

Réflexion sur l'institution d'une école résiliente dans un contexte de crise sécuritaire

Rodrigue Paulin BONANÉ¹

Résumé

Dans un contexte de crise sécuritaire qui ébranle les valeurs fondatrices de la société, le vivre ensemble et plonge les enfants dans un monde de violence auquel ils ne sont pas préparés et souvent ne comprennent pas, il devient nécessaire de définir des mécanismes qui permettent à l'institution scolaire d'assurer la fonction de refondation de la société, de réconciliation et de cohésion sociale. Elle doit être un lieu où les enfants sont protégés contre la violence qu'ils vivent quotidiennement, un lieu de promotion de la culture de la paix. La capacité de l'institution scolaire à protéger les enfants contre la violence, à cultiver en eux des valeurs humanistes lui confère une capacité de résilience. Autrement dit, une école résiliente se détermine par sa capacité à soustraire les enfants aux effets nocifs d'un contexte socioculturel violent, à susciter en eux l'espérance d'un monde meilleur. L'action éducative produit toujours des effets sur l'enfant en formation, façonne sa vision du monde, agit sur sa perception des choses. D'où la nécessité de définir les valeurs à enseigner dans la perspective de la réalisation du vivre ensemble et la méthode pédagogique qui rend l'enseignement efficace. L'initiation au débat argumentatif s'avère une nécessité pour prévenir l'inclination des enfants à la violence.

Mots-clés : école, crise, éducation, paix, résiliente

Reflection on the institution of a resilient school in a context of security crisis

Abstract

In a context of security crisis that undermines the founding values of society, living together and plunging children into a world of violence for which they are not prepared and often do not understand, it becomes necessary to define mechanisms that allow the educational institution to ensure the function of refounding society, reconciliation and social cohesion. It must be a place where children are protected against the violence they experience on a daily basis, a place to promote the culture of peace. The capacity of the educational institution to protect children against violence, to cultivate in them humanistic values gives it a capacity for resilience. In other words, a resilient school is determined by its ability to remove children from the harmful effects of a violent socio-cultural context, to arouse in them the hope of a better world. Educational action always produces effects on the child in formation, shapes his vision of the world, acts on his perception of things. Hence the need to

¹ Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique / Institut des Sciences des Sociétés (CNRST/INSS), Burkina Faso, rodbonane@yahoo.fr.

define the values to be taught in the perspective of achieving living together and the pedagogical method that makes teaching effective. Initiation into argumentative debate is a necessity to prevent children's inclination to violence.

Keywords : school, crisis, education, peace, resilient

Introduction

La crise sécuritaire affecte profondément l'institution scolaire, perturbe gravement son fonctionnement, conduit à la fermeture des établissements, engendre une régression du taux de scolarisation et occasionne la faible qualité du service éducatif. Son impact sur le moral et la psychologie des différents acteurs du système éducatif notamment les enseignants et les élèves ne peut être occulté et peut se traduire par des traumatismes, des troubles psychologiques. Le risque que les apprenants confrontés à la violence permanente n'optent pour la violence comme un moyen de résolution de problèmes ou conflits en société n'est pas à minimiser. Dans l'État moderne l'école est le lieu où les apprenants reçoivent un enseignement commun, acquièrent les valeurs nécessaires au vivre ensemble, à l'exercice d'une citoyenneté responsable. La fonction de l'école est donc de former des citoyens, de cultiver et promouvoir l'esprit de la République. La crise sécuritaire qui repose sur la violence constitue un obstacle à l'accomplissement des missions assignées à l'institution scolaire, partant ébranle les fondements de l'État et hypothèque son avenir. De ce fait, il est impératif de réfléchir sur les conditions d'institution d'une école résiliente qui soit capable de prévenir les inclinations des apprenants encore immatures à la violence. L'école résiliente est celle qui fonctionne dans un environnement violent tout en protégeant le milieu scolaire de toute forme de violence et qui prépare à un monde pacifique. Ce qui suscite un ensemble de questions. Quels mécanismes adoptés dans l'institution scolaire pour éviter que les élèves ne deviennent eux-mêmes des acteurs de la violence ? Quelles valeurs à transmettre aux apprenants pour assurer une refondation de la société ? Le débat argumentatif peut-il être considéré comme la méthode qui permet d'éduquer les apprenants à une compréhension de la violence et ses enjeux ?

L'étude se fera sur la base des documents scientifiques portant sur la résilience et l'éducation. L'analyse est structurée en trois grands axes. Le premier axe traite de la nature résiliente de l'institution scolaire. Le

deuxième définit les valeurs pour une refondation de la société. Et enfin, le troisième axe traite du débat argumentatif comme démarche pédagogique.

