

## Education à la tolérance par les ateliers réflexifs

Julien Adami, professeur des écoles

Jeune professeur des écoles affecté dans un EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté), je me suis vite rendu compte que les adolescents dont j'avais la responsabilité manifestaient une certaine intolérance vis-à-vis de ceux qui ne leur ressemblent pas, que ce soit par rapport à la religion, l'orientation sexuelle, l'appartenance culturelle, l'origine ethnique ou la provenance géographique. Il va de soi que l'école se doit d'éduquer à la tolérance, et d'inculquer à de futurs citoyens un certain nombre de valeurs parmi lesquelles le respect de la différence et l'ouverture à l'altérité. Cette prise de conscience nécessite une réflexion individuelle sur sa culture, son identité, les paradoxes qu'on cultive tous, les stéréotypes qu'on subit et qu'on fait subir, et c'est pourquoi je me suis orienté vers la mise en place d'ateliers réflexifs avec mes élèves. En effet, par la pratique de l'oral réflexif, les enfants ou les adolescents développent non seulement des compétences telles que l'habileté à rechercher, à définir, à analyser ou à raisonner, mais également un savoir-faire dans la communication par le dialogue et l'investigation commune (écoute et respect de la parole de l'autre, coopération...). Plusieurs auteurs ont développé des méthodes pour philosopher avec les élèves (Lipman, Lévine, Delsol, Lalanne...). Et selon la classe avec laquelle l'enseignant veut mettre ces ateliers en place (effectif, individualités qui la composent, comportements des élèves...), et la place qu'il se sent capable de prendre ou pas (en retrait, acteur, animateur...), il existe un certain protocole dont il pourra s'emparer ou dont il pourra s'inspirer.

### Le questionnaire

La première séance fut consacrée à recueillir les attitudes dont les élèves (29 adolescents) font preuve face à l'altérité. J'ai donc fait passer un questionnaire sous la forme d'un tableau où je leur demandais de dire quelles opinions ils avaient (très favorable, favorable, défavorable, très défavorable) de différentes communautés (asiatique, arabe, portugaise, française de souche, noire, juive et gens du voyage). On peut reprocher à ce recueil d'être caricatural, mais le racisme ne s'exprime-t-il pas lui-même de façon stéréotypée ? La limite que je vois se situe plutôt dans la sincérité des réponses fournies par les élèves - même si je les ai invités et incités à répondre en leur âme et conscience : en effet, certains élèves ont pu penser que je n'avais pas à connaître quelque chose qu'ils considéraient comme intime. Les comportements racistes n'étant pas admis dans une enceinte scolaire, certains ont pu aussi s'auto-censurer, ou au contraire les exprimer par provocation. Néanmoins, si l'on analyse les données collectées, on se rend compte qu'elles sont assez différentes selon les élèves, et on voit même apparaître une graduation<sup>3</sup> selon sept profils dans les opinions exprimées.

Il se dégage de ces questionnaires cinq groupes auxquels nous pouvons ajouter deux autres par extrapolation :

- d'un côté, nous avons ce qu'on pourrait appeler les "orthodoxes" de la tolérance (Groupe A : 4 élèves sur 29) qui mettent par principe sur un pied d'égalité les différentes communautés (très bonne opinion pour tous ou bonne opinion pour tous) ;
- puis les "tolérants-mais-nous-on-est-mieux" (Groupe B : 3 élèves) qui surclassent systématiquement leur communauté d'appartenance par rapport aux autres ;
- les "tolérants-mais-pas-tout-à-fait-finalement" (Groupe C : 3 élèves), qui auront une très bonne opinion pour tous mais une bonne seulement pour une communauté ou deux (juive et/ou gens du voyage). Un tiers des élèves (10 élèves sur 29) peut donc être qualifié de tolérant, puisqu'ils n'ont déclaré aucune mauvaise ou très mauvaise opinion pour quelque groupe que ce soit.
- le reste des élèves (19 sur 29) peut être qualifié d'intolérant, car ils ont déclaré au moins une opinion négative sur une communauté. Ils se divisent en deux groupes de façon similaire à ce que nous venons de voir : le groupe D (4 élèves sur 19) décline une communauté par rapport aux autres (juive) et déclare une mauvaise opinion sur une autre (gens du voyage). Le groupe E (15 élèves, soit la moitié de l'effectif) privilégie la communauté d'appartenance et déclare une, deux, trois voire quatre opinions défavorables (E1 : 5 élèves, E2 : 6 élèves, E3 : 1 élève et E4 : 3 élèves). Par extrapolation, on aurait pu avoir un groupe F qui ne déclare d'opinion favorable que pour le groupe d'appartenance et des opinions négatives pour les autres communautés et un groupe G, qui s'assimilerait à l'attitude d'acculturation de marginalisation qui ne déclarerait que des opinions négatives pour toutes les communautés.

