



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

AGENCE
NATIONALE
DE LA COHÉSION
DES TERRITOIRES

AGIR



UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE

Développer la pensée critique
avec les professionnels
de la jeunesse et les jeunes
adultes des quartiers populaires

GUIDE PRATIQUE

OCTOBRE 2021

remerciements

Joëlle Bordet est directrice de recherche émérite du Centre scientifique et technique du bâtiment (CSTB). Psycho-sociologue, elle est l'auteur de plusieurs ouvrages sur les jeunes des quartiers populaires urbains et a mené de nombreuses recherches-intervention dans le cadre de politiques publiques, en particulier celle de la ville. Elle a également fondé, en 2002, avec l'appui du CSTB, un réseau international de recherche-intervention intitulé *Jeunes, inégalités sociales et périphérie*.

La reproduction de cette publication est soumise à autorisation de l'ANCT ; contact : info@anct.gouv.fr

Directeur de publication : Yves Le Breton (ANCT) - **Directeur éditorial** : François-Antoine Mariani (ANCT) - **Autrice** : Joëlle Bordet - **Collaboration** : Éric Briat (ANCT), Michel Didier (ANCT) - **Suivi d'édition** : Muriel Thoin (ANCT) - **Mise en page** : Stratéact' - **Illustration de couverture** : Silvia Colato (ANCT), Istock - **Pictogrammes pp. 24 et 25** : www.flaticon.com

Contact presse : Kathleen André (Equancy), kathleen.andre@equancy.com

Dépôt légal : octobre 2021 - ISBN : 978-2-492484-16-2



**UNE PROPOSITION
PÉDAGOGIQUE :
DÉVELOPPER LA
PENSÉE CRITIQUE
AVEC LES
PROFESSIONNELS
DE LA JEUNESSE
ET LES JEUNES
ADULTES
DES QUARTIERS
POPULAIRES**

• Sommaire

P.5

INTRODUCTION

P.7

PARTIE 1 DES CHOIX THÉORIQUES POUR CRÉER LA MÉTHODE, UNE PRISE EN COMPTE DES ANALYSES DES ENTRETIENS DES JEUNES MENÉS DANS LA RECHERCHE-INTERVENTION

- Un étayage de la démarche proposée sur des repères théoriques
- Une proposition pédagogique élaborée en fonction des résultats de la recherche-intervention *Écouter les jeunes dans leur rapport au monde* pour renforcer l'esprit critique
- Les résultats de l'enquête menée auprès des jeunes pris en compte pour fonder cette pédagogie et pouvoir analyser ce qu'elle produit

P.17

PARTIE 2 LA MÉTHODE DES ATELIERS DE LA PENSÉE CRITIQUE

- Une visée pédagogique : développer pour les professionnels et pour les jeunes des possibilités de « penser critique »
- Un partenariat de territoire pour mettre en œuvre l'expérimentation et créer une culture partagée au plan local

P.27

PARTIE 3 DES « FIGURES » POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE, EXPLICITATION ET TÉMOIGNAGES DE SITUATIONS DÉJÀ RÉALISÉES

- La controverse : échanger des arguments pour qu'un tiers puisse prendre une décision importante
- Explorer « les rapports géopolitiques » sur un planisphère pour se situer soi-même par rapport au monde en lien avec les autres
- Interroger les stéréotypes pour mieux connaître l'autre et sa complexité
- Explorer les significations des valeurs des jeunes en fonction de situations vécues

P.37

ANNEXE 1

- Mots clés et bibliographie « des ateliers de la pensée critique »

ANNEXE 2

- Références pédagogiques de l'Éducation nationale (Clemi et Dgesc) sur le thème « citoyenneté et esprit critique »

Ateliers

Ce document présente une pédagogie, en cours d'expérimentation, visant à développer la pensée critique des jeunes des quartiers populaires dans le cadre d'ateliers organisés par les professionnels de la Jeunesse, Celle-ci est déjà mise en œuvre sur plusieurs sites en France : Échirolles, Roubaix, Paris 20^e, au Point accueil écoute jeunes (PAEJ) Tête à Tête du centre commercial Rosny 2 (Seine-Saint-Denis) ainsi qu'à Romainville (Seine-Saint-Denis) avec, pour ces 3 derniers sites, la Mission métropolitaine de prévention des conduites à risques¹. D'autres *Ateliers de la pensée critique* vont également être développés sur dix nouveaux sites dans le cadre des Cités éducatives². Le présent document propose un cadre de référence pour cette expérimentation nationale soutenue par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), en lien avec le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, en particulier avec le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi). Cette proposition peut être reprise par d'autres acteurs parallèlement à cette expérimentation.

Cette proposition pédagogique est élaborée en fonction de la dynamique et des résultats de la recherche-intervention *Ecouter les jeunes dans leur rapport au monde pour renforcer l'esprit critique* menée pendant trois ans de 2015 à 2017 avec six villes : Gennevilliers (Hauts-de-Seine), Nantes (Loire-Atlantique), Échirolles (Isère), Strasbourg (Bas-Rhin), Lille (Nord) et Figeac (Lot). Soutenue par le Commissariat général de l'égalité des territoires (CGET), cette recherche-intervention a permis d'écouter près de trois cents jeunes. La méthode et le processus employés ainsi que l'analyse des entretiens menés sont présentés dans l'ouvrage publié en octobre 2021 par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT - qui a repris les missions du CGET depuis le 1^{er} janvier 2020)³. Les choix pédagogiques des Ateliers de la pensée critique sont établis en fonction de ces analyses et de leurs significations et présentés dans ce document méthodologique. Celui-ci constitue un point d'appui et un repère pour la mise en œuvre de ces ateliers.

Il pourra être complété ultérieurement par d'autres documents qui témoigneront des travaux conduits dans le cadre des Ateliers de la pensée critique dans les différents sites, de leurs dynamiques et de leurs apports. **Il doit contribuer à ouvrir et renforcer ce champ pédagogique de la pensée critique, en prenant en compte la façon dont aujourd'hui les jeunes, adolescents et jeunes adultes, se saisissent du monde et y prennent position.**

Nos enquêtes et les analyses menées avec les professionnels de la jeunesse ont montré de grandes évolutions des représentations des jeunes dans **leur rapport au monde**. Nous avons donc élaboré cette proposition pédagogique en prenant en compte ces transformations. Nous souhaitons que cette expérimentation précise encore nos analyses concernant ces évolutions, et ouvre ainsi de nouvelles perspectives aux professionnels, mais aussi à tous ceux qui accueillent ces nouvelles générations de jeunes, dont les responsables institutionnels et politiques.

1- « Créée en juillet 2013, la MMPCR met en œuvre la politique de la Mairie de Paris et du Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis dans le domaine de la prévention des conduites à risques. » source : <http://mmPCR.fr/>.

2- Le dispositif des Cités éducatives regroupe des initiatives menées sur le terrain par les élus locaux, les services de l'État et les associations dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV). Elles visent à intensifier la prise en charge éducative des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Le label Cité éducative résulte de la co-construction d'un projet avec ces différents acteurs. Le dispositif est porté par le ministère chargé de la Ville et le ministère de l'Éducation nationale. Pour en savoir plus : <https://www.citeseducatives.fr/> et <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/la-grande-equipe-de-la-reussite-republicaine>.

3- Document téléchargeable sur le site de l'ANCT <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/> rubrique « Ressources »



PARTIE 1

DES CHOIX THÉORIQUES POUR CRÉER LA MÉTHODE, UNE PRISE EN COMPTE DES ANALYSES DES ENTRETIENS DES JEUNES MENÉS DANS LA RECHERCHE- INTERVENTION

1.1 UN ÉTAYAGE DE LA DÉMARCHE PROPOSÉE SUR DES REPÈRES THÉORIQUES

Nos réflexions et nos références conceptuelles s'appuient sur les travaux des philosophes et des psychologues de l'École de Francfort⁴, à une époque où les théoriciens pensent ensemble le sujet, en particulier l'adolescence, le politique, les dynamiques singulières et collectives. Leur inscription dans la philosophie permet ces liaisons de la pensée.

La posture de recherche et la pensée d'Hannah Arendt constituent un étayage central de nos travaux. Des travaux d'autres cliniciens de l'adolescence comme Eric Fromm⁵, Erik Erikson⁶, Alexandre Mitscherlich⁷ constituent des références historiques, tout comme plus récemment ceux de Jacques Selosse⁸. Ils sont d'une grande actualité pour tenir cette réflexion entre l'intime et le politique, entre le singulier et l'universel, dans une perspective démocratique. Faire face, transformer les peurs et les projections multiples des adultes sur ces jeunes suppose de s'appuyer sur des pensées du sens et de l'éthique. Ces chercheurs historiques ont été confrontés à la montée du fascisme, pour nombre d'entre eux ils ont vécu l'exil et n'ont pas renoncé à penser la démocratie dans les dynamiques propres à chaque sujet. Dans la période politique actuelle, caractérisée par le renforcement de la rationalité instrumentale et les difficultés à régénérer les dynamiques démocratiques, ces penseurs constituent

une référence forte. Dans nos recherches-interventions, nous mettons au travail des apports théoriques d'Hannah Arendt particulièrement développés dans *La crise de la culture*⁹. Dans cet ouvrage, celle-ci analyse les rapports entre le renouvellement démocratique et l'accueil des générations. Elle souligne le double mouvement conflictuel nécessaire pour tenir ce processus : la société *déjà-là* doit être assez solide pour assumer les *nouvelles façons d'être-au-monde* des jeunes. Les jeunes ne sont pas nécessairement de façon idéologique portés à remettre en cause l'existant, mais de fait ils ne sont pas habités par des schémas anciens comme les générations précédentes. Dans cet ouvrage, elle remet en cause les transmissions par la reproduction et la tradition. Elle insiste sur l'importance des rapports intergénérationnels et leur rôle dans la démocratie comme système politique ; elle montre comment il n'y a pas « les modernes » et « les anciens », mais des transformations nécessaires, construites dans une conflictualité porteuse d'évolutions. Ses réflexions sur l'autorité sont particulièrement intéressantes, car elles mettent en lumière la nécessité de la responsabilité vis-à-vis de ces nouveaux enjeux.

Toutefois, Hannah Arendt est une philosophe politique : ses travaux nous permettent de construire une position d'éthique politique, mais ils ne permettent

pas de comprendre les jeunes d'aujourd'hui.

Les échanges avec les psychanalystes, en particulier Philippe Gutton¹⁰, Olivier Douville¹¹ et Sophie de Mijolla¹² nous permettent d'établir des liens entre cette pensée politique et les travaux cliniques et scientifiques sur l'adolescence. Ainsi, l'ouvrage écrit avec Philippe Gutton, *Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires*¹³ propose une problématique à la charnière de cette pensée clinique et politique, de la recherche et de l'accompagnement des jeunes. Nous visons par ces échanges et ces réflexions à explorer comment et en quoi les jeunes des quartiers populaires, dans leur diversité, sont comme tous les adolescents des démocrates potentiels. Philippe Gutton analyse comment l'adolescence, en tant que processus de transformation du sujet intime et politique, peut contribuer à régénérer la démocratie. Les adolescents ne naissent pas au monde comme démocrates, mais ils peuvent le devenir. Les processus de l'adolescence, tels que la séparation de l'adolescent avec les instances parentales, le renforcement des identifications horizontales entre jeunes, le désir de participation et la curiosité « pour prendre le monde », s'y situer et le transformer, sont autant de facteurs qui y contribuent. Dans le présent document, nous visons à analyser comment ces caractéristiques sont

4 - L'École de Francfort réunit à partir de 1950 un groupe de philosophes, de sociologues et de psychologues autour de l'Institut de recherche social, qui a rouvert ses portes en Allemagne après la Seconde Guerre mondiale.

5 - Eric Fromm, *L'art de vivre*, Desclée de Brouwer, Paris 2003 ; *Avoir ou être*, Robert Laffont, Paris 2004.

6 - Erik Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Champs Flammarion Sciences, Paris, 1998.

7 - Alexandre Mitscherlich, *Vers la société sans pères : essai de psychologie sociale*, Gallimard, Paris, 1969.

8 - Jacques Selosse, *Adolescence, violences et déviance*, Matrice, Vigneux, 1997.

9 - Hannah Arendt, *La crise de la culture*, collection Folio essais (n° 113), Gallimard, Paris, 1989.

10 - Philippe Gutton, *Adolescents*, PUF, 1996.

11 - Olivier Douville, *De l'adolescence errante*, Éditions Des Alentours, 2016.

12 - Sophie de Mijolla, « Le sacrifice adolescent », *Revue Topique*, n° 126, 2014 ; « Le héros adolescent et la mort », *revue Topique* n° 125, 2014 ; « Faire Grandir », *revue Topique*, n° 94, 2006.

13 - Joëlle Bordet, Philippe Gutton, *Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires*, Éditions In Press, Paris, 2014.

à l'œuvre chez les jeunes entre seize et vingt-cinq ans qui vivent dans les quartiers populaires urbains, dont nombre d'entre eux sont issus à la fois de familles ouvrières et de l'immigration. Nous montrons comment ces jeunes sont confrontés à des enjeux identitaires et sociaux spécifiques et communs à tous les jeunes, comment leur milieu de vie permet et empêche souvent de façon combinée l'accès à ces qualités et à ces possibilités de devenir démocrate.

Trois thèmes pour créer les Ateliers de la pensée critique et analyser leurs dynamiques de travail

Dans ces Ateliers, il ne s'agit pas « d'apprendre » de nouveaux comportements aux jeunes mais que leurs « accompagnateurs » quotidiens puissent être mieux préparés à les écouter, à trouver les modes de dialogue avec eux, et parfois qu'ils puissent, sur des dimensions éthiques, ne pas accepter ce qu'ils disent, tout en étant à même de travailler avec eux ce qu'ils pensent inacceptables. Aujourd'hui, trop souvent, les professionnels de la jeunesse, mais aussi les enseignants, sont démunis par rapport à ce que disent les jeunes ; ils sont parfois sidérés, pour d'autres choqués ;

parfois, certains d'entre eux sont pris dans les mêmes impasses que les jeunes. En effet, la puissance des évolutions actuelles, les événements aussi graves que les attentats, ou de façon très différente la crise sanitaire de la COVID-19, créent des situations « qui ne sont plus pensables ».

Tous, nous sommes en difficulté pour penser ces événements, mais de fait, les habitants des quartiers populaires urbains sont confrontés très fortement à ces événements et certains jeunes développent alors des attitudes de défense sans issue. Les attentats ont été sidérants pour tous, mais nombre d'habitants des quartiers populaires de culture ou de religion musulmane se sont sentis à la fois en partie responsables de ces situations, et perçus comme des boucs émissaires par la société. Aujourd'hui la crise sanitaire de la Covid-19 crée, pour certains habitants, des situations économiques, sociales, voire alimentaires, très fragiles ; la peur de la maladie, pour certains d'entre eux, est devenue omniprésente. Face à cette situation, la croyance dans des théories complotistes s'est fortement développée. Le but de cette pédagogie est de mettre toutes les personnes qui accompagnent les jeunes à grandir, en

capacité d'entendre ce qui disent les jeunes et de pouvoir penser avec eux ce qu'ils disent.

Les trois axes de travail qui étayent les Ateliers de la pensée critique sont les suivants :

- la capacité et le plaisir de penser ;
- la capacité de jugement en établissant des distinctions et des catégories ;
- la capacité d'exercer la responsabilité collective et individuelle par le langage.

Les situations pédagogiques proposées prennent appui sur l'expérience des jeunes, des professionnels et de ceux qui les accompagnent au quotidien. Elles visent à renforcer ou à rendre plus conscientes par le développement d'une culture partagée ces capacités qui de fait sont déjà à l'œuvre pour vivre ensemble et pour que les adolescents « grandissent ». Grâce à l'implication des jeunes et des professionnels, ces capacités à soutenir et à renforcer sont mises à jour par l'exploration et l'analyse de façon critique de situations vécues, suffisamment communes aux jeunes des quartiers populaires urbains pour qu'elles résonnent avec leurs expériences et qu'elles fassent sens pour eux.

1.2 UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE ÉLABORÉE EN FONCTION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION « ÉCOUTER LES JEUNES DANS LEUR RAPPORT AU MONDE POUR RENFORCER L'ESPRIT CRITIQUE »

Une recherche-intervention mise en œuvre à l'initiative de six villes au moment des premiers départs des jeunes dans les rangs de Daech

Dès les premiers départs de jeunes dans les rangs de Daech en 2014, avec plusieurs municipalités et associations, nous avons mis en place une recherche-intervention pour ne pas se focaliser sur le risque de la radicalisation et pour comprendre les significations de ces départs, en écoutant les jeunes dans leur rapport au monde.