1. La nature résiliente de l'institution scolaire

La nature résiliente de l'institution scolaire se caractérise par sa capacité à contenir la violence chez les apprenants, à développer en eux des dispositions humanistes, un socle moral, à être un lieu de formation complète de l'homme sur le plan intellectuel, physique, social et spirituel. En ce sens B. Cyrulnik, J.-P. Pourtois (2007, p.13) écrivent : « Résilience fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité ».

La mission de l'institution scolaire ne peut se réduire seulement à instruire, à développer des compétences pour des futurs emplois, fonctions. C'est dire que, logiquement, l'école est aussi un lieu d'éducation, de développement de l'autonomie du jugement permettant ainsi à l'apprenant de devenir un sujet libre, conscient de ses responsabilités en tant que citoyen. En ce sens, H. Pena-Ruiz (2005, p.14) affirme :

Il ne s'agit pas seulement de transmettre de génération en génération les savoirs et les savoir-faire qui assurent la production des biens requis pour vivre ; il faut aussi construire l'autonomie de jugement de chaque citoyen, en lui donnant l'assise fondatrice d'une culture ouverte à l'universel. En somme, affirmer la dimension éducative de l'instruction en rendant possible le processus par lequel l'élève advient comme sujet libre, maître de ses pensées

Lorsque l'institution scolaire est dépouillée de sa valeur éducative pour n'en faire qu'un lieu de développement des compétences, d'acquisition des savoirs répondant aux besoins du marché d'emploi, on ne peut éviter « la crise du sens et des repères » qu'elle est sensée résoudre dans la société (H. Pena-Ruiz, 2005, p.20).

Pour C. Laval, dans le contexte du néo-libéralisme les objectifs de l'institution scolaire ont profondément changé, les réformes du système éducatif sont davantage orientées dans le sens de la compétitivité des économies. L'épanouissement et l'émancipation intellectuelle des apprenants c'est-à-dire la formation d'un citoyen éclairé qui sont les objectifs initiaux de l'école semblent relégués au second plan. Ce qui

est recherché prioritairement est une école qui répond aux impératifs de développement, de production et d'insertion professionnelle pour les diplômés. Le développement et la formation des compétences, des capacités d'innovation sont de plus en plus recherchés par le système éducatif :

Les objectifs que l'on peut dire « classiques » d'émancipation politique et d'épanouissement personnel qui étaient fixés à l'institution scolaire sont remplacés par les impératifs prioritaires de l'efficacité productive et de l'insertion professionnelle. On assiste, au plan de l'école, à la transmutation progressive de toutes les valeurs dans la seule valeur économique (C. Laval, 2010, p.15).

Au lieu que l'école soit un instrument du développement économique dans l'État, elle est « de plus en plus regardée comme une entreprise parmi d'autres, poussée à suivre l'évolution économique et à obéir aux contraintes des marchés » C. Laval, (2010, p31).

L'émancipation intellectuelle garantie par l'instruction est la condition de la liberté et est un moyen de prévenir l'obscurantisme qui a ses sources dans l'ignorance, l'endoctrinement. L'ignorance engendre un état de dépendance, l'aliénation de l'individu et le soumet à l'opinion commune ou celle d'autrui. C'est pourquoi le philosophe Condorcet fait de l'instruction de tous les citoyens une prérogative de la République afin de développer chez tous la capacité de compréhension, d'analyse des problèmes de la société. Pour lui, l'instruction est la condition de la liberté de tous les citoyens dans l'État en ce sens qu'elle soustrait chacun à l'autorité d'un tyran (Condorcet, 1994, p.62).

Certes, il ne s'agit pas de mettre au même niveau d'instruction tous les citoyens, d'empêcher la possibilité d'une élite, ce qui est impossible, mais d'assurer un ensemble de connaissances indispensables à l'exercice de la citoyenneté responsable, comme l'indique B. Jolibert (2009, p.37-38) :

L'École doit à la fois, et indissolublement, aider au maintien du lien social, tenter de compenser certaines inégalités culturelles, viser à toujours plus d'égalité et, en même temps, repérer, former, sélectionner une élite toujours renouvelée et toujours plus performante. Dans ce dernier cas, l'instruction scolaire et universitaire joue bien un rôle d'outil pyramidal de distribution inégalitaire et de sélection

L'instruction de tous les citoyens donne au principe d'égalité en droit affirmé par l'État une portée plus grande et effective dans la pratique dans la mesure où l'instruction amoindrit les disparités entre les citoyens.