Cette analyse a deux intérêts à nos yeux : premièrement, elle nous permet de dresser un état des lieux sur les postures, les attitudes de tolérance ou d'intolérance de nos élèves, afin de mesurer un changement dans les valeurs de ceux-ci une fois la séquence d'enseignement achevée ; et ensuite d'orienter cette séquence en fonction des réponses données.

Les séances que j'ai mises en place avec mes élèves suivaient toujours le même schéma : une première partie, durant laquelle je proposais un documentaire ou un jeu, suivie d'une seconde partie de débat et de discussion en lien avec ce que nous venions de voir. J'avais choisi de travailler en utilisant de tels supports pour motiver, mobiliser et faire entrer plus facilement les élèves dans la tâche, mais aussi pour apporter de l'eau au moulin de leur réflexion et nourrir le débat.

## Les évolutions constatées

Très rapidement, je me suis aperçu que le bon fonctionnement du dispositif nécessitait un rappel régulier au respect des règles de bonne conduite (impossibilité pour le maître de disparaître comme dans les ateliers de J. Lévine), et que les élèves ne prenant pas la parole aussi facilement que je l'avais espéré, il me fallait amorcer le débat ("Qu'avez-vous appris ?", "Avec quoi n'êtes-vous pas d'accord ?", "Que retenez-vous de ce que nous venons de voir ?", "Que pensez-vous de..."), relancer et réguler la discussion (distribuer la parole, recentrer l'attention, remotiver certains élèves...). Mais aussi, à la

manière d'Anne Lalanne, faire expliciter, reformuler, en quelque sorte les faire accoucher de leurs pensées. J'ai également appris, que malgré l'apparente liberté qui se dégage au premier abord de ces activités (organisation matérielle, liberté des propos tenus, circulation de la parole et rôles inhabituels dévolus aux élèves ou au professeur, thèmes abordés...), il était nécessaire de présenter aux élèves un cadre scolaire (règles de bon fonctionnement, questionnaire de visionnage du documentaire, variété des modalités pédagogiques, mise en place de la classe...) qui soit sécurisant pour nos élèves (et/ou le professeur?), et leur permette de s'impliquer dans le dispositif. La différence notable de ces séances par rapport aux différents protocoles existants résidait dans la finalité de ce projet : certes, penser pour penser, se sentir appartenir à une communauté de recherche, co-construire une pensée au sein de la classe sont des aspects importants dans le développement cognitif des élèves et a fortiori des élèves d'EREA, mais je désirais orienter cette activité de pensée vers un but précis : la prise de conscience du fait que nous sommes tous différents mais tous égaux et que chacun, quelle que soit son origine, sa religion, ou sa culture, mérite le respect et la tolérance. Au-delà de la difficulté à réguler et faire vivre la discussion, la difficulté majeure à laquelle j'ai été confronté concernait mon positionnement par rapport aux propos tenus : le maître est le garant de la liberté de parole comme du respect de l'autre, et il doit s'adapter à tout moment dans la gestion du débat en veillant à ne pas sombrer dans la moralisation. J'avais pris le parti, lorsque des propos douteux étaient prononcés, de laisser au maximum les élèves prendre la parole pour expliciter, approfondir ou entrer en contradiction, et je n'intervenais, en tant qu'acteur du débat ou citoyen, qu'en dernier recours si les propos injurieux ou incohérents n'étaient pas remis en question. Il me semble qu'il ne faut pas se précipiter d'intervenir mais ne surtout pas en rester là.

