des inégalités filles/garçons et des inégalités socio-culturelles ainsi que dans le domaine de l'inclusion des jeunes en situation de handicap. L'intervenant peut choisir de traiter tous les membres du groupe de la même manière. Cette stratégie risque de renforcer les inégalités relevant des différences interindividuelles.

- À l'inverse, la discrimination positive repose sur un traitement préférentiel visant à donner plus à certains pour réduire les différences initiales. Toutefois, cette stratégie de compensation peut stigmatiser certains et créer un sentiment d'injustice chez les autres.
- Une autre stratégie consiste à modifier la structure d'accueil pour s'adapter aux besoins de chacun. Par exemple, l'adaptation pour des élèves en situation de handicap moteur reposera sur l'accessibilité des installations, le choix d'activités (basket-fauteuil), mais aussi des adaptations d'ordre matériel, spatial, temporel ou réglementaire afin que tous les élèves soient en situation d'acquiescer les compétences visées par les programmes¹².

Les stratégies peuvent varier en fonction du contexte (sévérité du handicap, groupe d'accueil, type d'activité proposée, etc.). Par exemple l'intervenant peut choisir d'adapter ses situations à certains moments mais lorsque le handicap est trop lourd et que l'adaptation ne suffit plus pour faire réussir tous les élèves, il peut choisir de compenser en proposant un traitement différencié à travers une activité différente ou une aide humaine.

Vers le vivre ensemble : entre assimiler et différencier

L'ouverture à la différence

Plusieurs stratégies d'acculturation

peuvent être identifiées. Celles-ci correspondent à des degrés d'ouverture des structures scolaires et sportives à des cultures différentes afin de construire une identité commune.

- L'assimilation consiste à absorber (jusqu'à faire disparaître) la culture des groupes minoritaires, considérée comme un obstacle à l'émergence d'une culture commune. En EPS, ce modèle pourrait consister à valoriser exclusivement la culture sportive traditionnelle sans tenir compte d'autres cultures sportives véhiculées par les élèves¹³. Les risques liés à l'usage exclusif de cette stratégie sont de provoquer des stratégies de rupture pour résister à la culture d'accueil et préserver sa culture d'origine.

- Le multiculturalisme consiste à promouvoir les différentes cultures, par exemple par une programmation spécifique au regard du public. Si ce modèle favorise la proximité avec la culture première, il présente le risque d'enfermer certains élèves dans leur culture d'origine, favorisant la ségrégation, voire de cristalliser des identités communautaristes alors que les enfants sont habitués au « bricolage culturel »¹⁴ entre la culture transmise par leurs parents et celle dans laquelle ils vivent.

- Une autre stratégie consiste à inclure les cultures différentes dans celle de la structure d'accueil. En EPS, cette approche interculturelle peut, par exemple, consister à articuler certains éléments du street-ball (exploit individuel donné à voir issu de la culture de rue) avec l'efficiace collective caractéristique de la culture scolaire des sports collectifs.

Là encore, le choix de la stratégie dépend du contexte et des finalités de l'intervention, qui peuvent être différentes entre l'école et le monde sportif. Il sera parfois intéressant, dans un premier temps, de valoriser la culture première des jeunes pour favoriser leur investissement dès lors que le projet est de viser une culture commune (par exemple, valoriser les « battles » en hip-hop puis les inclure dans une démarche de création).

Les formes de groupement

L'intervenant doit-il mélanger au risque d'accentuer des tensions ou séparer au risque de stigmatiser ? Les milieux sportifs et scolaires diffèrent de ce point de vue, l'organisation du sport compétitif reposant généralement sur la séparation (sexe, niveau) alors que l'EPS privilégie souvent la mixité et l'hétérogénéité. Nous pensons que la coopération entre individus différents, à condition qu'elle soit structurée et réfléchie peut être un levier pour rassembler. La condition majeure est que la différence soit un atout pour atteindre le but et non un frein¹⁵. Par exemple au collège (milieu populaire urbain), en danse¹⁶, des élèves de 4^e (issus de milieu populaire