Dans les sociétés modernes, l'école par essence est organiquement liée à la République avec pour finalités, entre autres, l'éducation civique qui assure le développement de l'autonomie, du jugement critique rendu possible par la culture qui y est enseignée. En ce sens H. Pena-Ruiz (2005, p.79) écrit : « l'école, en son unité, est voulue d'abord pour former des hommes libres. Cette fin unique de l'école est poursuivie pour elle-même tant que la politique s'ordonne au souci de liberté ». La mission émancipatrice de l'école justifie le fait que, logiquement, elle ne peut être au service de la politique et de l'idéologie du gouvernement en place dans la mesure où le gouvernement a une existence déterminée dans le temps à laquelle l'institution scolaire survit. Le souci de dépolitiser l'école, qu'elle ne soit pas au service des intérêts particuliers d'un groupe donné explique pourquoi Condorcet exige qu'elle soit confiée à une société savante. (Condorcet, 1994, p.88-89). Lorsqu'un pouvoir politique utilise l'école dans une perspective qui empêche l'autonomie des apprenants, leur émancipation intellectuelle, sa mission est dévoyée et « ce manquement ne peut faire droit » (H. Pena-Ruiz, 2005, p.91).

Il est difficile d'envisager une école résiliente sans une implication de tous les acteurs du système éducatifs (personnel administratif, enseignants, élèves et parents d'élèves). La conjugaison des efforts de tous ces acteurs est nécessaire à l'assainissement du milieu scolaire, à la prévention de la violence et à l'institution d'un climat pacifique à l'école favorable à l'enseignement et aux apprentissages. L'école est dans la société et non hors d'elle, par conséquent elle est exposée à toutes les influences venant de celle-ci. En effet, comme le disent É. Lanoue, F.-J. Azoh, T. Tchombé (2019, p.25) « loin d'être un isolat, l'École entretient d'étroites relations, ordinaires, avec les champs politique et social non moins violents ». Les enseignants jouent un rôle déterminant dans la constitution de l'institution scolaire en un lieu de prévention et de gestion pacifique de la violence dans la mesure où leurs actes, « que ce soient des actes implicites comme les habitus ou explicites comme un projet pédagogique, peuvent avoir un effet sur le sujet en formation ou, en d'autres termes, peuvent avoir une résonance dans son esprit » (B. Cyrulnik, J.-P. Pourtois, 2007, p.13)

Si l'école est ouverte à la société, elle ne doit pas être nécessairement le reflet de celle-ci sinon elle reproduirait les tares de la société. D'où la nécessité d'une école résiliente. L'école résiliente requiert un engagement collectif de tous les acteurs du système éducatif dans la

mesure où sa réussite ou son échec dépend de la convergence de leurs actions. C'est dire que la réalisation d'une école résiliente doit être un objectif commun à défendre. Cet engagement collectif est important dans la mesure où les actions des différents acteurs influencent soit positivement soit négativement le fonctionnement, la vie de l'école. La résilience est complexe et fait intervenir différents niveaux de facteurs à l'échelle individuelle, familiale, communautaire et institutionnelle comme le souligne P. Benghozi (2010, p.89) : « La résilience met en jeu les aspects psychiques, somatiques, et sociaux, conscients et inconscients, aux niveaux individuel, groupal familial et communautaire, institutionnel et social ».

La capacité de l'institution scolaire à se protéger contre la violence de l'environnement social est une nécessité absolue puisqu'elle est facilement perméable. Une école résiliente devient le lieu où l'enfant peut trouver des réponses aux questions qu'il se pose sur l'environnement violent, sur la précarité de la situation dans laquelle il se trouve qui est susceptible de susciter en lui des représentations négatives qu'il a de l'être humain en particulier et de la société en général.

La nécessité d'une école résiliente a son fondement dans le fait que l'espace scolaire ne peut être un lieu ouvert aux pressions et aux tensions extérieures. Les élèves engagés dans un processus de formation sont encore immatures et vulnérables. Ils n'ont pas la même compréhension des problèmes, des tensions, des pressions qui agitent la société comme le souligne H. Pena-Ruiz, (2005, p. 159) : « Le sens et la portée des tensions et des débats qui traversent cette dernière ne peuvent être les mêmes pour des êtres encore fragiles, en cours de formation. La méconnaissance de cette différence a conduit par exemple à concevoir l'idée de « citoyenneté lycéenne ».