Nous avons pensé à cette proposition en référence à l'expérience que nous menons dans le cadre du réseau de recherche-intervention international Jeunes, inégalités sociales et périphérie, développée depuis quinze ans avec des chercheurs, des artistes et des acteurs de l'éducation en tant que chercheuse au Centre scientifique et technique du bâtiment.

Notre recherche actuelle au sein de ce réseau concernant les jeunes des quartiers populaires urbains s'intitule : *De la possible destruction à l'émancipation et la réalisation de soi*. À l'occasion de ces travaux, nous avons accueilli plus de cent jeunes des quartiers populaires urbains de pays différents : Brésil, Italie, Ukraine, Russie, Portugal, Israël-Palestine, Sénégal, France, dont Mayotte. Lors de ces séminaires, nous avons constaté que les jeunes vivent dans la mondialisation et se situent par rapport au monde, même s'ils ont des positions et des représentations différentes selon les pays représentés. Leurs usages des réseaux sociaux y contribuent fortement.

En référence à ce constat, nous avons proposé aux responsables des municipalités et des associations d'écouter les jeunes dans leur rapport au monde, et à terme de créer des pédagogies qui leur permettent d'échanger entre eux, avec les adultes, pour interroger et construire davantage des cultures partagées de ces rapports au monde. Cette recherche-intervention a été menée sur plus de trois ans. Elle a associé des acteurs des villes d'Échirolles, de Gennevilliers, de Nantes, de Strasbourg, de Lille et de Figeac. Elle a été accompagnée par la Direction de la politique de la Ville du Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET). À l'issue de cette première phase de l'enquête, le CGET a souhaité que nous menions, de manière complémentaire, des entretiens avec des jeunes en milieu semi-rural : aussi, nous avons mené des entretiens à Figeac et dans le Finistère.

➤ L'idéal jeune se nourrissant de liens adolescents participatifs porte, face aux politiques des adultes, une dimension politique : la démocratie.

PHILIPPE GUTTON

Introduction d'Adolescence et idéal démocratique, Accueillir les jeunes des quartiers populaires (Press Eds, 2014)

Ces entretiens semi-directifs qualitatifs ont tous été retranscrits et analysés. Ils visent à mieux connaître les représentations des jeunes en prenant en compte le territoire local, la France et le monde, à la fois dans leurs dimensions géopolitiques et dans les dynamiques d'appartenance et de construction identitaire des jeunes. Ces analyses partagées ont fait l'objet de multiples communications et ont donné naissance aux *Ateliers de l'esprit critique*. Plusieurs d'entre eux ont été réalisés à Lille, Roubaix, Échirolles et d'autres sont en cours, plus particulièrement dans le cadre du programme des *Cités éducatives*.

Écouter les jeunes dans une dynamique collective sur « leurs rapports au monde »

Au cours de ces enquêtes, nous avons écouté trois cents jeunes entre seize et vingt-cinq ans et recueilli plus de cinq cents pages d'entretiens retranscrits. Ces entretiens semi-directifs, à caractère exploratoire, réunissaient des groupes de huit à douze jeunes, en référence aux travaux de dynamiques de groupes sur les groupes restreints¹⁴ et duraient environ deux heures. Des

psychosociologues animaient les entretiens en présence des professionnels qui avaient pris la responsabilité d'inviter et de réunir ces jeunes. Ces entretiens ne sont donc pas représentatifs de toute la jeunesse de la ville, mais des jeunes qui, de fait, fréquentent les structures d'accueil de la jeunesse. De façon un peu schématique, nous n'avons pas écouté les jeunes les plus à la marge, ni les jeunes qui veulent vivre à distance de leur quartier, mais plutôt des jeunes qui y sont fortement socialisés. Cependant, le nombre de jeunes interviewés, le souci de respecter la parité et la diversité des lieux où ont été menés les entretiens leur donnent une valeur dans le cadre de cette recherche-intervention.

Dans ces entretiens, nous visons à ce que les jeunes créent des associations d'idées. Ainsi la pensée circule entre les jeunes en prenant en compte ce qui a été énoncé précédemment. Il ne s'agit pas de débattre pour échanger des points de vue. Ces associations leur permettent de mettre à distance des stéréotypes et les impliquent progressivement par rapport à l'expression de leur propre subjectivité. Le rôle de l'intervieweur, mais aussi des professionnels présents, est de créer les conditions à la fois de confiance et d'écoute, et qu'ainsi les associations des jeunes « résonnent » entre elles et les fassent penser pour eux-mêmes, en lien avec les pensées des autres. Pour dépasser des situations défensives et stéréotypées, nous avons créé pendant l'enquête des **situations projectives**. Afin d'explorer leur intérêt pour les rapports géopolitiques, nous leur avons distribué des planisphères et ils ont indiqué les pays qui portent pour eux les différents enjeux du monde. La plupart ont exprimé une grande

14- Anzieu D., La dynamique des groupes restreints, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2007.

15- Joëlle Bordet, « Points communs et divergences des jeunes des milieux populaires urbains et semi-ruraux », Revue Diversité n° 199, septembre-décembre 2020.

satisfaction à réaliser ces cartes et les échanges ont été très investis. Un résultat important pour cette recherche est que, quels que soient les quartiers populaires urbains, les pays indiqués sur les différentes catégories sont très proches, alors qu'ils sont très différents en milieu rural¹⁵.

Pour éviter les réponses stéréotypées soumises à l'expression collective du groupe, concernant leur rapport à la France et à « être français », nous leur avons proposé une autre situation projective : « *Imaginez que vous soyez en Australie, pays qui est souvent objet d'admiration et d'attraction, et que vous êtes dans une soirée avec des jeunes qui ne vous connaissent pas, comment vous présentez-vous ?* » Après avoir parlé de leur ville, d'où ils viennent, ils se sont présentés comme Français. Nous avons alors exploré avec eux ce que cela représente pour eux. Plus tard dans l'entretien, ils ont parlé de ce rapport à la France, à la devise de la République, aux parcours migratoires

de leurs parents et de ce qu'ils envisagent pour eux-mêmes. C'est de fait un enjeu qui mobilise leur rapport d'appartenance.

Ces détours projectifs et ce qu'ils ont permis avec les jeunes nous ont déjà montré lors de l'enquête l'intérêt à favoriser les associations entre eux et ces projections sur des situations, pour favoriser la mise à distance des représentations stéréotypées dépendantes de la culture du groupe de pairs.

Une visée collective : créer une pédagogie partagée pour soutenir et former les professionnels de la jeunesse des quartiers populaires urbains

En référence à l'analyse de contenu et à l'interprétation des entretiens collectifs avec les jeunes, nous avons retenu certains résultats significatifs de l'évolution de leurs représentations pour « se saisir du monde et s'y situer ». Ce travail

collectif avec les professionnels de la jeunesse nous a permis collectivement d'identifier ces changements. Certains nous ont surpris par la puissance des transformations et nous avons repéré qu'il n'était pas possible de les renvoyer à une causalité unique, comme celle de la pratique des réseaux sociaux, même si cette entrée des jeunes dans les espaces virtuels joue un rôle majeur.

Les processus qui créent ces évolutions sont complexes et supposent d'autres études. Dans cette visée pédagogique, nous avons souhaité formuler les changements majeurs que nous observons pour les prendre en compte dans la définition de la proposition pédagogique. Les identifier contribue à pouvoir mieux analyser les effets produits par cette pédagogie, et ainsi de mieux identifier ce que nous mettons au travail avec les jeunes.

1.3 LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES JEUNES PRIS EN COMPTE POUR FONDER CETTE PÉDAGOGIE ET POUVOIR ANALYSER CE QU'ELLE PRODUIT

Un rapport au temps immédiat et spéculatif, une dynamique d'historicité à développer

L'analyse des entretiens montre un rapport à la temporalité où les rapports passé-présent-avenir tendent à s'effacer. Les jeunes parlent très peu, à la fois de leur histoire personnelle et de l'histoire collective. Les éléments de mémoire sont évoqués par bribes et viennent souvent soutenir des sentiments d'injustice ou de faire l'objet de discriminations raciales. Cette approche très limitée du temps historique pour eux-mêmes et pour

la société contribue à les enfermer dans des catégories essentialistes et stéréotypées. Être victime est alors une explication globale à leur situation et montre qu'ils sont peu pris dans une trame politique et historique. Dans le cadre de ces pédagogies, il peut être intéressant de travailler avec eux ce sentiment et cette colère d'être victime de situations vécues souvent comme humiliantes, mais aussi d'être confrontés à une position pour eux historique et qui les dépasse. Des situations comme celle de la controverse ou de l'analyse des rapports géopolitiques peuvent y contribuer.

En relation permanente avec le monde dans sa dimension spatiale et dans la multiplicité des événements qui s'y produisent, les jeunes visent d'abord à être ouverts à toutes les opportunités. Ils se placent, pour beaucoup d'entre eux, dans un temps spéculatif, comme si la question était « *où faut-il que je sois pour que ce soit le mieux pour moi ?* » même si dans la vie réelle ils sont aux prises avec de multiples contraintes qui tendent à les assigner au territoire où ils vivent. Cependant, presque tous les jeunes ont affirmé que dans dix ans « *ils auraient une famille et*



Faire tiers pour créer avec les adolescents de nouvelles images d'eux- mêmes.

un travail». Nos travaux actuels, sur les effets de la crise sanitaire de la Covid-19 auprès des jeunes et des familles, modifient pour certains de façon importante leur rapport à leur temporalité. Pris à la fois dans l'incertitude et l'urgence des situations de survie familiales, beaucoup d'entre eux mettent en doute un projet autonome pour eux et visent à rapporter tout de suite de l'argent aux familles. À ce propos la position des jeunes filles et des jeunes garçons n'est pas la même actuellement. Nombre de jeunes hommes quittent les projets qui supposent un investissement long et « s'ubérisent ». Malgré la perte des lieux d'autonomie, plus de jeunes filles semblent continuer à investir le désir de réaliser des études. Dans les pédagogies des *Ateliers*, il est nécessaire d'écouter ces temporalités, ce qu'elles peuvent signifier des conflits auxquels sont confrontés les jeunes pour établir leur propre choix. Ces espaces peuvent leur permettre, par le travail collectif des *Ateliers*, de réfléchir personnellement à ces tensions et à leur résolution.

Une affirmation pour exister et une identité plastique pour se construire doivent être entendues et prises en compte

L'analyse des entretiens des jeunes montre leur désir d'affirmer à leurs interlocuteurs, mais aussi « au monde », ce qui les caractérise. Ainsi nombre d'entre eux ont affirmé qu'ils sont tout d'abord « musulmans », mais d'autres seront « vegans », d'autres seront « binaires », en référence au rapport de genre. C'est aussi souvent une identification qui correspond à un groupe pour eux minoritaire, ou mal reconnu, ou qui leur permet d'affirmer qu'ils se sentent

victimes dans le traitement social et politique qui leur est fait individuellement et collectivement. À la différence d'il y a quinze ans, ils ne s'affirment pas d'abord comme « jeunes des cités ». Cette façon de s'affirmer n'est pas spécifique aux jeunes des quartiers populaires urbains, mais est commune à tous les jeunes que nous rencontrons, dès lors qu'ils sont dans une posture où ils se sentent minoritaires. Ils sont tous dans une très grande demande de reconnaissance mais ils expriment très peu de revendications politiques en référence à des processus de domination sociale. Dans les entretiens, l'accès à des conditions de vie sociale plus favorables est abordé de façon individuelle, dans un chemin personnel. Ceci transforme profondément le rapport au politique et aux organisations politiques et syndicales ; les jeunes s'adressent en premier lieu au champ médiatique, et souhaitent se faire entendre et reconnaître du lieu de ces affirmations. Leur implication au plan politique se développe au plan local et des listes de jeunes des quartiers populaires urbains se constituent pour être actifs en direction des municipalités.

L'analyse des entretiens montre que nombre de jeunes interviewés dans les quartiers populaires urbains s'affirment « musulmans » et l'analyse de leurs rapports géopolitiques au monde montre qu'ils

éprouvent des sentiments de solidarité avec les populations du Moyen-Orient en tant que musulmans. Pour autant, ils tiennent à leur condition « d'être Français » et ne pensent pas s'impliquer dans ces pays, encore moins s'y rendre. Les raisons de ces évolutions sont complexes, cependant nous pensons que le rapport qu'ils établissent entre le monde de l'expérience en présentiel et celle du virtuel les confronte immédiatement à la mondialisation du monde : c'est alors une façon de se présenter à lui.

Au-delà de l'affirmation revendiquée « d'être musulman », ce que signifie pour eux être musulman recouvre des points de vue très différents : certains disent être croyants, d'autres religieux, d'autres de culture musulmane ; certains d'entre eux disent que c'est leur choix, d'autres que c'est dans la tradition familiale, d'autres qu'ils ont vécu une conversion. Mais cela leur confère à tous une fierté, pour certains une morale, pour d'autres une voie vers l'au-delà. Il nous paraît très important de les écouter dans cette complexité et de pouvoir mettre à distance pour certains professionnels les stéréotypes et les peurs qu'ils génèrent. Pour d'autres professionnels, le chemin à faire est d'analyser leur propre rapport complexe à leur façon d'être et de se définir comme musulman. Dans les deux dynamiques, accueillir les jeunes et penser avec eux suppose de dépasser ces mécanismes défensifs et d'être curieux de les accompagner dans cette complexité. Au-delà de cette affirmation « compacte » et de la complexité de ce qu'elle recouvre, les jeunes interviewés combinent souvent de façon singulière et parfois surprenante des catégories idéologiques qui semblent *a priori* incompatibles. Pourtant, ils circulent de

façon singulière dans ces combinaisons et leur donnent des significations. Je pense à cette jeune femme qui porte le voile, revendique très fort sa recherche d'être à la hauteur de son idéal moral d'être musulmane, et qui en même temps s'affirme féministe et revendique son souhait d'égalité avec les hommes et avec son futur mari. En fait, ils ne s'inscrivent pas dans des courants idéologiques et dans leur histoire, mais ils se situent dans l'ici et maintenant de ce qui fait idéal, de ce qui leur ouvre des perspectives et qui aussi, pour certains, les protège de l'attrance de processus de destructions et de mise en danger. Ces combinaisons sont très instables et peuvent bouger très rapidement. Les jeunes avec lesquels nous faisons ces enquêtes ne sont pas sous l'emprise de groupes idéologiques organisés pour la plupart, mais ils construisent leur rapport au monde et leurs dynamiques identitaires dans le regard de leurs pairs, souvent à distance des adultes. Le regard spéculaire sur les réseaux sociaux y joue un rôle central, l'image de soi dans le regard des autres est au cœur de ces dynamiques. Repérer les combinaisons de ces catégories idéologiques et ne pas les refuser permet avec les jeunes de *faire tiers*, afin qu'ils puissent mieux interroger ces relations entre pairs en lien avec des adultes. Les séminaires où nous accueillons de nombreux jeunes de différents pays nous ont montré comment cette présence des adultes comme tiers les rassure et leur permet de prendre une distance critique par rapport à leurs propres affirmations.

Face à la multiplicité des informations, un rapport des jeunes aux approches complotistes, qui peut être transformé par les possibilités de distinguer et d'utiliser des catégories de la connaissance

Au quotidien, les jeunes sont submergés par des informations des événements du monde entier ; l'analyse des rapports géostratégiques montre qu'ils sont intéressés par cette « marche du monde », mais qu'ils vivent aussi de grandes inquiétudes et de grandes impuissances face à celle-ci. Les entretiens menés auprès des jeunes pendant la pandémie actuelle montrent que ces angoisses se sont beaucoup renforcées, car cette pandémie est mondiale, elle est pour tous. Ils sont eux-mêmes, comme nous tous, aux prises avec ce phénomène et les incertitudes qu'il génère. Dans ce temps de pandémie, la temporalité a repris beaucoup d'importance ; nombre de familles vivent dans l'incertitude pour faire face aux enjeux de vie quotidienne et sont face à des situations d'urgence immédiates. Dans ce contexte, les angoisses par rapport à l'environnement proche et lointain s'intensifient et beaucoup de jeunes et de familles visent à imputer la responsabilité de cette épidémie à des groupes ou des personnes. Alors elles s'inscrivent parfois dans des dynamiques de complots.