À la fin de la sixième séance, j'ai soumis aux élèves un questionnaire du même type que celui qui a introduit la séquence, pour voir s'il y avait une évolution ou un changement dans les valeurs déclarées.

Tout d'abord, un seul élève a "régressé" au sein des profils de tolérance/intolérance, ce qui semble signifier que le travail effectué n'a pas été contre-productif et qu'il n'y a apparemment pas eu d'"effet boomerang". Le nombre d'élèves classés comme "tolérant" est passé du tiers de l'effectif à la moitié, ce qui montre l'effet positif des séances sur les valeurs de ces adolescents. Le nombre des élèves "tolérants par principe" a plus que doublé passant de trois à sept. Les nouveaux élèves appartenant au groupe A proviennent tous de groupes différents (C, D, E1, et E2) et ils déclarent unanimement que les séances faites ensemble n'ont rien changé à leur manière de penser.

On peut tenter trois hypothèses : soit ils n'ont pas conscience de leur prise de conscience, soit ils refusent de l'admettre (cela paraît logique parce qu'il en va de leur construction identitaire d'adolescent), soit enfin, si l'on considère que les réponses données ne sont pas le reflet de leurs valeurs, ils ont voulu faire plaisir à leur professeur, et répondu ce qu'ils pensaient que j'attendais d'eux (respectant ainsi le contrat didactique : "Si je ne tiens pas de propos racistes, le prof me foutra la paix").

D'une façon générale, les profils de tolérance/intolérance des élèves se sont tous améliorés, mais le changement est beaucoup plus faible pour les élèves classés parmi les plus intolérants. Cette amélioration provient presque systématiquement de la meilleure opinion déclarée envers les gens du voyage, ce qui montre bien la pertinence de la séance consacrée aux nomades. Un élève l'a même écrit très clairement : "oui [ça a changé quelque chose] parce que vous nous avez montré chaque origine, mais les juifs, je peux pas parce que vous aviez pas montré un document sur leurs vrais visages." Il faisait référence à sa surprise de découvrir des gens du voyage différents des stéréotypes, des représentations archétypiques véhiculées et intériorisées. Un enseignement explicite est nécessaire pour faire bouger ces préjugés. Nous avons également constaté que les ateliers à visée philosophique pouvaient être un dispositif pertinent pour nos élèves et pour atteindre notre objectif à condition, entre autres, de choisir un support adapté à la discussion, de mettre en place un cadre scolaire (questionnaire de compréhension, cahier de philosophie, etc.) qui soit contenant et qui ait du sens pour nos élèves. On peut bien entendu élargir cette éducation à la tolérance à d'autres champs comme l'orientation sexuelle ou le handicap.

Au final, je garde de cette expérience l'envie de la mettre à nouveau en place, malgré les difficultés que j'ai pu rencontrer. Un recueil des représentations initiales et finales m'a permis de me rendre compte que, même si pour certains élèves, l'exercice a été bénéfique, pour d'autres, les préjugés ont la vie dure, et il faudra plus de temps pour faire bouger les représentations, ce qui paraît somme toute assez normal lorsqu'on remet en question les stéréotypes qui sous-tendent notre construction identitaire.

1. "C'est pas sorcier, Des hommes de toutes les couleurs"

"C'est pas sorcier, D'où viennent les Français"

"C'est pas sorcier, Histoire(s) de banlieues"

"Nuit et Brouillard" d'Alain Resnais

"90 minutes : la répression et l'absurde" sur le stationnement des gens du voyage

2. "Le chemin du développement" tiré du kit pédagogique "Tous différents, tous égaux", développé par le Conseil de l'Europe.