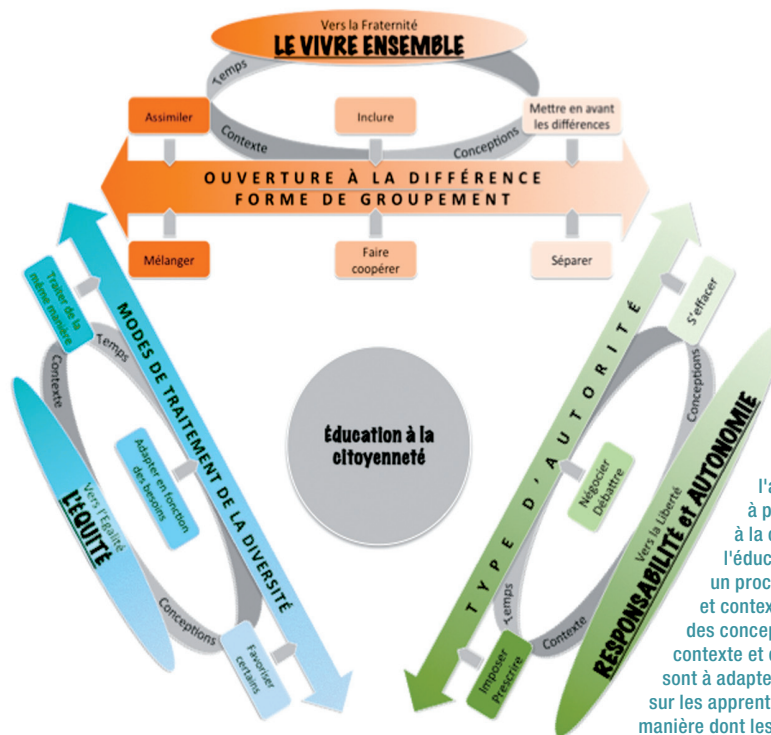


Schéma 2

Chaque intervenant peut positionner les stratégies pédagogiques utilisées à l'aide d'un curseur. Les actions positionnées au centre de l'axe nous semblent être à privilégier pour éduquer à la citoyenneté. Cependant, l'éducation à la citoyenneté est un processus dynamique, évolutif et contextuel qui dépend à la fois des conceptions de l'intervenant, du contexte et du temps. Les stratégies sont à adapter en fonction de leurs effets sur les apprentissages spécifiques et sur la manière dont les élèves vivent ces valeurs.

urbain) répartis en groupes mixtes sont amenés à créer et à interpréter une chorégraphie sur le thème des relations filles/garçons. Après un apport technique sur des formes corporelles issues de styles différents (modern jazz, hip-hop), ils conçoivent leur chorégraphie composée de trois tableaux : le défi, le rejet et la cohésion. Cette forme de pratique articule à la fois des valeurs du genre masculin, liées au défi et au spectaculaire, et des valeurs du genre féminin, liées au partage émotionnel et à la coopération : la différence est alors une richesse car c'est la coopération entre filles et garçons au sein des groupes qui permet d'enrichir la production et d'amplifier l'effet émotionnel produit.

L'éducation à la citoyenneté revêt une importance majeure pour promouvoir les valeurs républicaines et la démocratie. Cette éducation est un processus évolutif qui se construit dans les pratiques et est concomitant aux apprentissages propres aux activités physiques sportives et artistiques. Il incombe à chaque enseignant ou entraîneur, en fonction du contexte et du temps, de choisir les stratégies les plus adaptées pour développer la citoyenneté. Encore faut-il en saisir le sens, construire les moyens de la mettre en œuvre et identifier les effets des stratégies choisies sur la citoyenneté des élèves ou sportifs pour pouvoir les réguler.

Amael André,
Maître de conférence, spécialiste de psychosociologie dans le domaine de l'éducation et du sport, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

Remerciements pour leur participation à
H. Benoit, A. Formez, S. Hamon, N. Hiouni,
L. Jeanneau, O. Leduc, F. Lieury, A. Nosree.

1. AUDIGIER F., *Éducation à la citoyenneté*, Paris, PUF, 1999.
2. Voir JANNER, M., NICOLAS, M. ET JOUTET M., « La citoyenneté, un concept dynamique », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'action, Ed. EP & S, 2014.
3. Pour une définition précise, voir E. FLAVIER, La citoyenneté : entre liberté individuelle et règles communes », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'Action, Ed. EP & S, 2014.
4. ALLEC S., « L'autorité pédagogique, un geste professionnel qui s'apprend ? », *Revue EP & S*, n° 347, mai-juin-juillet 2011.
5. SEVE C., « Bricoleurs et ingénieurs en sport », *Revue EPS*, 234, 1992.
6. Pour la catégorisation des différents types de stratégies de guidage, voir : MEARD J. ET BERTONE S. *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Ed EP. S, 1998.
7. Voir JANNER M., NICOLAS M. ET JOUTET M., « La citoyenneté, un concept dynamique », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'action, Ed. EP & S, 2014.
8. CARPENTIER C., « La mixité en EPS : vers plus d'équité », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'action, Ed. EP & S 2014.
9. Pour l'identification des différents types de règles et leur usage, voir : MEARD J.A. ET BERTONE S., *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF, 1998.
10. Pour identifier ces leviers et les indicateurs de l'arbitrage, voir : LAMITZ D., ANDRÉ A., CALTOT O. ET NONIN C. « Éduquer à la responsabilité en EPS : vers une autorité démocratique », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'action, Ed. EP & S, 2014.
11. Pour des exemples, voir : ANDRÉ A., TANT M., KOGUT P. ET MIDELET J. « Citoyenneté et handicap, le défi inclusif », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », Coll. pour l'action, Ed. EP & S.
12. Pour identifier les types de cultures sportives, voir. TRAVERS M. ET MASCRET N.. La culture sportive. Coll. Pour l'action, Ed. EP & S, 2011.
13. Esterlé M., op. cit.
14. Pour l'identification des conditions et les exemples, voir : ANDRÉ, A., DENEUVE, P. ET LOUVET, B. « La citoyenneté : entre égalité et diversité », dans A. ANDRÉ « La Citoyenneté », coll. Pour l'action, Ed. EP & S, 2014.
15. Cette forme de pratique a été conçue par A. Nosree au collège de Petit Quevilly (76).