D'autres jeunes, depuis des années, ont établi des stratégies d'usage pour ne pas être submergés par l'information et tiennent « *à ne pas se tenir tout le temps au courant* ». Ils choisissent les médias et les moments où ils reçoivent les informations, d'autres sont quasi-addictifs et ne peuvent pas prendre la distance avec ce temps immédiat de l'information.

Pour faire face à ces dynamiques qui les submergent, nous pensons que nous pouvons aider les jeunes à prendre de la distance par rapport à cette dynamique de l'information. Très souvent, pour y parvenir, ils se demandent si « *ce qui est dit est vrai ou faux ?* » pour savoir s'ils sont manipulés. Nous proposons d'interroger cette question de la vérité/mensonge par le développement de la prise de distance avec ce champ des informations. Par des pédagogies, nous pouvons les aider à faire des distinctions dans ces registres d'informations et qu'ils parviennent à les classer. C'est alors un temps pour « se faire un jugement » au sens où Hannah Arendt le propose. Nos observations ont montré qu'au cours de leur scolarité ils ont créé des catégories d'analyse et qu'ils ont acquis des connaissances, mais qu'ils ont justement des difficultés à les utiliser pour prendre cette distance. Des pédagogies comme celle de la projection de leurs représentations sur un planisphère leur permettent de catégoriser par la spatialisation sur la carte. Il est alors possible, dans le dialogue avec eux, d'établir de nouveaux liens entre les connaissances qu'ils ont acquises et cette activité de la pensée.

Prendre en compte leur désir de prendre position sur les rapports géopolitiques et créer les conditions d'exercice du pouvoir

Les entretiens montrent que la plupart des jeunes ont un grand plaisir à prendre position sur les rapports géopolitiques et à échanger sur ce sujet. Cette préemption du monde est une façon de se présenter à lui et d'y tenir une place. Nous avons remarqué que plus ils vivent une assignation à un territoire, plus ils s'intéressent

au monde et y prennent position imaginairement, tout en exprimant qu'ils ne peuvent pas bouger. À l'inverse, les jeunes qui « circulent » dans le monde, à la fois par une expérience concrète et par le suivi des informations, créent des représentations du monde qui ajustent les deux approches. Lors des séminaires internationaux où nous accueillons plus de cent trente jeunes de neuf pays, nous mettons en place des pédagogies qui leur permettent de relier l'expérience phénoménologique, sensible, concrète, de *l'autre étranger*, aux informations qu'ils ont des situations sociopolitiques. Ainsi il ne suffit pas que des jeunes se rencontrent dans une mobilité pour qu'ils puissent créer des représentations de circulation entre des univers différents ; des pédagogies qui créent une prise de conscience de l'altérité de l'autre en rapport au monde sont nécessaires pour tenir un tel enjeu. C'est un objectif des figures de penser que nous proposons dans ces séminaires.

Pour nombre de jeunes interviewés, influencer la « marche du monde », sur des enjeux comme le climat par exemple, leur semble hors de portée, même s'ils peuvent être intéressés par les mobilisations des jeunes de leur génération sur ces thèmes. Souvent, ils estiment qu'ils peuvent exercer du pouvoir au niveau local, en particulier en lien avec la municipalité. Les municipalités constituent un espace à la fois social et politique qui permet aux jeunes d'exercer à la fois des capacités sociales et du pouvoir. C'est un espace très important pour le renouvellement de la démocratie. De nombreuses initiatives intéressantes sont prises à ce propos. L'échelle nationale mobilise des représentations complexes et porteuses de nombreuses ambivalences. Tous se reconnaissent comme Français et ils tiennent à la nationalité, qui représente une sécurité, même s'ils expriment

des sentiments ambivalents en termes d'identification. Nous ne connaissons pas encore les effets du débat politique et médiatique sur « le séparatisme ». La loi n'est pas encore votée, et il faudra encore attendre les décrets d'application pour en connaître les effets, non seulement juridiques, mais en termes de perception concrète par la population. À ce stade, en revanche, il y a bien eu un débat politique et médiatique autour du thème du séparatisme, qui a produit des effets. Nous pouvons craindre qu'il ne permette pas de travailler les ambivalences, mais les amènent « à choisir leur camp » très tôt. Il sera alors plus difficile d'établir des rapports de pensée critique.

Créer des dynamiques de circulations entre les échelles locales, nationales et internationales soutient la découverte et l'exercice de la citoyenneté. Ainsi le programme *Jeunes entre les deux rives* mis en œuvre par Solidarité laïque avec le soutien de l'Agence française de développement (AFD) et de l'ANCT vise à impliquer les jeunes dans des dynamiques de solidarités pour les ouvrir à l'exercice de citoyennetés actives. Ce programme international rassemble des associations françaises, tunisiennes et marocaines du champ de l'éducation populaire, et développe des pédagogies de circulation même dans ce temps de pandémie où la mobilité est interdite, par l'usage des espaces numériques, en espérant pouvoir reprendre les rencontres en présentiel.

Créer des situations de réassurance pour transformer leurs angoisses face au devenir du monde et leurs difficultés à se projeter

Lors des entretiens les jeunes ont exprimé une grande inquiétude pour l'avenir collectif du monde et pour eux-mêmes. Certains d'entre eux ont dit leurs difficultés de se projeter vers l'avenir. Je pense à ce jeune d'une vingtaine d'années à Figeac qui dit « *si c'est l'holocauste généralisé, je veux mourir en premier, sinon je veux voyager* ». Face à la peur de la catastrophe, beaucoup d'entre eux souhaitent vivre immédiatement une vie intéressante, d'autres au contraire souhaitent se donner les moyens pour construire une famille comme lieu de sécurité. L'aspiration au voyage est souvent énoncée ; les jeunes qui acquièrent une autonomie sociale sont curieux du monde et cherchent à le découvrir. Souvent conscient d'échapper à l'assignation au territoire de là où ils vivent, circuler, voyager constituent une aspiration. Elle est commune aux jeunes des milieux populaires urbains et semi-ruraux. Avant la Covid-19, de nombreux séjours européens, grâce à Erasmus étaient organisés ; grâce à ces dispositifs nous avons accueilli, dans le cadre de la recherche-intervention *Jeunes, inégalités sociales et périphéries*, des jeunes de neuf pays dans des séminaires internationaux. En prenant en compte leur curiosité, leur désir de la découverte, nous avons créé des pédagogies de l'interconnaissance et avons mis au travail de nombreux stéréotypes. C'est un axe très important pour soutenir avec des idéaux démocratiques et le développement de la pensée critique parce qu'ils les éprouvent alors en situation vécue.

Nos travaux actuels sur les effets de la Covid-19 sur les socialisations des jeunes dans les quartiers populaires urbains montrent un risque renforcé de séparation entre ceux qui peuvent encore aspirer à l'autonomie, aux circulations et à la découverte et ceux qui sont encore plus aux prises avec des situations d'urgence immédiates pour eux-mêmes et pour leurs familles. Ces derniers s'enferment alors dans leur territoire de proximité pour survivre. C'est pourquoi, dès aujourd'hui, il faut soutenir les familles par rapport aux conditions primaires de vie pour que ces jeunes puissent continuer à aspirer à l'autonomie et à ce goût des circulations et du voyage.

Pour tous les jeunes interviewés actuellement, ce moment de la Covid-19 vient rendre réelle cette appréhension de la catastrophe, et au-delà de l'affirmation immédiate d'un déni des dangers qu'elle représente, ils vivent cette situation avec une grande peur, renforcée au cours du temps par la présence de la maladie dans leur entourage familial. La famille devient à la fois un lieu de repli et une solidarité nécessaire pour tenir ensemble. Leur impossibilité à vivre dans des groupes de pairs ou dans des lieux de socialisation tiers, comme les clubs de sports ou les services jeunesse, les empêchent d'accéder et de construire leur autonomie. Quelles seront les conséquences sur leurs socialisations adultes, nous ne le savons pas. Mais de fait, l'insécurité du monde et le risque de catastrophes environnementales se conjuguent pour nombre d'entre-eux pour déboucher sur des situations d'urgence personnelle aggravées par la Covid-19. Ceci restreint considérablement leur possibilité de projection personnelle et de prise d'autonomie.

➤ **On doit commencer à penser comme si personne n'avait jamais pensé auparavant et commencer à apprendre de tous les autres.**

HANNAH ARENDT
Penser librement (Payot, 2021)

Face à cela, plusieurs jeunes nous ont dit au cours des enquêtes *« qu'il fallait bien qu'il y ait un au-delà car sinon tout cela n'a pas de sens »*. Entendre leurs inquiétudes permet de mieux comprendre pourquoi ils ne s'ancrent plus, comme les générations passées, dans une vision de progrès collectif, et comment certains cherchent dans la croyance à la fois un sens et une façon de vivre pour faire face à leurs angoisses. Ce n'est pas simple pour les professionnels de faire face à ces dynamiques, car elles convoquent nos propres inquiétudes et nos propres impuissances. Mais les entendre et les recevoir ouvre un champ de travail : celui de la réassurance collective et individuelle. De fait, si nous vivons collectivement des événements difficiles et destructifs importants comme la pandémie actuelle, comment pouvons-nous les comprendre et y faire face pour vivre le mieux possible et transformer à terme ces dangers ?

Lorsque les jeunes peuvent être reçus à ce propos et expriment leurs inquiétudes, ils sont très contents car ils se sentent moins seuls ; il est alors possible de développer des réflexions, de créer des situations qui vont leur permettre d'être plus actifs avec ces situations ou de construire des stratégies personnelles et familiales pour mieux s'en protéger. Au Sénégal, le ministère de la Jeunesse et les associations d'éducation populaire ont mené un travail pour que les jeunes soient « les ambassadeurs de la santé » et contribuent à expliquer la Covid-19 et comment s'en protéger. En France, les jeunes interviewés nous ont dit s'être beaucoup impliqués dans la réalisation d'actions de solidarité de proximité, mais peu sur ce registre de la santé.

Dans cette expérimentation, nous souhaitons à la fois qu'ils puissent exprimer leurs inquiétudes pour être entendus et être moins seuls, et ouvrir ensemble d'autres voies créatives pour transformer les effets de la Covid-19 et plus généralement, les enjeux environnementaux ou de paix dans le monde. Dans le cadre du réseau de recherche-intervention *Jeunes, inégalités sociales et périphéries*, nous mettons en place des travaux sur le thème « Comment accueillir les jeunes entre guerre et paix ? », qui ont donné lieu en 2019 à un séminaire à Brasilia avec nos collègues brésiliens.

Il est important qu'en tant qu'adultes et professionnels nous soyons nous-mêmes en capacité de traiter ces enjeux difficiles et nous devons créer les conditions pour y travailler ensemble. Ces expérimentations de la pensée critique y contribuent.



PARTIE 2

LA MÉTHODE DES ATELIERS DE LA PENSÉE CRITIQUE

2.1 UNE VISÉE PÉDAGOGIQUE : DÉVELOPPER POUR LES PROFESSIONNELS ET POUR LES JEUNES DES POSSIBILITÉS DE « PENSER CRITIQUE »

Nous avons pour but, par cette pédagogie, de créer des espaces d'élaboration, de réflexions qui suspendent le temps immédiat de l'action, de la décision immédiate et ainsi créent des moments spécifiques partagés permettant alors de penser ensemble. Nous tentons de « donner du temps au temps » et de transformer pour ce moment partagé cette période d'incertitude ponctuée par des moments d'urgence où il faut très vite résoudre des enjeux importants. Nous visons à créer des lieux et des moments où l'espace et le temps se rencontrent. Ils constituent une scène partagée où il est possible en parlant aux autres de se parler à soi-même en présence au monde. Il s'agit de lieux qui peuvent mobiliser le plaisir de penser, de prendre position, de conflictualiser des positions pour les jeunes et de prendre conscience de la portée de ce qu'ils disent. Les mettre en place et les animer supposent de grandes relations de confiance des jeunes avec les adultes qui les invitent à y participer et qui les accompagnent. Les travaux du psychanalyste Winnicott montrent comment le jeu permettant d'élaborer la réalité suppose un climat de confiance entre les jeunes et les adultes qui les accueillent. C'est de fait une expérience culturelle qui crée un espace intermédiaire entre le dedans et le dehors. Il revient aux adultes de créer les conditions pour que cette expérience culturelle puisse être tenue¹⁶.

C'est aussi un travail de reconnaissance de la responsabilité individuelle et collective. Dans ces Ateliers, nous ne parlons pas impunément. Les figures de penser travaillées n'ouvrent pas à des mondes imaginaires, mais plutôt à la prise de conscience du poids et du respect de la parole en regard du réel vécu des situations. En cela, ce ne sont pas des espaces ludiques, mais ce sont des espaces de jeux transitionnels au sens où le définit Winnicott¹⁷. Ils permettent par le jeu transitionnel de mieux se saisir des réalités, de leurs enjeux et des décisions qui peuvent être prises. Pour tenir un tel but nous nous référons à des méthodes déjà éprouvées comme le sociodrame et le jeu clinique. Ces méthodes adaptées au but que nous poursuivons définissent un cadre précis, qui est très rigoureux, mais qui permet aussi aux jeunes d'être libres de leurs associations de penser et de pouvoir y exprimer des émotions. En référence aux propositions d'Hannah Arendt, il s'agit bien de penser ensemble, mais pas de mieux connaître des sujets, ni d'enrichir par la connaissance les représentations des participants. Dans ces ateliers nous associerons des idées, des pensées en rapport avec le monde, les connaissances seront mobilisées par chacun pour proposer ces associations et approfondir leurs significations par rapport à la situation traitée. Nous proposons ainsi de créer des espaces à la fois en retrait et en lien du monde pour pouvoir le penser. La référence à des connaissances y contribue, mais elle n'est pas au centre de l'élaboration.

Nous visons, par ces scènes collectives de travail, à pouvoir énoncer, prendre position sur des réalités vécues en les interrogeant, en les explorant pour avoir accès à leur complexité. Pour réaliser cette intention de travail, nous allons collectivement nous approprier des « figures » de penser qui permettent d'interroger les évidences, les réductions par les préjugés et les stéréotypes, et soutenir l'investissement personnel dans la parole à l'épreuve de l'altérité et du respect de l'autre. Ces « figures » sont des *propositions pour penser*, qui mettent à distance les énoncés immédiats de celui que l'on écoute sans les rejeter, et qui permettent de les recevoir et de les analyser de façon critique. Nous souhaitons que cette expérience commune de la pensée critique renforce les capacités démocratiques de chacun et des collectifs constitués. Ainsi, nous voulons contribuer à créer des champs de travail éducatifs pour soutenir des dynamiques démocratiques, car nous pensons que dans ces quartiers populaires comme dans d'autres milieux de vie, nous devons aujourd'hui inventer, faire des efforts particuliers pour développer et renouveler la démocratie.

Au-delà du temps d'expérimentation pédagogique avec les jeunes, nous visons à ce que les professionnels puissent prendre de la distance par rapport à ce que disent les jeunes, tout en étant aussi au plus près de leurs émotions et de leurs investissements subjectifs dans les moments informels. Nous souhaitons que cette expérimentation leur permette de se former à de nouvelles approches et d'ouvrir ou de renforcer un nouveau champ de travail. La découverte de cette façon de se parler à soi-même tout

16- Winnicott D.W., Jeu et réalité, Connaissance de l'inconscient, Éditions Gallimard, Paris. 1975.

17- <https://ln.cemea.org/correspondances>

en écoutant l'autre, en prenant appui sur des « figures » pour penser, peut alors les aider au quotidien, quand souvent, dans des situations informelles, la parole des jeunes devient sidérante ou difficile à recevoir. Ainsi, au travers d'un cadre formel éprouvé avec les professionnels et les jeunes, nous visons à les soutenir au quotidien, dans les moments où ils sont immédiatement invités à devoir prendre de la distance par rapport aux interpellations des jeunes, tout en étant présent à ce qui est dit. Ce sont souvent les interactions éducatives les plus difficiles.

Créer les conditions pour que les jeunes puissent se parler à eux-mêmes, en lien avec les autres dans leur rapport au monde

Lors des analyses des entretiens, nous avons identifié la grande difficulté des jeunes à pouvoir penser par eux-mêmes à une juste distance des autres. C'est pour tous les adolescents un enjeu ; en se mettant à distance des parents et de la culture familiale, ils développent d'autres rapports au monde par des identifications entre pairs. Ces groupes de pairs leur permettent de se construire d'autres références, de participer en tant que génération « à la marche du monde ». Ces groupes peuvent aussi devenir totalitaires ou sectaires. En tant qu'adultes, nous pouvons tenir un rôle de tiers leur permettant à la fois d'être dans ces identifications entre pairs et de pouvoir interroger ce qui est dit ou affirmé dans le groupe. Il est alors possible de pouvoir tenir une parole singulière en altérité avec l'autre et en référence à des représentations « du

monde » différentes. Notre façon d'animer des entretiens collectifs avec les jeunes vise à créer cette posture d'écoute et d'élaboration collective.

Nous les recevons et les écoutons dans leur processus adolescent, en prenant en compte ce détachement des identifications parentales et cette découverte pour eux des identifications entre pairs. Les démarches pédagogiques proposées dans cette expérimentation visent à créer avec les professionnels cette écoute qui prend en compte les dynamiques spécifiques à l'adolescence.

Les entretiens montrent une grande difficulté des jeunes interviewés à être seuls, sans se sentir isolés voire abandonnés. Ainsi lire un livre devient difficile, se retirer dans la rêverie est rarement évoqué au cours des entretiens. Cette convocation permanente à des informations qui mélangent l'acte et la parole contribue au sentiment de ne plus pouvoir être dans ce retrait de l'actualité. Le sentiment que le monde est dangereux et incertain pour nombre d'entre eux empêche cette suspension temporelle mais aussi cette possibilité de retrait dans un discours singulier avec eux-mêmes en lien avec les autres. Beaucoup de jeunes rencontrés sont « sur le qui-vive », prêt à réagir à tout événement. Dernièrement, dans le cadre du réseau international *Jeunes, inégalités sociales et périphéries*, nous avons créé des correspondances entre quatre-vingts jeunes de onze pays pour s'écrire sur leur façon de vivre la pandémie de la Covid-19. Chacun d'entre eux a écrit une lettre à un jeune d'un autre pays du réseau qu'ils ont choisi et ils l'ont lue en vidéo ; la vidéo et la lettre traduite dans



**Donner
du temps
au temps
pour éprouver
le plaisir
de penser.**

la langue du jeune destinataire lui ont été transmises¹⁷. Certains jeunes se connaissent parce qu'ils s'étaient rencontrés dans les séminaires internationaux du réseau, mais d'autres ne se connaissent pas. Nombre de jeunes n'avaient jamais écrit une lettre dans le cadre d'une correspondance. Par cette lettre en parlant à l'autre, ils se sont parlé à eux-mêmes car le temps de l'écriture le permet. Mais ils ont aussi exprimé comment cet événement grave et imprévu était fondateur de leur génération : « *je te salue mon frère, c'est notre génération qui refera le monde...* » (lettre d'un jeune Sénégalais à un jeune Ukrainien). Dans les scènes pédagogiques des *Ateliers de la pensée critique* nous viserons particulièrement à soutenir ces circulations entre soi, les autres et le monde et les temporalités que cela suppose. Nous serons attentifs dans l'analyse collective à les identifier.

Créer un rapport d'accueil et d'autorité bienveillante par les adultes

Les *Ateliers de la pensée critique* sont menés avec des groupes de jeunes de taille restreinte, soit de huit à douze jeunes par groupe, car ils mettent en jeu des dynamiques qui ne relèvent pas des rapports intimes, ni des rapports d'assemblée ou de la foule. Il s'agit de temps d'expérience partagés avec des groupes de jeunes qui seront constitués par les professionnels ou les adultes impliqués qui les connaissent. Comme dans les entretiens d'enquête, nous accueillons des «*groupes naturels*» au sens anthropologique, qui sont déjà constitués et sont en lien avec les professionnels de la jeunesse. Dans le cadre scolaire, il faut réfléchir aux conditions de constitution des groupes. En effet, le groupe d'élèves d'une classe entière ne peut pas être la référence car il est préférable que les jeunes participants à ces travaux soient volontaires. Faut-il créer des groupes de jeunes volontaires en lien avec les conseillers pédagogiques principaux d'éducation ? Nous devons y réfléchir, de même nous devons réfléchir à la place des enseignants dans ces dynamiques d'expérimentation et à la place des assistants d'éducation.

La constitution et la taille de ces groupes permettent ces circulations définies précédemment, car il ne s'agit pas d'un espace totalement ouvert, ni d'un espace intime, mais plutôt celui des *groupes de pairs*, où l'on se connaît et où souvent l'on éprouve des liens de confiance et d'amitié. Ainsi, pour inviter ces groupes à participer à cette expérimentation, il est nécessaire que des adultes, en lien avec eux, prennent le risque de les inviter et d'être «*les portiers*» au sens de Lewin car ce sont eux



Les ateliers, des espaces intermédiaires pour accueillir les adolescents.

qui ouvrent la porte aux jeunes et créent les conditions de la réalisation de cette expérimentation en proposant un «*contrat*» clair de participation. Aussi, nous énonçons comme règle que ce qui se dit dans cette séquence de travail reste confidentiel et n'est pas rapporté à l'extérieur, qu'il ne s'agit ni de noter ni de juger aucun participant et qu'un anonymat est respecté si des textes sont produits dans le cadre de ces expériences. Le partage de ces règles est important car il contribue à créer un espace commun protégé en lien avec la vie quotidienne mais différent de celle-ci. Il est alors possible de tenir une pensée réflexive sur des situations concrètes que les jeunes connaissent, mais qui peuvent être sources de tensions et de difficultés.

Les jeunes sont immédiatement sensibles à cet accueil, au désir des adultes qu'ils soient participants à ces expérimentations collectives et à la multiplicité des places et des fonctions représentées. C'est cet ensemble complexe des places et des fonctions différenciées dans les institutions qui va les autoriser à une parole multiple, mais aussi à devoir parler ensemble à des enseignants, des animateurs jeunesse, des éducateurs, des médiathécaires, des animateurs sportifs, etc. - acteurs dont ils connaissent souvent très bien les différences de façon de s'exprimer ou de s'adresser à eux dans un rapport d'autorité. La dynamique de la scène «*de penser critique*» doit

leur permettre ces circulations entre eux et avec les adultes dans leurs différents statuts.

Au fil du travail, les adultes présents devront développer une autorité accueillante des jeunes pour les recevoir et mettre en place les scènes de travail. Ils constitueront un référent groupal pour les jeunes qui pourra poursuivre cette initiative.

Créer des «*espaces intermédiaires*» pour penser ensemble

Dans cette pédagogie nous proposons de mettre en place des «*espaces intermédiaires*» pour penser ensemble. En référence aux travaux psychanalytiques de Winnicott, nous créons des espaces permettant de circuler entre les dimensions objectives et les dimensions subjectives des situations proposées.

Nos travaux avec les jeunes montrent leurs difficultés face à l'ampleur immédiate des émotions, parfois de sentiments difficiles comme l'injustice ou l'humiliation, ou au contraire de situations qui leur confèrent des sentiments de toute-puissance. Pouvoir se parler à eux-mêmes de ce qu'ils éprouvent et des caractéristiques objectives qui créent ces situations en lien avec les autres, les aide à établir des liaisons entre la pensée et les émotions et à transformer ces émotions dans une subjectivité qu'ils peuvent exprimer.

Il ne s'agit pas de travailler à propos de leurs comportements ou des stratégies qu'ils pourraient prendre, mais en confiance, d'explorer des situations, de les comprendre et de mettre en jeu ce qu'elles signifient. Nous prenons appui sur plusieurs caractéristiques du développement des enfants et des adolescents : la curiosité, le

désir de découvrir et le mouvement de préhension, de tenir des objets aussi pour les transformer. Avec des adolescents, cela suppose de travailler avec eux à partir de situations qui les situent dans le monde et qui dépassent l'univers parental.

Le choix des situations à explorer est très important. Dans un temps défini et dans un cadre contraint, nous les obligeons à une grande concentration pendant environ deux heures ; la possibilité de se projeter sur les situations proposées, d'en devenir acteurs potentiels les mobilise. Souvent pris au jeu, ils ont du mal à quitter cet espace et il faut les aider à le quitter par un retour réflexif de ce qui s'y est passé. Je pense à une situation vécue dernièrement avec l'équipe d'accueil du Point écoute jeunes « Tête à Tête » au Centre commercial de Rosny 2.

Nous accueillons des jeunes sous mandat de l'Aide sociale à l'enfance (Ase) avec leurs éducateurs. Tout a été travaillé précédemment avec les éducateurs, et les jeunes sont volontaires. Nous installons l'espace de telle façon qu'il constitue une scène avec des acteurs, ici les jeunes et des observateurs. Deux professionnels du PAEJ animent la séance. Ils rappellent les règles d'anonymat, le temps et le déroulement. La figure de travail pour penser est la « controverse ». Nous avons choisi précédemment une situation : *« vous entendez du bruit dans un logement au-dessus de chez vous, vous pensez intervenir ou vous ne voulez pas vous y rendre »*. Il ne s'agit pas de débattre mais d'échanger des arguments pour aider à prendre une décision. Les jeunes sont alors divisés en deux groupes : ceux qui sont contre, ceux qui sont pour. Au début c'est un peu difficile pour eux de se projeter dans la

situation, puis ils se prennent au jeu et de plus en plus les arguments se répondent. Au bout de quarante minutes nous arrêtons, ils ont du mal à sortir de cet espace car ils veulent explorer d'autres possibilités. Pendant ce temps, les adultes présents ont pris en note les arguments. Il ne s'agit pas d'explorer la dynamique de groupe ou comment les jeunes se comportent mais de prendre en note les arguments qu'ils échangent. À l'issue de ces échanges d'arguments, les jeunes acteurs disent ce qu'ils ressentent et retracent eux-mêmes la dynamique des échanges. Ils sont particulièrement intéressés par cette position du pour ou du contre et ce que cela signifie de tenir une position. Pendant cet échange, un jeune dit avec beaucoup de satisfaction *« qu'il est très content parce que c'est comme s'il avait été un avocat »*. Il est clair que les jeunes présents connaissent la scène judiciaire et que cette proposition pédagogique a fait écho à une situation vécue. Cette fois ils étaient en position d'avocat. C'était très intéressant car cette référence à la controverse, figure d'un des plus grands procès de l'histoire de l'humanité, est venue se signifier dans la référence à la

scène judiciaire, vécue connue par les jeunes présents. Nous pouvons penser que cette situation de penser ensemble a ouvert un espace de penser ensemble imprévu. De fait, cet après-midi-là, la controverse a fait résonance sur leur vie. Ensuite la prise de parole des professionnels pour se dire ensemble le fil des arguments tenus nous a permis de poursuivre ce moment de culture commune et de pouvoir nous séparer sur cet acquis partagé. Les éducateurs étaient très contents d'avoir entendu les jeunes de cette façon et nous avons engagé une réflexion pédagogique que nous continuerons dans le cadre de l'expérimentation avec les professionnels de « Tête à Tête ».

Dans le cadre de cette expérimentation, chaque situation pour « penser ensemble » sera singulière, mais elle s'inscrira dans un cadre partagé prédéfini en fonction de la figure de penser que nous expérimentons. C'est ce cadre qui fait expérimentation et qui permet l'analyse ensemble à l'échelle locale, mais aussi nationale, et qui permet d'en tirer les enseignements.

2.2 UN PARTENARIAT DE TERRITOIRE POUR METTRE EN ŒUVRE L'EXPÉRIMENTATION ET CRÉER UNE CULTURE PARTAGÉE AU PLAN LOCAL

Un partenariat pédagogique local pour réaliser les Ateliers de la pensée critique

Ces travaux s'inscrivent dans le champ de la politique de la ville. Ces recherches-interventions prennent appui et enrichissent la culture de ce champ des politiques publiques. Face au chômage et à l'évolution du travail ouvrier, un

des objectifs de la politique de la ville est de créer des processus de développement qui soutiennent à la fois le devenir des habitants et celui des territoires. **Le territoire est alors une ressource pour initier/engager des processus de développement.** Nous visons à ce que ces ateliers pédagogiques par leurs dynamiques de coopération locales entre les acteurs éducatifs enrichissent les territoires. Ainsi ils

seront mis en place et animés par un partenariat composé de représentants de différentes institutions déjà impliquées sur ce territoire dont les lycées et les collèges.

Ces quartiers populaires urbains ont des histoires singulières, fruit de parcours géographiques multiples mais aussi de présence dans le territoire sur plusieurs générations. Des appartenances et des identités complexes se sont créées à la fois locale, nationale et internationale ; soutenir les processus d'inclusion sociopolitique et démocratiques suppose de prendre en compte ces identités complexes des quartiers et de ceux qui y vivent et de ne pas banaliser leur histoire. Les situations explorées et les réflexions menées avec les professionnels et les jeunes lors des ateliers de la pensée critique devront y contribuer.

Ainsi nous souhaitons que cette expérimentation soit portée par des institutions, des associations, des collectifs en lien avec la jeunesse des quartiers populaires. Actuellement, deux types de partenariats sont mis en place. Certains d'entre eux visent à s'adresser prioritairement aux jeunes adultes ; ils sont plus souvent à l'initiative d'acteurs qui interviennent directement sur le territoire. Ainsi, à Échirolles, la direction de la jeunesse de la commune a réuni des acteurs intervenant sur le territoire, tels que des professionnels du secteur culturel de la municipalité et des antennes jeunesse, de la prévention spécialisée, des collectifs de jeunes, ou des clubs sportifs. En région parisienne, la Mission métropolitaine de prévention des conduites à risques a engagé avec nous une expérimentation sur trois sites différents (Paris XX^e, Romainville, et PAEJ Tête à Tête au centre commercial Rosny 2), portés par des collectifs de territoire et un lieu d'accueil à l'échelle du



Soutenir des processus d'inclusion sociopolitique où les adolescents prennent leur place.

département de Seine-Saint-Denis. En fonction des dynamiques des sites, les partenariats sont différents, mais ils ont tous choisi un « pilote » qui est coresponsable avec le consultant-formateur qui accompagne l'expérimentation. D'autres sont en cours de mise en place dans le cadre des *Cités éducatives*. Dans les dix territoires d'expérimentation de ce dispositif, des partenariats locaux à l'échelle des territoires seront mis en place ; des responsables de collèges et de lycées seront parties prenantes de ces partenariats. Le « pilote » sera désigné dans le cadre de la gouvernance locale de la Cité éducative. Les partenariats dans ce cadre sont en cours de mise en place, nous ne pouvons donc pas en tirer les enseignements.

Ces partenariats sont garants, avec le consultant-formateur, du déroulement de l'expérimentation et de son mode de production. Le même processus et les mêmes objets d'expérimentation sont mis en place sur l'ensemble des sites, mais ils sont « habités différemment » en fonction des sites et des partenariats. Ils allient tous une dynamique d'expérimentation et de formation. Le but principal est de contribuer

à renforcer ou à créer un champ d'intervention alliant l'écoute et l'accueil des jeunes et la mise au travail de « la pensée critique ». Il s'agit donc de produire une culture commune qui soit partagée à la fois par les acteurs directement impliqués dans la pédagogie, par leurs responsables hiérarchiques et par les cadres dirigeants plutôt des villes. Le travail d'analyse mené au cours de l'expérimentation, en particulier à l'issue de chaque module, est important, car il développe cette culture partagée ; celle-ci nourrit les métiers de chacun et ancre cette culture sur le territoire de l'expérimentation auprès des jeunes, des professionnels, mais aussi des responsables institutionnels. Notre expérience montre que l'engagement de ces professionnels constitue un aspect central de la mise en place des *Ateliers*, car ils créent les conditions de confiance à la fois entre les représentants des institutions présentes, mais aussi pour accueillir les jeunes et travailler avec eux.

En référence à cette expérimentation initiale, ces partenariats peuvent alors s'inspirer de cette expérience partagée pour créer d'autres dynamiques dans le même champ de travail. Ainsi, à Échirolles, le lieu d'expériences citoyennes avec les jeunes a mis en place des échanges intergénérationnels entre les résidents de maisons de retraite et des jeunes de la ville. Ils ont inscrit ces activités dans le cadre de rencontres européennes. À Roubaix, le centre social de l'Alma a mis en place un processus de travail pour déconstruire les stéréotypes en étudiant des films réalisés avec les jeunes sur ce thème. Ces formations-expérimentations ont pour enjeu d'inspirer les professionnels et bénévoles qui y participent, pour qu'ils poursuivent collectivement à l'échelle des territoires cette perspective avec les jeunes.

Un processus de formation-expérimentation associant professionnels et jeunes

Ces formations-expérimentations visent à initier ou enrichir ce champ de travail sur la pensée critique pour renouveler la démocratie avec les jeunes par une dynamique à la fois de formation pour les adultes qui développent ce champ, et d'expérimentation pour les jeunes qui y participent. Elles s'appuient et mettent au travail des résultats de la recherche-intervention initiale *Écouter les jeunes dans leur rapport au monde pour renforcer l'esprit critique* pour créer des situations pédagogiques.

Aujourd'hui en France, les actions pédagogiques concernant la citoyenneté, la démocratie et l'exercice de la pensée critique sont mises en œuvre de multiples façons ; ainsi des ateliers en référence à la philosophie, à l'étude des médias et de l'image, à des pratiques de théâtre forums sont développés et ont toutes leur pertinence.

Dans le travail que nous proposons, il s'agit d'inventer des pédagogies pour penser en fonction d'analyses produites à l'issue d'un travail collectif d'écoute des jeunes. Nous visons à ce que la posture d'écoute et d'analyse avec les jeunes se poursuive selon d'autres modalités que celles initialement mises en œuvre dans la recherche-intervention. Aujourd'hui, nous mettons en place ces travaux avec l'accompagnement de consultants-formateurs, qui à la fois partagent les contenus de la recherche-intervention et les pédagogies proposées. Demain, nous souhaitons, grâce à la parution de l'ouvrage sur la recherche-intervention initiale et du présent document méthodologique, permettre aux acteurs qui le

souhaitent de pouvoir s'inspirer de cette expérience pour créer leurs propres dynamiques de travail. La démarche que nous proposons est très définie parce qu'elle est dans un cadre d'expérimentation et que pour en analyser les résultats, il faut pouvoir mettre en perspective les expérimentations menées sur les différents sites.

Nous pouvons imaginer que dans l'avenir les personnes intéressées par cette proposition puissent bien sûr la transformer en fonction de leur contexte et de leur inspiration. Nous souhaitons cependant que cette posture d'écoute, d'analyse, de penser avec les jeunes soit au cœur de leurs propres travaux.

MÉTHODE

La démarche mise en œuvre dans ces expérimentations est la suivante :

- Dans un premier temps, **une conférence-débat** en notre présence avec tous les acteurs impliqués permet de partager la recherche-intervention *Écouter les jeunes dans leur rapport au monde pour renforcer l'esprit critique* et les résultats qui sont les points d'appui de cette expérimentation avec les jeunes. Nous présentons aussi les choix méthodologiques de ce travail, qui sera réalisé avec eux, en particulier nos références « pour penser ensemble ». C'est donc prioritairement un moment de travail pour partager le sens de ce que nous proposons et pour s'en expliquer collectivement. C'est aussi un moment où nous présentons le déroulement pédagogique de l'expérimentation et nous rappelons à tous les acteurs ce que cela signifie de s'y engager. Les contraintes de cet engagement ont déjà été travaillées le plus souvent avec les responsables hiérarchiques de ces acteurs, ils sont pour la plupart représentants de leurs institutions et en ont parlé avec eux.
- Ensuite, nous proposons **une journée de formation** centrée sur l'écoute et cette façon de penser ensemble. Ainsi avec chaque collectif de site, environ quinze à vingt personnes représentantes de cinq à dix structures, nous présentons et discutons du sens, des objectifs de ces travaux, des jeunes concernés et des dispositifs pédagogiques qui seront mis en place. Par un travail de pédagogie active, nous explorons avec eux ce que signifie écouter et penser avec les jeunes en se référant à leurs pratiques déjà existantes. A la fin de la journée, nous présentons les modules d'expérimentation et les « figures de penser » que nous allons mettre au travail ensemble.
- Puis, nous mettons en œuvre **avec ce collectif les différents modules d'expérimentation avec les jeunes**. A l'issue de la réalisation de deux modules, nous faisons le point par une nouvelle journée de formation et nous rendons compte au comité de suivi de l'expérimentation de cette première phase de travail, pour en partager à la fois les acquis et les limites, et pour développer une culture partagée avec tous. Ensuite nous poursuivons par la réalisation des trois autres modules. Ces moments sont importants car ce sont eux qui créent l'ancrage du travail et permettent à terme qu'ils se poursuivent après l'expérimentation.

Chaque module est constitué de trois phases :



La première phase réunit le groupe d'acteurs impliqués auprès des jeunes qui vont mener l'expérimentation avec eux. Il s'agit dans cette phase de s'approprier la proposition de « figure » pour penser ; le formateur-consultant explicite le sens de cette figure, pourquoi nous l'avons choisie, ce qu'elle permet de mettre au travail pour eux-mêmes et avec les jeunes pour penser ensemble, mais aussi pour prendre la distance, tout en recevant ce qui est dit par les jeunes, objectif central de cette expérimentation. Pour mieux se l'approprier et pour partager la proposition pédagogique de sa mise en œuvre, le groupe d'adultes vit lui-même la proposition, puis analyse ce qui s'est passé dans la scène de pensée mise en œuvre, comment elle a été vécue par chacun et les enseignements qu'ils en tirent de façon générale et pour la mettre en place avec les jeunes.

Nous déterminons alors quelle structure prend en charge la responsabilité d'inviter des jeunes à vivre ce moment de penser ensemble, celle-ci présente alors son contexte de travail et les jeunes qu'elle souhaite inviter. Nous visons à ce que chaque expérimentation avec les jeunes se passe dans des lieux différents et sous la responsabilité de différentes structures, car cela implique l'ensemble du groupe d'acteurs engagés dans ce travail. Dans nos enquêtes, nous avons aussi constaté que les jeunes ne pensent pas et ne s'expriment pas de la même façon

selon les lieux et les acteurs par lesquels ils sont accueillis. Ils sont très « plastiques » à ce propos et il est très important que nous entendions cette diversité des modes de penser et d'expression. Cependant, nous faisons le choix que chaque structure invite des jeunes différents : il ne s'agit pas de créer un groupe de référence de jeunes, mais plutôt d'expérimenter avec des jeunes différents ces différentes propositions pour développer la pensée critique. Cela permet à la fois une prise de responsabilité des structures et une expérience la plus positive possible avec les jeunes qui ont accepté d'y participer. Notre enjeu est de créer les meilleures conditions pour que les jeunes se sentent accueillis et qu'ils vivent un moment singulier où ils pensent ensemble selon des modalités spécifiques. La participation d'adultes qui les connaissent bien est importante, car elle permet qu'ils s'inscrivent dans cette séquence de travail et qu'après ce moment spécifique, ils puissent en reparler avec eux et poursuivre la réflexion. Ainsi, certains entretiens des enquêtes de la recherche-intervention avec les jeunes en présence des animateurs ont fait événement pour les jeunes et la réflexion avec les professionnels à la suite de ces entretiens a été très importante.

L'ensemble des participants de ce groupe d'acteurs qui constitue le partenariat local ne peut pas être présent lors de la réalisation de la situation pédagogique vécue avec les jeunes car cela mettrait les jeunes dans une position d'objet d'étude. Seuls certains participants seront présents soit en tant qu'animateur de la scène pédagogique, soit en tant que participant observateur. Le consultant-formateur n'est pas l'animateur en direct de ces situations pédagogiques avec les jeunes, il peut cependant

intervenir comme facilitateur si cela est nécessaire. Cependant les participants à l'animation du module avec les jeunes devront en rendre compte à l'ensemble des participants du groupe d'acteurs.



La deuxième phase est celle de l'expérimentation avec les jeunes pour penser ensemble. Nous essayons de faire en sorte que ce travail soit réalisé dans les locaux de la structure invitante ou choisis par elle. Comme pour toute activité, l'accueil des jeunes est important, les acteurs de la structure invitante y tiennent un rôle central, ils ne sont pas obligatoirement les animateurs de la scène pédagogique. L'installation concrète du lieu est définie de façon spécifique en fonction de chaque scène pédagogique. Les lieux sont installés avant l'accueil des jeunes et doivent être protégés pendant ce temps de travail des intrusions extérieures. Ce qui est dit dans ce moment appartient seulement à ceux qui y participent. Après ce temps d'accueil général, toutes les personnes présentes se présentent, les personnes accueillantes au nom de la structure rappellent pourquoi ils ont été invités et les règles de confidentialité qui doivent être tenues. Ensuite, les animateurs de la séquence introduisent le travail et le mettent en œuvre avec les jeunes. Les autres adultes sont présents, mais dans une position d'observateurs qui a été présentée aux jeunes, lesquels deviennent les acteurs de la scène proposée pour « penser ensemble ». La séquence globale de ce travail dure environ deux heures, la scène pédagogique

dont les jeunes sont acteurs dure environ quarante minutes. Il est important qu'à l'issue de cette scène pédagogique où les animateurs n'interviennent que comme facilitateurs, les jeunes acteurs s'expriment et explicitent ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent de ce qui s'est passé pour eux, à la fois personnellement et collectivement. Seulement après ce temps d'expression des jeunes, les adultes participants observateurs prennent la parole pour exprimer ce qui s'est passé dans ce moment de penser collectif. Leurs observations ne sont pas centrées sur la dynamique du groupe, ni sur la façon dont chaque jeune s'exprime et a pris position, mais sur le déroulement de la pensée et des contenus pour clore le travail par une réflexion collective.

À l'issue de ce moment, nous remercions les jeunes d'avoir contribué à ce travail et nous leur souhaitons d'en reparler s'ils le souhaitent avec les adultes de référence présents lors de cette séance.



La troisième phase est celle de l'analyse avec l'ensemble du groupe d'acteurs qui réalise l'expérimentation. Les personnes présentes lors de la séance de travail restituent le déroulé de ce travail et leurs analyses de ce qui s'est passé. Les autres participants interrogent alors cette restitution pour qu'elle devienne un apport à notre culture commune. Nous étudions ce que signifie « penser » dans ce moment, ce qui a été travaillé, ce qui a permis et/ou limité

le dispositif pédagogique proposé. En clôture, le consultant-formateur reformule les points forts de la réflexion collective et redéfinit la figure initiale proposée en prenant en compte comment elle a été appropriée, habitée pendant cette séance avec les jeunes.

Un comité de suivi institutionnel pour ancrer les acquis de l'expérimentation et susciter de nouveaux travaux

Il est très important que ce travail soit institué par les cadres des structures parties prenantes de l'expérimentation et par les responsables éducatifs du champ local parce c'est ce qui institue l'expérimentation. C'est de fait une action pédagogique, mais elle s'inscrit dans la stratégie éducative locale. Ce comité composé des cadres des structures et de cette politique locale éducative a pour rôle d'instituer le travail, de lui conférer de l'importance parce que de fait la mise en œuvre de cette expérimentation menée environ sur dix-huit mois mobilise des acteurs sur le temps de ce processus, même si ce temps n'est bien sûr pas continu. Il faut donc que les acteurs présents dans cette expérimentation soient missionnés par leur institution, mais aussi qu'ils pensent qu'il existe une attente par rapport à ce travail. Ainsi à Échirolles le comité de suivi était composé des directeurs de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des sports et des élus en particulier de la jeunesse et des sports ainsi que des responsables locaux qui animaient l'atelier de la pensée critique. Dans le cadre des Cités éducatives, nous mettons en place en coopération avec les représentants du Clemi et de la Dgesco des comités relatifs à l'axe

transversal « citoyenneté et esprit critique ». Nous rendrons compte au niveau local des ateliers de la pensée critique dans ces comités où sont présents les responsables de la gouvernance de ces cités. Pendant l'expérimentation ce comité se réunit trois à quatre fois : au début pour instituer le travail, une ou deux fois pendant le processus de travail pour identifier les acquis pédagogiques et stratégiques de celui-ci, et une dernière fois pour bien définir les acquis de cette culture partagée et de comment elle peut être poursuivie dans les structures présentes et à l'échelle du territoire. Selon les dynamiques locales, un temps de restitution et de partage plus large sur ce travail et ce qu'il ouvre comme possibilités peut être défini dans un travail commun entre les participants de ce comité et celui responsable de la mise en œuvre de l'expérimentation.

Les expérimentations menées dans le cadre des Cités éducatives s'inscriront dans la dynamique des comités locaux mis en place dans le cadre de l'axe transversal « citoyenneté et esprit critique » piloté par le Clemi, la Dgesco, et l'ANCT. Les sites qui s'inscrivent dans la méthodologie présentée dans le document seront invités à participer à des réunions nationales d'échanges au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation. Il s'agira de capitaliser les expériences menées localement, de mettre en perspective les différentes dynamiques de travail et d'identifier leurs acquis et leurs limites. Des documents complémentaires seront élaborés en relation avec ces expériences qui viendront enrichir le présent document de référence.



PARTIE 3

DES « FIGURES » POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE, EXPLICITATION ET TÉMOIGNAGES DE SITUATIONS DÉJÀ RÉALISÉES

Différents objectifs sont poursuivis dans la réalisation de ces « scènes pour penser ». Ces moments de travail visent à renforcer le dialogue et la confiance des adultes et des jeunes pour s'écouter, mieux comprendre ce que pensent les jeunes, comment ils se représentent leurs enjeux personnels en lien avec les autres dans leur rapport au monde et en même temps créer des capacités de distance critique à ce qui est dit. La question n'est pas de savoir si ce qui se dit est vrai ou faux, mais de pouvoir prendre le temps d'explorer, de découvrir ce que chacun se représente ou souhaite énoncer dans ce rapport à soi-même, aux autres et au monde. Il s'agit aussi pour les jeunes, souvent confrontés à des sentiments d'échecs ou de difficultés scolaires, d'éprouver qu'ils ont des capacités à penser seuls et en lien avec les autres, et ainsi qu'ils peuvent éprouver un plaisir à penser et à reconnaître ce qu'ils pensent. Mais c'est aussi un espace d'exigence où on ne parle pas impunément, où

l'on est écouté et où ce dont on parle a un poids, et représente un enjeu à la fois singulier et collectif.

Pour tenir ces objectifs, nous avons identifié des « figures pour penser » qui créent des énonciations spécifiques sur une scène où les acteurs sont physiquement présents. Les émotions, le vécu corporel sont pris en compte dans ces échanges pour penser. Les observateurs en témoignent par leur présence. Chaque figure vise à explorer un enjeu important où il est nécessaire de penser. Au cours de cette expérimentation nous explorerons cinq figures pour penser qui mettent au travail des scènes pédagogiques différentes. Quatre figures sont présentées dans ce texte car elles ont déjà faites l'objet d'expérimentations mais nous souhaitons au cours de cette formation expérimenter en créer une cinquième qui s'intitulera « qu'est ce qui fait peur, qu'est ce qui rassure ? » Par l'expérimentation de cette figure, nous souhaitons créer les



Des figures pour penser à travailler avec les professionnels pour transformer la sidération ou le déni.

conditions d'échanges pour explorer avec les jeunes à la fois leurs angoisses pour leur avenir personnel mais aussi pour la planète et ce qui les rassurent pour faire face aux défis actuels. Ce thème est apparu fortement dans la recherche intervention et nous souhaitons faire une proposition pédagogique à ce propos. Le support de ce travail sera une photo langage qui est en cours d'élaboration.

3.1 LA CONTROVERSE : ÉCHANGER DES ARGUMENTS POUR QU'UN TIERS PUISSE PRENDRE UNE DÉCISION IMPORTANTE

Pour mettre en place une situation pédagogique référent à la controverse, nous avons étudié le livre de Jean-Claude Carrière¹⁸ sur la controverse de Valladolid. En 1550, organisée par Charles Quint, avec la responsabilité du pontificat de Jules III, cette controverse a réuni des religieux, des juristes et des administrateurs. La question traitée est importante : décider si les indiens sont de « véritables êtres humains ». Deux personnes, en présence d'indiens amenés l'Amérique du Sud, vont opposer des arguments, Bartolomé de Las

Casas défend que les indiens « ont une âme » alors que Juan Gines de Sepulveda souhaite démontrer que ce n'est pas le cas. La décision qui doit être prise est importante car elle décide du traitement des indiens et indirectement elle sera décisive pour la traite négrière. Ce qui nous intéresse dans cette situation est la gravité de la décision et l'importance éthique des arguments. C'est une façon de donner du poids aux paroles tenues de les écouter pour prendre une décision. Ainsi, nous proposons dans ce module une situation qui

représente un enjeu éthique pour les jeunes et qui nécessite d'échanger des arguments répondant à deux points de vue opposés, celui du pour et celui du contre. Il ne s'agit pas de débattre pour négocier ou pour se mettre d'accord, mais de donner des arguments qui visent à convaincre et à aider un tiers à prendre une décision argumentée, si ce n'est juste. Pour s'approprier cette « figure » et prendre la mesure de la gravité de la situation à proposer aux jeunes, nous travaillons avec tous les acteurs dans le temps de préparation à

¹⁸ Jean-Claude Carrière, La controverse de Valladolid, Éditions Le Pré aux clercs, collection Le Doigt de Dieu, 1992.

écouter une partie des échanges de la controverse de Valladolid, présentée dans le film réalisé par Jean-Claude Carrière¹⁹ (Jean-Pierre Marielle joue Bartolomé de Las Casas et Jean-Louis Trintignant celui de Juan Gines de Sepulveda) qui met en scène cette controverse. Ces temps de travail avec les acteurs des quartiers populaires montrent une très grande actualité de la question traitée dans cette controverse et indirectement l'interrogation, voire les sentiments de révolte tellement à fleur de peau contre l'esclavage des populations d'Afrique noire.

Au début du travail, les animateurs de la séance introduisent la situation, aident les jeunes à prendre le parti du pour ou le parti du contre, et cherchent à équilibrer le nombre de personnes dans chaque camp. Certains jeunes acceptent une position qui n'est pas spontanément la leur et souvent dans l'échange après coup, ils expliquent comment ils ont vécu ce changement de position par rapport à leur désir initial et le chemin qu'ils ont dû faire. Pendant le temps du jeu, les animateurs n'interviennent pas, sauf pour faciliter les prises de parole. Les observateurs sont discrets mais présents, et contribuent ainsi à définir le contour de la scène. À l'issue de ce travail, il est important que les acteurs eux-mêmes disent comment ils l'ont vécu, puis que les observateurs restituent aux jeunes le contenu de ce qu'ils ont dit. Tout à la fin, il est important pour tous que soit énoncé le sens de ce qui a été travaillé, pourquoi nous avons choisi de travailler la controverse et en quelques mots, ce qui a été effectivement mis au travail.

¹⁹ - La controverse de Valladolid, film de Jean-Daniel Verhaeghe, 1992, disponible en DVD. Voir aussi sur le réseau Canope (Éducation nationale) : De la controverse, Marie-France Blanquet, mars 2012 <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/société-de-linformation/réflexion/de-la-controverse-marie-france-blanquet.html>

Une situation de controverse avec des jeunes de Mayotte : des personnes clandestines ont fait l'objet « d'un décasage », faut-il les accueillir dans notre village ?

Nous sommes à Mayotte dans un séminaire en internat organisé par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa) de Mayotte avec quatre-vingts jeunes entre seize et vingt-cinq ans ; de nombreux professionnels issus des associations locales d'accompagnement des jeunes adultes animent ce séminaire. Dans ce cadre, nous mettons en place un travail collectif concernant l'exercice de l'esprit critique avec environ quinze jeunes, huit professionnels locaux et trois représentants du réseau international dont un chercheur pédagogue sénégalais et une psychologue artiste italienne. La présence de personnes étrangères à la France contribue à sortir de la relation France métropole et Mayotte, relation toujours un peu compliquée.

En référence à la figure de la controverse, particulièrement celle de Valladolid, la situation de travail est la suivante : « dans un village à proximité, les maisons des clandestins ont fait l'objet d'un « décasage », cela signifie que les maisons de ces habitants ont été brûlées. Face à cette situation grave mais malheureusement régulière à Mayotte, le maire d'un village proche met en place un échange avec les habitants pour pouvoir prendre une décision par rapport à l'accueil de ces personnes qui ont perdu leurs maisons dans leur village. »

Le groupe de jeunes acteurs se répartit les positions : six jeunes sont « pour accueillir » les habitants qui ont subi le décasage, six autres sont « contre ». Les jeunes discutent ; pour respecter la répartition, l'un d'eux, alors qu'il est « pour », prendra la position du « contre ». Il dira, lors de l'analyse, qu'il a trouvé très intéressant de prendre une position différente de la sienne au début du travail et de l'explorer. Les jeunes échangent des arguments pendant trente minutes ; la décision ne sera pas prise mais nous analyserons ensemble les arguments et ce qu'ils signifient pour eux. Lors de ces échanges d'arguments, une jeune femme qui a dix-huit ans et qui fait un stage comme « ambassadrice des droits » sort de la scène en pleurant. Un animateur qui la connaît bien, la rejoint et parle avec elle. Elle dit que lorsqu'elle avait douze ans, elle a participé avec ses parents à un décasage, ils lui avaient dit que les Comoriens sont des personnes délinquantes. Ce qu'elle a vécu ne sera pas travaillé par le groupe mais quelques personnes qui la connaissent bien et qui l'accompagnent dans son stage parleront avec elle. Lors de l'analyse de ce moment, un jeune homme dit son plaisir à avoir parlé, échangé des arguments car dans la culture populaire de Mayotte les jeunes ne prennent pas la parole, ce sont les « grands » qui la prennent. En fait, dans la société mahoraise, ces repères culturels changent et de nouveaux modes de dialogue intergénérationnel se construisent, les associations y contribuent. Pouvoir parler même dans un cadre confidentiel de travail représente pour ces jeunes un événement, et ils demanderont de poursuivre des modes de dialogue, les professionnels du PAEJ (Point écoute jeunes) s'inspireront de ces moments de travail pour poursuivre ces pédagogies.

Une autre situation de controverse a été organisée avec le partenariat des *Ateliers de la pensée critique* piloté par l'EPCR (association

d'Education populaire Charonne Réunion) dans le XX^e arrondissement de Paris et rédigée par Sarah Helly, psychosociologue dans le

cadre des formations expérimentations mises en place par la Mission métropolitaine de prévention des conduites à risques (avril 2021).

3.2 EXPLORER « LES RAPPORTS GÉOPOLITIQUES » SUR UN PLANISPHÈRE POUR SE SITUER SOI-MÊME PAR RAPPORT AU MONDE EN LIEN AVEC LES AUTRES

Depuis longtemps, nous connaissons l'intérêt et le plaisir des jeunes des quartiers populaires à prendre position sur les enjeux et les conflits du monde. Nous avons parfois parlé pendant des heures avec eux à ce propos. Les séminaires internationaux nous ont confirmé leur intérêt à se situer dans le monde, à la fois par rapport aux jeunes représentants

d'autres pays, mais aussi par rapport aux enjeux stratégiques du monde et aujourd'hui par rapport au devenir de la planète. Lors des enquêtes de la recherche -intervention *Écouter les jeunes dans leur rapport au monde pour renforcer leur esprit critique*, nous avons créé une scène pédagogique où ils pouvaient projeter leurs représentations sur les enjeux du

monde, les échanger et les explorer entre jeunes. Ainsi, avec trois cents jeunes des quartiers populaires, nous avons réalisé cette pédagogie pour aussi mieux connaître leurs représentations du monde et des enjeux qui y sont présents aujourd'hui et dans le futur. La méthode est la suivante : nous constituons des groupes d'environ douze à quinze jeunes, nous leur

DES JEUNES DE GENNEVILLIERS PROJETTENT LEUR REPRÉSENTATION DU MONDE SUR UN PLANISPHÈRE

Nous sommes avec des jeunes entre quatorze et seize ans au club adolescents de la municipalité de Gennevilliers. Nous avons mis les tables en rond dans la salle du lieu d'accueil des adolescents ; cela facilitera les échanges lorsqu'ils auront rempli leurs cartes. Je suis avec des animateurs du club. Les jeunes ont rapidement pris les planisphères vides, seules les frontières des pays sont indiquées sur la carte. Ils ont des feutres roses, bleus, verts, rouges ; par catégorie d'enjeu, ils doivent utiliser le feutre de couleur correspondant pour désigner les pays concernés. Tous sont concentrés, mais certains ont du mal à bien identifier les pays sur la carte et doivent se reporter à une carte où les noms des pays sont indiqués. D'autres jeunes hésitent par rapport à ce qu'ils pensent ou disent « qu'il y a des pays qui ne leur disent rien du tout ». Il est vrai que l'Europe en tant qu'ensemble géopolitique est très peu identifiée et que les pays d'Europe de l'Est sont quasiment absents de leurs identifications. Les animateurs du club les aident à explorer leurs représentations pour qu'ils puissent prendre la décision de les indiquer s'ils le souhaitent. En fait ils ne prennent pas du tout à la légère ce travail. Nous évitons qu'ils s'influencent trop les uns et les autres, pour qu'ils se concentrent sur leur choix. Ce n'est pas toujours facile même s'ils savent que nous sommes au club ados et que cela ne fera pas l'objet de notations. Lorsque tous ont leur carte remplie, nous prenons les différentes catégories et demandons à chaque jeune ce qu'il a indiqué sur sa carte. Leurs choix sont assez concordants, ainsi ils estiment que l'Afrique noire est

pauvre mais que c'est de là que les nouvelles pratiques culturelles vont naître. Certains d'entre eux connaissent bien les musiques d'Afrique noire et leur développement dans le monde, les circulations par les États-Unis, l'Amérique latine et l'Europe. Ils sont très intéressés. D'autres sujets retiennent leur attention : ils sont très inquiets par les guerres au Moyen-Orient, disent que c'est le théâtre d'affrontements des grandes puissances et que les populations civiles souvent musulmanes en sont les victimes. Cette représentation des guerres au Moyen-Orient s'est exprimée sur tous les sites des quartiers populaires et mériterait d'être travaillée avec eux car elles condensent pour eux beaucoup d'enjeux, en particulier ceux de la reconnaissance et de la protection des populations musulmanes. Un autre point attire leur attention lorsque nous parlons des enjeux de richesse et de pauvreté, il s'agit des circuits de la drogue. Ainsi l'un d'entre eux dira qu'il a beaucoup cherché d'informations sur les cartels de la drogue en Colombie et qu'il est impressionné par Pablo Escobar même s'il a mal fini ! Autant de sujets qui font résonance avec leur propre univers et qui supposeraient d'être travaillés avec eux. Au fur et à mesure des échanges, ils évoquent des sources d'informations et des connaissances apprises à l'école. Les animateurs présents ont été très intéressés par cette résonance entre leurs expériences, leurs identifications et leurs rapports à l'information et à la connaissance. Cet après-midi-là nous avons ouvert une porte, les animateurs poursuivront avec les adolescents ces investigations.

Une situation de controverse avec des jeunes du XX^e arrondissement à Paris : accueillir dans « leur » quartier un projet d'accueil pour personnes consommatrices de drogue

Une quinzaine de jeunes fréquentant régulièrement une association d'éducation populaire du XX^e arrondissement de Paris sont réunis dans le cadre de la formation-expérimentation menée en partenariat avec la Mission métropolitaine de prévention des conduites à risque. Le projet est de travailler avec les jeunes sur la figure de la controverse que les professionnels ont expérimenté pour eux-mêmes dans le cadre d'une formation préalable. Pendant la préparation, a été évoquée la possibilité de donner comme sujet à nos échanges les rixes entre quartiers. Les professionnels y ont renoncé car ces rixes font partie de l'actualité cuisante du quartier et, lors de cette séance, seront certainement présents des jeunes de différents quartiers qui s'opposent par ailleurs.

Nous avons choisi avec les professionnels de poser aux jeunes la question suivante : l'ARS a le projet d'ouvrir un lieu d'accueil pour des personnes consommatrices de drogues dans le quartier. Elle consulte les habitants : êtes-vous pour ou contre la création de ce lieu ? Une des professionnels est en charge de l'animation.

Les jeunes se répartissent en deux groupes. Une majorité est pour la création du lieu. Certains sont donc amenés à défendre un point de vue qui n'est pas le leur. Les jeunes échangent pendant environ 30 minutes. Ils sont impliqués dans la discussion. L'une des jeunes dit après : *« Des moments j'avais trop le seum, c'est comme si ils étaient des égoïstes, ils pensent pas aux autres. »* Un jeune qui était pour dit ensuite : *« Je pensais qu'ils allaient trouver moins d'arguments »,* en parlant des jeunes devant trouver des arguments contre.

Nous revenons dans le temps de l'analyse des échanges, sur deux points particulièrement :

- la vision de leur quartier qu'ils ont mobilisée dans ces échanges et la relation qu'ils ont avec lui ;
- la sensation qui a été exprimée d'être opposés aux « Français » (terme utilisé dans le débat) qui décident pour eux de l'aménagement de leur quartier.

Les jeunes ont en effet beaucoup axé le débat autour de la question du territoire : sur quel territoire l'installation d'un tel lieu serait la plus efficace ? Quelles répercussions elle aurait sur le quartier ? Ils ont opposé leur quartier qu'ils décrivent comme plutôt calme, où « on se sent bien » en situation de « confort » à un autre quartier parisien, lieu pour eux du trafic de drogues. La situation de scène leur a permis de nommer et questionner leur attachement à leur quartier en le confrontant avec leurs valeurs de solidarité et d'accueil.

La manière d'une des jeunes d'opposer les « Français » aux habitants du quartier nous a permis de nommer leur difficulté à se sentir pris en compte dans les décisions de l'action publique. Nous avons questionné cette opposition entre ceux qui seraient les Français et eux, car ils ont pour la plupart d'entre eux la nationalité française et sont nés en France. Les professionnels ont aussi insisté sur les dispositifs participatifs au sein du quartier et leurs possibilités d'y participer.

donnons à chacun un planisphère et des feutres de couleur. Puis, nous leur demandons d'indiquer les pays qui pour eux « sont influents pour l'avenir du monde » en fonction de différentes catégories : les rapports entre guerre et paix, les rapports entre richesses et pauvretés, les rapports entre croyances et religions, les rapports entre culture et innovation technique. Il s'agit alors avec une couleur spécifique d'indiquer le pays plus particulièrement concerné par cet enjeu.

L'ouvrage qui retrace cette recherche-intervention et ses résultats présente la synthèse des cartes par site et pour l'ensemble des sites, ainsi que les analyses qui en sont faites. Dans le cadre de ce document à visée pédagogique, nous insistons sur les objectifs de cette mise en situation : cette projection sur la carte leur permet de classer, de catégoriser ce qu'ils pensent et de prendre de la distance avec les informations immédiates. La réalisation de leur propre carte montre qu'ils maîtrisent ce qu'est une carte et qu'ils ont une matrice de représentations géopolitiques dans laquelle ils agrègent les informations qu'ils reçoivent. Cette projection, qui catégorise les informations ou ce qu'ils pensent savoir, les aide à prendre de la distance avec cet afflux permanent des informations du monde. Nous avons rencontré très peu de résistance à ce travail projectif et beaucoup d'entre eux nous ont dit qu'ils éprouaient un grand plaisir à pouvoir le faire.

Les acteurs adultes présents ont un rôle de facilitateur pour les aider à prendre position et à indiquer des pays en fonction des catégories. À l'issue de ce temps de quarante minutes environ, les animateurs de cette scène pédagogique proposent par catégorie d'enjeux que chaque jeune prenne la parole et présente les pays qu'il a indiqués.

Des questions sont alors posées entre les jeunes ; il ne s'agit pas de déterminer ce qui est vrai ou faux, mais d'explorer les choix qui ont été faits, à la fois par l'accès aux informations, aux connaissances

ou aussi parfois aux expériences. Il s'agit bien d'explorer la matrice des représentations de l'autre, mais aussi que le jeune auteur de cette matrice puisse mieux prendre conscience de ces représentations

et des données qu'il convoque pour prendre cette position. À la fin de la séance, les animateurs reformulent aux jeunes ce qui a été le but de ce travail en s'appuyant sur le travail réalisé.

3.3 INTERROGER LES STÉRÉOTYPES POUR MIEUX CONNAÎTRE L'AUTRE ET SA COMPLEXITÉ

Comme tous, les adolescents construisent leurs représentations des autres proches et lointains en utilisant des préjugés *déjà-là* et souvent partagés. Nous avons constaté que les connaissances acquises, souvent au cours de la scolarité, mais aussi dans les informations ou les jeux de société, ne suffisent pas à interroger ces préjugés, qui agissent pour les jeunes comme des pré-constructions non interrogées. De même, nombre de situations d'insultes sont énoncées en fonction de stéréotypes. Depuis plus de quinze ans, nous contribuons à la pédagogie de l'association Coexist animée par l'Union des étudiants juifs de France (UEJF), SOS Racisme et maintenant la FAGE (Fédération des associations générales étudiantes). Cette pédagogie de déconstruction des stéréotypes qui intervient en milieu scolaire, a été créée par Judith Cohen-Solal, psychanalyste et nous-même ; elle montre que les stéréotypes sont accrochés à des idées toutes faites qui sont énoncées comme des évidences et qui se réactualisent lors de situations de tensions ou de peurs. Ainsi, très rapidement, par association d'idée, « l'Arabe peut devenir voleur, le Juif radin, le Noir danseur et la

femme douce ». Déconstruire ces stéréotypes suppose d'interroger ces représentations générales et attribuées à certaines catégories de populations. Malheureusement, ces stéréotypes sont parfois mis au service de propagandes de la haine ou servent à alimenter des théories complotistes. Pouvoir prendre conscience que ces préjugés et stéréotypes existent pour tous, mais que nous pouvons les identifier et les interroger, contribue à lutter contre ces embrigadements de la haine et à permettre d'établir des liens entre les connaissances acquises et l'interrogation de ces préjugés.

Dans cette expérimentation sur la pensée critique, nous nous inspirons du mode d'écoute et d'analyse de Coexist, mais nous proposons une autre approche pédagogique. Nous proposons en effet de créer une scène pédagogique pour interroger ces préjugés concernant « l'autre », celui que l'on connaît ou de trop près ou de trop loin, dans le but d'explorer et de déconstruire ces préjugés. Pour cela nous indiquons aux participants plusieurs « types de jeunes » qui peuvent être objets de préjugés : « les jeunes des campagnes », « les jeunes des cités », « les jeunes

russes », « les jeunes brésiliens ». Pour chaque type proposé, nous leur demandons par petits groupes de trois jeunes de discuter pendant environ dix minutes de ce qui caractérise le type proposé, puis de réaliser un dessin sur une grande feuille avec des feutres qui illustre ce qu'ils ont échangé. Ils réalisent cet exercice sur deux types différents. Puis, le groupe entier se réunit avec les jeunes et les adultes. Ils présentent alors leur dessin par groupe et nous explorons avec eux les préjugés représentés. Explorer signifie expliciter le préjugé, analyser à quelles réalités, à quels imaginaires il peut faire référence. Ceci permet d'analyser des préjugés vécus comme des évidences, ou d'interroger les causalités qui justifieraient le préjugé. Après ce travail sur deux ou trois types proposés, nous concluons la séance en reformulant le chemin d'analyse vécu ensemble.

« COMMENT JE ME REPRÉSENTE, QUI TU ES ? » : UNE QUESTION POUR DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES LORS D'UN ÉCHANGE ENTRE DES JEUNES FRANÇAIS ET DES JEUNES POLONAIS À ÉCHIROLLES

Nous sommes à Échirolles avec un groupe d'environ vingt jeunes entre seize et vingt ans. Le service jeunesse de la municipalité a organisé avec Erasmus une rencontre entre les jeunes d'Échirolles et des jeunes polonais. Dans le cadre de cette rencontre nous mettons en place un moment de travail sur les représentations stéréotypées de l'autre. Dans ce but, nous réunissons tous les jeunes avec les animateurs et nous proposons aux jeunes la question suivante : « comment caractérisiez-vous, pour les jeunes français, les jeunes polonais et pour les jeunes polonais les jeunes français ? ». Ils se réunissent par groupe de nationalité, ils discutent et réalisent un dessin. Au retour, chaque groupe présente son dessin et les résultats de leur discussion. Les jeunes français disent alors qu'ils se représentent les jeunes polonais « comme froids et sans émotion ». Ils vivent ensemble depuis plusieurs jours, ils ont verbalisé là un préjugé déjà là mais aussi leurs difficultés avec le groupe de jeunes polonais constitué principalement de jeunes femmes effectivement très retenues car peut-être éprouvaient-elles une certaine peur, voire réserve, par

rapport à ces jeunes français tous issus des quartiers populaires et pour beaucoup d'origine de l'immigration ; elles ne se représentaient pas les Français ainsi. Le terme « froideur » les a un peu choquées et cela a été l'objet d'une discussion où elles ont pu aussi exprimer leur surprise par rapport aux jeunes qui les recevaient. Les adultes jouent un rôle important pour aider les échanges et les façons dont ils sont reçus. Puis les jeunes polonais disent aux jeunes français que pour eux « les Français, c'est le béret et la baguette de pain ». Les jeunes d'Échirolles disent alors que « ce n'est pas eux mais les jeunes de la campagne car eux ils ne sont pas totalement français ». Il s'ensuit un échange collectif sur comment ils se représentent les autres des campagnes, ceux « qui seraient plus français » et ce que cela signifie d'être ou de ne pas être totalement français. C'est un moment d'échange important qui sera poursuivi plus tard avec les animateurs de la jeunesse et ils organiseront, en dehors de ce temps d'échange international, une rencontre sportive et des discussions avec une équipe de foot d'un village de la montagne.

3.4 EXPLORER LES SIGNIFICATIONS DES VALEURS DES JEUNES EN FONCTION DE SITUATIONS VÉCUES

Les jeunes expliquent souvent leurs actes en fonction de ce qui constitue à la fois pour eux des valeurs, des normes groupales, des modes d'affirmation et de reconnaissance par les autres jeunes. Dans ce module, nous proposons d'explorer ces valeurs, ce qu'elles recouvrent pour eux dans des situations vécues au sein du groupe de pairs et avec les adultes. Nous serons aussi attentifs à signifier aux jeunes que ces valeurs et leurs mises en œuvre n'appartiennent pas qu'à leur groupe de pairs adolescents mais qu'elles sont communes à tous, à la société où ils vivent et que les lois sont pour certaines définies en fonction de ces valeurs. Cependant, il ne s'agit pas de leur enseigner ce rapport entre les valeurs et les lois, mais plutôt qu'eux-mêmes prennent

conscience de leurs propres rapports à ce qui fait valeur pour eux, comment ils les vivent, les mettent en œuvre et les contradictions et les limites auxquelles ils peuvent être confrontés.

Les trois valeurs que nous proposons d'explorer et de mettre au travail avec les jeunes sont le respect, ce qui est juste et/ou injuste et être loyal.

Le respect : être respecté, être mal regardé par d'autres jeunes, le manque de respect en particulier par les représentants de l'autorité, les enseignants et les policiers le plus souvent, est invoqué pour expliquer leurs conduites parfois violentes mais c'est aussi l'expression d'un lien d'appartenance, de solidarité très importante en

particulier dans les liens familiaux. Lors de certaines situations, ce manque de respect vécu par les jeunes peut être attribué à du racisme. Le racisme est au-delà du manque de respect vécu comme un rejet, une assignation stigmatisante qui dépasse leur seule personne mais qui désigne le groupe social auquel ils appartiennent. Cette valeur n'est pas seulement celle des jeunes hommes, elle est aussi souvent énoncée par les jeunes filles. Se faire respecter, être l'objet de respect est une valeur centrale à la fois pour elles-mêmes, pour les autres jeunes et pour les adultes avec qui elles vivent. Il sera important de traiter ces différences d'approches entre les jeunes hommes et les jeunes filles.



Reconnaître l'attachement des adolescents aux valeurs pour faire société ensemble.

Ce qui est juste et/ou injuste : les jeunes dans leur rapport avec les adultes en particulier les représentants de l'autorité, ceux qui ont vis-à-vis d'eux des possibilités d'évaluation et/ou de sanction, expriment souvent qu'ils font l'objet d'injustices. Ils peuvent aussi reconnaître que telle sanction ou telle évaluation est juste. Nous viserons à explorer ce qui motive leur appréciation, en fonction de quels critères mais aussi de quelles situations. Nous serons attentifs à mettre au travail des situations où eux-mêmes doivent énoncer par rapport à d'autres, par exemple vis-à-vis de leurs petits frères et sœurs ce qui est juste ou injuste.

Cependant par rapport à cette valeur, il est important que les professionnels présents énoncent que la loi et sa mise en œuvre par la Justice prennent en compte cette valeur, que son appréciation dans des situations graves ne peut pas être le fait de chaque citoyen car sinon un cycle de vengeance sans fin peut se mettre en place.

Être loyal : la fidélité au groupe d'appartenance parfois sur des générations, ne pas « être une balance » par rapport aux représentants de l'autorité, respecter l'engagement pris sont des facettes de la loyauté souvent énoncées par les jeunes filles et les jeunes garçons. C'est une valeur qui est au cœur de la reconnaissance, de ce qui construit leur place dans le groupe de pairs. Ne pas « être loyal » fait courir le risque du bannissement par le groupe de pairs au moment de l'événement mais aussi pour le futur. Les jeunes sont pour certains d'entre eux confrontés à exercer cette valeur de loyauté à la fois dans la vie entre jeunes et vis-à-vis des autorités, en particulier la police. Les jeunes filles sont aussi impliquées dans ces rapports de loyauté en fonction de la place qu'elles ont dans les groupes de pairs ou dans les rapports de fratries.

Pour développer l'esprit critique par rapport à ces valeurs énoncées et mises en acte au quotidien par les jeunes, nous mettons en place la situation pédagogique suivante : les jeunes sont divisés en trois groupes, chacun correspond à une valeur. En fonction de cette valeur, ils doivent choisir deux situations, une première situation où la valeur a pu être mise en œuvre, vécue par les participants, une deuxième situation où cette valeur n'a pas pu être mise en œuvre et vécue. Puis ils doivent explorer le sens de cette valeur dans la situation proposée, ce qui a permis ou limité sa mise en œuvre dans la situation. Ensuite, en situation plénière, les jeunes exposent pour la valeur étudiée, les situations choisies et l'analyse qu'ils en ont faite. Une discussion s'instaure pour analyser et poursuivre leurs réflexions avec les autres jeunes et les professionnels présents. A la fin de cette séquence de travail, les animateurs de celle-ci reformulent ce qui a été travaillé et le mettent en lien avec l'ensemble de la société et ses institutions. Ce travail est mené pour les trois valeurs étudiées, une conclusion est faite par les animateurs sur les rapports entre les valeurs, l'attachement que chacun d'entre nous y apporte et les significations de leur vécu, de leur mise en œuvre.

L'approche critique des valeurs avec des jeunes parisiens du XX^e arrondissement

Texte de Sarah Helly, psychosociologue

Les professionnels d'un centre social, d'un club de prévention et d'une association d'éducation populaire ont constitué un groupe de 12 jeunes qui pour la plupart ne se connaissent pas. Les jeunes, filles et garçons, ont entre 15 et 25 ans. Ils sont pour la plupart scolarisés, certains font des études supérieures. On est au printemps 2021, certains ont mené une année d'étudiants complètement à distance. Le centre social rouvre ses portes à une action collective pour la première fois depuis longtemps. Jeunes et travailleurs sociaux sont contents d'être ensemble.

Nous leur demandons de travailler en trois sous-groupes, autour de trois valeurs identifiées lors de la recherche comme des valeurs communes aux jeunes des quartiers populaires : le respect, la justice, et la loyauté. Chaque groupe travaille sur une de ces valeurs et doit déterminer une situation dans laquelle soit les jeunes se sont sentis respectés, soit ils ont eu un sentiment de justice, soit il y eut un acte de loyauté.

Pendant le travail en sous-groupe, une jeune fille relève que ce serait plus simple de travailler sur une situation où ils ont vécu un manque de respect. Cela nous donne l'occasion de relever que finalement, la norme est plutôt qu'on se respecte, et qu'elle est assez intégrée pour que ce ne soit pas marquant. On se souvient de ce qui est douloureux et de ce qui constitue un événement, on n'arrive plus difficilement à nommer ce qui est du quotidien. Finalement, la situation évoquée est celle de quelqu'un marchant sur les baskets de quelqu'un d'autre et s'excusant. Pour les jeunes du groupe, il y a là une marque de respect. La discussion s'engage collectivement sur cette situation et amène les jeunes à évoquer la question de la politesse, différente du respect. Ils s'accordent pour dire que si elle peut être un verni, elle est bien utile pour éviter que des situations qui n'en valent pas la peine s'enveniment démesurément. Est évoquée aussi la question de la sincérité, sans laquelle il n'y a pas de véritable respect disent-ils, et la place des actes dans l'expression du respect, en opposition au seul langage. Un échange se construit aussi autour de la question du malentendu : quand le manque de respect passe par un regard, comment être sûr qu'on ne fait pas erreur ? Le groupe arrive à nommer qu'il y a une part de subjectivité, d'émotion, d'humeur du jour même disent-ils, dans la manière de vivre et réagir à un réel ou supposé manque de respect. Une jeune conclut que finalement le respect c'est peut-être l'effort que l'on effectue pour essayer de comprendre le point de vue de celui avec lequel on est en désaccord.

Le groupe qui travaille sur la justice propose de partager l'idée que pour eux, l'existence du centre social où nous nous trouvons est juste, dans le sens où, par exemple, cela permet à des jeunes qui n'ont pas d'ordinateur de venir étudier quand ils en ont besoin.

Cette situation mise en partage est l'occasion pour les animateurs d'explicitier l'idée de justice sociale : les jeunes voient dans les services proposés par le centre le moyen de rétablir un équilibre entre des jeunes qui ont, ou pas un ordinateur. Un jeune fait remarquer que la justice, ce n'est pas la même chose qu'être juste au quotidien. Nous les engageons à poursuivre la réflexion à partir de cette intuition, ce qui permet au groupe d'établir une différence en la justice qui applique les lois, et la manière où, au quotidien, chacun se trouve en position de se demander si ce qu'il fait est juste, dans un rapport de lui à lui. Nous rebouclons la réflexion en explicitant que c'est bien à nos valeurs que nous avons recours pour émettre ce jugement et permettre l'action.

Le troisième groupe propose de mettre en travail une situation vécue par un jeune qui a participé à un tournage. Un photographe ayant été exclu du tournage sans que l'équipe en comprenne la raison, une grande partie de l'équipe a quitté le tournage, en signe de loyauté. Cet exemple nous permet d'échanger sur l'engagement de soi que demande la loyauté, jusqu'où il va ou devrait aller. Les jeunes évoquent la question des affrontements entre jeunes, nés souvent de la loyauté due à un camarade victime qu'il faudrait venger. Les professionnels soulèvent ce que cet engagement implique de prise de risque pour les jeunes.

Au sujet d'un autre exemple qui émane du groupe, un jeune explique que l'engagement dans la loyauté ne s'impose pas toujours de la même façon : on s'engage plus pour un « leader » que pour un « suiveur ». Cela nous permet de parler pendant cette séance de ce que les jeunes appellent la « hiérarchie de l'amitié ». J'émetts l'hypothèse que peut-être, justement, les valeurs partagées visent à protéger les plus faibles, les plus bas dans cette « hiérarchie », au-delà des émotions qui habitent les relations. Que les valeurs nous permettent une mise à distance des émotions.

En revenant plus tard dans l'analyse de cette séance avec les professionnels, nous noterons notamment que l'atelier a permis l'émergence du sujet des affrontements que les professionnels hésite parfois à évoquer avec les jeunes parce qu'il est « sensible » à différents égards. Nous y voyons la preuve que les jeunes se sont sentis en confiance pour parler et actons que les ateliers sont une occasion protégée et collective de mettre en discussion ce sujet. La formation-expérimentation est aussi un moyen pour les professionnels de se réassurer dans la capacité à traiter de sujets complexes avec les jeunes, de travailler la bonne posture pour le faire. Ils disent à quel point ils en ont besoin, tant ils sont aux prises avec la tension de garder la confiance et la qualité de relation instaurée avec les jeunes, conditions nécessaires à la possibilité même d'un échange, et leur rôle d'éducateur.



ANNEXES

**1. MOTS CLÉS ET BIBLIOGRAPHIE
« DES ATELIERS DE LA PENSÉE
CRITIQUE »**

**2. RÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
(DGESCO ET CLEMI) SUR
LE THÈME « CITOYENNETÉ
ET ESPRIT CRITIQUE »**

ANNEXE 1

MOTS CLÉS ET BIBLIOGRAPHIE « DES ATELIERS DE LA PENSÉE CRITIQUE »

1) Articles sur la recherche-intervention « Écouter les jeunes dans leur rapport au monde pour renforcer l'esprit critique »

- « Adolescence et idéal démocratique. Accueillir la jeunesse des quartiers populaires », **Philippe Gutton, Joëlle Bordet**, Éditions Inpress, 2014.
- « Les jeunes des quartiers populaires : affirmer "être musulman", en réaction à la stigmatisation, dans un contexte de mondialisation », **Topique** 2016/4 n° 137.
- « La réassurance collective dans les quartiers populaires : une dynamique démocratique pour faire face aux angoisses générées par les attentats de l'Islam radical », **Cirfip**, mars 2017.
- « Les jeunes des quartiers populaires et la République : entre fierté et défiance », **Revue Après-demain**, n° 52 NF, 2019.
- « Points communs et divergences des jeunes des milieux populaires urbains et semi-ruraux. L'expérience du territoire #3. Cité, mixité et territoires », **Joëlle Bordet**, revue Diversité, n° 199, 2020.
- « Développer la "pensée critique" avec les jeunes des quartiers populaires urbains en écoutant leur "rapport au monde" », **Joëlle Bordet**, revue Topique, n° 151, 2021/1

Web Radio de Resovilles

<https://www.facebook.com/resovilles/videos/vb.550033738491267/324676231556470/?type=2&theater>

2) Bibliographie générale

Travaux de philosophie politique

Hannah Arendt :

- « Penser librement », Éditions Payot et Rivages, 2021.
- « La crise de la culture », Éditions Gallimard, 1998.
- « Responsabilité et jugement », Éditions Payot et Rivages, 2005.

Paul Ricoeur :

- « Penser avec Paul Ricoeur. Introduction à la pensée et à l'action », de **Paul Ricoeur, Louis Fèvre**, Chronique Sociale, 2003.
- « Soi-même comme un autre », collection Essai, Points Seuil.

Travaux sur l'adolescence et la démocratie

- « Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires », **J. Bordet, Ph. Gutton**, Édition Inpress, 2015.
- « De l'adolescence errante. Variations sur les non lieux de nos modernités », **Olivier Douville**, Éditions Pleins Feux, 2007.
- « Le génie adolescent », **Philippe Gutton**, Éditeur Odile Jacob 2008.
- « Les évolutions de la transmission culturelle », **O. Galland**, Informations sociales, 2006.

Revue Topique.

Sophie de Mijolla Mellor

- N° 145, 2021, « Sublimation et symbolisation à l'adolescence ».
- N° 140, 2017, « Protester, contester, construire ».
- N° 136, 2016, « Conformisme et conservatisme ».
- N° 133, 2015, « L'autorité dans la cité ».
- N° 93, 2005, « Grandir ».

Revue Adolescence.

Fondateur Philippe Gutton

- N° 36, 2018, « Engagement ».
- N° 35, 2017, « Identité et transmission ».
- N° 31, 2013, « Idéal et Idole ».
- N° 25, 2007, « Droit de Cité ».
- N° 18, 2001, « En Guerre ».

Travaux qui étayent le processus pédagogique

- « Le plaisir de pensée », **Sophie de Mijolla Mellor**, Paris, Bibliothèque de la psychanalyse PUF, 1992.
- « La pensée scénique », **Ophelia Avron**, Groupe et psychodrame, Édition Ères Toulouse, 2012
- « Sociodrame et psychodrame analytiques », **Liliane Goldsztaub**, collection Hypothèses Édition Ères, 2009.
- « Jeu et réalité. L'espace potentiel », **D.W. Winnicott**, collection Connaissance de l'inconscient, Gallimard, 1975.
- « Théâtre de la spontanéité », **Jacob Lévy Moreno**, Paris, Zodiaque Éditions, DDB1986.
- « Équipes méthodes d'action de J. L. Moreno ! » **Teams : JL Moreno's...** (à voir sur You tube)
- « L'espace vide. Écrits sur le théâtre », **Peter Brook**, Édition du Seuil, Paris, 1977.
- « Éduquer par le jeu dramatique. Pratique théâtrale et éducation », **Christine Page**, ESF Edition, Col. Pratiques et enjeux pédagogiques (2001)

3) Mots clés et bibliographie spécifique à chaque module de la formation-expérimentation

Pour chaque module pédagogique, nous proposons un glossaire des mots clefs de la séquence travaillée et des références bibliographiques sur lesquelles s'appuie cette proposition et qui permettent de poursuivre cette culture partagée.

Module : la controverse

1) Mots clefs

- la controverse
- argumenter
- acteurs / observateurs
- conclure

2) Références bibliographiques

Controverse

- *La controverse de Valladolid*, **Jean-Claude Carrière**, Éditions Le Pré aux clercs, collection Le Doigt de Dieu, 1992. Film de Jean-Daniel Verhaeghe, 1992.
- *Le Procès*, **Kafka**, parution en 1925 à Berlin, traduction en français Gallimard 1933, adaptation en film *Le Procès*, 1962, Orson Welles.

Argument

- **Marianne Doury**, *Argumentation. Analyser textes et discours*, Armand Colin Collection « Portail », 2016.
- **Pierre Oléron**, *L'argumentation*, PUF collection « Que sais-je », Paris, 1996.

Battle

- **You tube Gary Lee**, Le meilleur du Battle rap, volume 1, 24/06/2016.
- **Battle de rap** : Qu'est-ce qu'une battle ? Définition - Culturap. [HTTPS://culture.rap](https://culture.rap).

Module : explorer et analyser les représentations géopolitiques des jeunes

1) Mots clés

- Les représentations en psychologie sociale
- Rapports géopolitiques et géographie géopolitique
- La carte, espace de projection des représentations
- Explorer, exploration avec les jeunes

2) Références bibliographiques

Les représentations en psychologie sociale :

- **Denise Jodelet**, *Les représentations sociales*, 1989, PUF.
- **Valérie Haas**, *Les savoirs du quotidien : Transmissions, appropriations, représentations*, PU Rennes, 2006.

Les rapports géopolitiques

- **Émission sur Arte** « *Le dessous des cartes* » créée par Jean-Christophe Victor en 1990, aujourd'hui présentée par Émilie Aubry.
- **Hérodote** : revue trimestrielle de géopolitique et de géographie créée par Yves Lacoste en 1976.

- **Yves Lacoste** : *La géopolitique et le géographe*. Entretien avec Pascal Lorot, Choiseul Éditions, 2010.
- **Enseigner la géopolitique** : *quels enjeux pédagogiques*, Slide Player sur internet.

La carte, comme outil pédagogique

- **Roger Brunet**, *La carte mode d'emploi*, Fayard, 1987.
- **Pascale Argod**, *Carnet de voyages imaginaires, réels ou virtuels* : outils pédagogiques en classe pour la créativité numérique et la pluridisciplinarité. Bilan du dispositif PPN INSPE, Bordeaux, 2020.

Module : déconstruire les stéréotypes et les préjugés

1) Mots clés

- Stéréotypes, préjugés, stigmatisé.
- Représentations de l'autre, déconstruire les représentations.
- Pédagogie des prises de conscience des stéréotypes et des préjugés.

2) Références bibliographiques

Stéréotypes, préjugés, clichés

- **Ruth Amossy**, *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*, Éditions Nathan Université, Paris, 1991.
- **Pascaline Gaborit**, *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques*, Éditions L'Harmattan, Paris, 2009.
- **Hervé Laroche**, *Dictionnaire des clichés littéraires*, Éditions Arléa, 2003.
- **Erving Goffman**, *Stigmatisé : les usages sociaux des handicaps*, Les Éditions de minuit, 1975.

Les pédagogies de la prise de conscience des préjugés et des stéréotypes

- **Canopé**, *Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme*. Fiche notion : stéréotypes et préjugés, 2020.
- **Michael Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernet**, *Jeunes et médias : au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes*, Injep, Les Cahiers de l'Action n°35, 2012.

- **Joëlle Bordet, Judith Cohen Solal**, *Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme : déconstruire les stéréotypes*, Injep, Les Cahiers de l'Action, n°19, 2008.

Module : les valeurs, représentations et analyses en fonction de situations vécues

1) Mots clés

- Les valeurs, les croyances, les repères des jeunes
- Les valeurs instituées, les normes et la loi
- Les situations où s'exercent et s'expriment ces valeurs
- Les rapports des jeunes et des représentants de la société aux valeurs : injonction, victimisation, repère partagé

2) Références bibliographiques

Rapports aux croyances

- **Olivier Roi**, « *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture* », Éditions Points, collection Essais, 2012.
- **Sophie de Mijolla**, « *Le besoin de croire : métapsychologie du fait religieux* », Éditions Dunod, 2004.

Les valeurs

- **L'observatoire des valeurs** : <http://www.observatoiredesvaleurs.org> Nathalie Heinich, « *Des valeurs. Une approche sociologique* », Éditions Gallimard Paris, collection bibliothèque des Sciences humaines, 2017.

Adolescence et valeurs

- **Revue des sciences de l'éducation**, « *La représentation des valeurs des adolescents en relation avec les compétences transversales du nouveau pédagogique* », M.C. Rivard, R. Deslandes, C. Lebel, S. Ouellet.
- **Revue Adolescence**, « *Engagement* », Tome 36, n°2, 2018.
- **Revue Adolescence**, « *Héros* », n°4, 2013.
- **Revue de psychologie clinique** : « *Porter le voile pour assurer sa réputation et assumer sa féminité* », Olivier Douville, Joëlle Bordet.

ANNEXE 2

RÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

(DGESCO ET CLEMI) SUR LE THÈME « CITOYENNETÉ ET ESPRIT CRITIQUE »

Voici des références pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale qui permettent d'établir des liens entre plusieurs champs institutionnels, ceux de l'éducation populaire, de la politique de la ville et de l'éducation nationale. La formation expérimentation pour mettre en œuvre des Ateliers de la pensée critique dans le cadre des Cités éducatives s'inscrit dans cette perspective de créer des ponts et de nouvelles cultures communes pour mettre en œuvre de nouvelles pédagogies développant la citoyenneté, la vie démocratique et l'esprit critique.

1. Références pédagogiques de la Dgesco

- **Le socle commun de connaissance**, texte de référence de tous les programmes de la scolarité obligatoire. L'esprit critique est inscrit en référence plusieurs fois : https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf
- **La page de ressources sur l'esprit critique** sur le site eduscol de la Dgesco : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>
- **La page sur la déconstruction de la désinformation** et des théories conspirationnistes : <https://eduscol.education.fr/1534/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes>
- **La page sur la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme**, une action éducative qui a des résonances sur les territoires. La pédagogie de l'association Coexist y est recensé avec d'autres partenaires : <https://eduscol.education.fr/1695/semaine-d-education-et-d-actions-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>
- **Une référence** : Gérald Attla, Abdenour Bidar, Denis Caroti, Rodrigue Coutouly (dir.), *Esprit critique, Outils et méthodes pour le second degré*, Canopé, 2019. Voici l'adresse à la notice qui donne accès à quelques ressources : <https://www.reseau-canope.fr/notice/esprit-critique.html>

2. Références pédagogiques du Clemi

Le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (Cleml), service de Réseau Canopé, est chargé de l'éducation aux médias et à l'information dans l'ensemble du système éducatif français. Depuis sa création en 1983, il a pour mission de former les enseignants et d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias, favorisant ainsi une meilleure compréhension du monde qui les entoure et le développement de leur esprit critique. Le Cleml national dispose d'un réseau de coordonnateurs académiques sous l'autorité des recteurs d'académies et s'appuie sur des partenariats avec les acteurs médiatiques, associatifs et institutionnels pour déployer ses projets et ses actions au sein des écoles et des établissements scolaires. Promouvoir la liberté d'expression, rechercher et évaluer l'information, forger l'esprit critique des élèves dans un monde où l'information est surabondante, instantanée et en flux continu pour en faire des citoyens libres et avertis, c'est le rôle du Cleml, au cœur de l'École et des enjeux majeurs de la société.

Des objectifs

Former les enseignants qui doivent accompagner les élèves vers un usage autonome et réfléchi de leurs pratiques médiatiques. Le Cleml national et son réseau en académie impulsent des actions de formation (initiale, continue, formation de formateurs), des animations-conseils en éducation aux médias et à l'information ainsi que des stages et des séminaires en France et à l'étranger. Ingénierie de formation : le Cleml assure la

formation de formateurs ainsi que la formation des enseignants en s'appuyant sur son réseau de coordonnateurs académiques placés sous l'autorité des recteurs (adaptation aux contextes locaux). Plus de 25 500 enseignants formés chaque année sur des thématiques variées :

- médias et circuits de l'information,
- création de médias scolaires,
- réseaux sociaux et problématiques citoyennes,
- éducation aux données.

Produire ou co-produire des ressources et des outils pédagogiques en éducation aux médias et à l'information. Le Clemi conçoit, avec ses partenaires, des ressources d'accompagnement pour la communauté éducative.

- **La brochure Éducation aux médias et à l'information avec les fondamentaux**, destinée aux INSPE :

<https://www.clemi.fr/fr/ressources/brochure-education-aux-medias-et-a-linformation.html>

- **Le dossier de la Semaine de la presse et des médias dans l'École**, avec des ressources nouvelles chaque année :

<https://www.clemi.fr/fr/ressources/dossier-pedagogique-de-la-semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-lecole.html>

- **En vidéo**, les ateliers Décl'ic'critique :

<https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-vidéos/ateliers-de-clic-critique.html>

- **Le jeu sérieux** Classe investigation :

<https://www.clemi.fr/fr/classe-investigation.html>

L'ouverture aux familles est par ailleurs un enjeu phare du Clemi face aux problématiques posées par la circulation et l'usage de l'information sur internet, dans et hors l'École.

- **Guides pratiques** « La famille Tout-Ecran » :

<https://www.clemi.fr/fr/guide-famille/guide-pratique-la-famille-tout-ecran-1.html>

https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/espace_familles/Guide_famille_tout_ecran_v2.pdf

Accompagner la création de médias scolaires. Le Clemi favorise, de la conception à la diffusion, les projets et la production de médias au sein des établissements scolaires. Dépositaire pédagogique de la presse scolaire, il référence, depuis 1980, les médias réalisés par les élèves. Il propose une carte interactive des médias scolaires sur tout le territoire (<https://www.clemi.fr/fr/carte-medias-scolaires.html>) et produit une chronique des médias scolaires en ligne.

Développer des projets mettant en relation acteurs de l'enseignement et des médias. Le Clemi fédère de multiples acteurs à sa démarche pour des projets d'audiences locale, nationale, européenne et internationale, notamment dans le domaine de la recherche et de l'innovation en éducation aux médias et à l'information.

Des actions phares

Le Clemi impulse des activités dans le cadre scolaire. Les élèves, accompagnés de leurs enseignants, se saisissent notamment de tous les enjeux liés au numérique et exercent diverses compétences essentielles telles que savoir chercher, savoir vérifier, savoir publier l'information.

Depuis 1990, la Semaine de la presse et des médias dans l'École®, opération emblématique du Clemi, offre chaque année aux élèves l'opportunité de découvrir les médias d'actualité dans leur diversité et leur pluralisme et d'échanger avec les professionnels de l'information. En 2021, 20 461 écoles et établissements scolaires inscrits, 260 000 enseignants, 4 500 000 élèves et 1 800 partenaires (médias, institutions, associations) y ont participé.

Des concours permettent aussi de favoriser l'expression et la créativité des élèves. Ce sont ainsi des milliers de productions d'élèves, dans tous les genres journalistiques (articles, dessins de presse, reportages...) et sur tous les supports (papier, numérique, audio, vidéo) qui sont valorisées chaque année en mai et juin : Médiatiks, Zéro Cliché, Arte/Clemi, Wikiconcours.

Un site

Sur son site, le Clemi propose fiches pédagogiques, dossiers thématiques, kits WebRadio et WebTV à destination des établissements scolaires. Il produit des ateliers Décl'ic'Critique com- prenant des modules vidéo réalisés en classe, un kit pédagogique en ligne illustrant des cas concrets en éducation aux médias et à l'information et des ressources pour accompagner la création de médias scolaires.





AGIR

Durant trois ans, avec le soutien de la politique de la ville, Joëlle Bordet, psycho-sociologue et auteure de nombreuses publications sur les jeunes et les politiques locales en direction des jeunes, a dirigé une recherche-intervention dans cinq quartiers prioritaires, autour de la question du renforcement de l'esprit critique.

Les enseignements de ce travail doivent servir aux acteurs locaux - élus, professionnels de la jeunesse, de l'éducation et de la politique de la ville - pour enrichir leur réflexion. La recherche-intervention a permis la mise en place dans les sites concernés de démarches pédagogiques qui peuvent inspirer d'autres territoires. Joëlle Bordet propose ici des outils appropriés et les principes méthodologiques qui doivent permettre aux acteurs locaux de s'engager dans une expérimentation d'ateliers de la pensée critique avec des jeunes et des professionnels impliqués dans les politiques locales de jeunesse.