La fonction de l'institution scolaire dans un contexte socioculturel violent est double : elle doit développer des dispositions pacifiques chez les apprenants et aider ceux qui ont vécu des conflits à guérir de traumatismes psychologiques. Lorsque l'école échoue dans sa mission de prévention de la violence dans ce contexte social violent, la conséquence majeure pourrait être « le recours à la violence et aux engagements armés d'enseignants, d'élèves et d'étudiants » (É. Lanoue, F.-J. Azoh, T. Tchombé, 2019, p.25).

2. Quelles valeurs pour la refondation de la société ?

La réflexion sur les valeurs à enseigner dans l'institution scolaire est une nécessité car, « au carrefour de multiples attentions éducatives – parents, enseignants, nourrices, éducateurs – l'enfant est sollicité de toutes parts selon des modalités et avec des valeurs qui ne sont pas toujours concordantes » (M. Abdallah-Preteuille, 1992, p.58). L'enfant est confronté à une pluralité de valeurs qui rendent difficile la cohérence de son éducation. L'école se doit d'enseigner les valeurs qui façonnent une conscience commune chez les citoyens au-delà de la diversité et de la divergence de leurs croyances, confessions religieuses et de leurs origines sociales qui transmettent des valeurs qui ne sont pas toujours compatibles avec celles enseignées à l'école.

L'institution scolaire se doit d'être « puissamment unificatrice » (E. Faure, 1972, p.171), en créant un univers d'apprentissage et d'acquisition des valeurs significatives pour les élèves considérées comme un patrimoine commun à vivre et à promouvoir quotidiennement. C'est à cette condition qu'elle peut parvenir à créer les conditions d'un engagement social chez les élèves à vivre pacifiquement au sein de la société, à être attachés à leurs semblables et à l'inverse à éviter l'isolationnisme, les revendications identitaires. La capacité de l'école à former une conscience citoyenne chez les élèves est capitale car c'est cette conscience citoyenne qui devient le vecteur déterminant dans la quête d'un vouloir vivre ensemble dans l'État comme le souligne J.-M. Amaré (2000, p.115) : « Il est au fond de la citoyenneté le sentiment d'appartenance à une communauté historique. Ce sentiment a pour condition première le partage des valeurs qui fondent un vouloir vivre commun, au-delà des différences ou des oppositions ».

Dans une société cosmopolite, composée de groupes ethniques différents, la fonction de l'institution scolaire est de consolider les liens sociaux, de former une conscience commune fondée sur l'idée d'appartenance à la même nation. La discrimination ethnique qui consiste à indexer et à étiqueter un groupe donné est un obstacle à la constitution d'une conscience commune. À partir du moment où l'institution scolaire accueille des enfants d'origines diverses, de confessions religieuses et de croyances variées, elle ne peut que promouvoir la laïcité qui s'impose comme une nécessité. Elle consiste à « affranchir l'ensemble de la sphère publique, en particulier l'État,

l'École, la justice, etc. de toute emprise exercée au nom d'une religion ou d'une idéologie particulière » (R. Depierre, 2007, p.141).

La laïcité à l'école peut être considérée comme une implication logique du principe d'égalité des élèves dans le contexte scolaire. Et accorder la priorité ou promouvoir une croyance, une idéologie quelconque ce serait remettre en cause ce principe d'égalité. C'est en ce sens H. Pena-Ruiz, (2005, p. 172) écrit :

En résumé, puisque l'école publique est par définition ouverte à tous, nulle croyance religieuse, nulle conviction athée ne peut y être valorisée ou promue, car cela romprait aussitôt le principe d'égalité, tout en faisant violence aux familles qui ne partagent pas la conviction particulière ainsi privilégiée

La laïcité implique une neutralité de l'État, de ses institutions en matière de croyance, de religion. Mais cette neutralité ne signifie pas la promotion d'un nihilisme par l'État, elle n'est pas une « neutralité morale ni politique ; elle n'est pas indifférence axiologique, mais neutralité d'abstention « en matière de religion » (ou d'idéologie) tant dans sa dimension rituelle que confessionnelle ou spirituelle » (R. Depierre, 2007, p.141-142). Le principe de la laïcité signifie que les citoyens sont libres dans leur choix religieux ou de croyance. Il garantit le respect des différences et unit les citoyens autour des valeurs de la République.

La laïcité à l'école signifie le règne de la raison aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. C'est dire que tous se soumettent à l'autorité de la raison. Celle-ci prépare les apprenants à aborder de « manières réfléchie et critique » comme le dit C. Menasseye, (1999, p.50), les différentes croyances, appartenances sociales.

La prolifération des valeurs est toujours susceptible d'engendrer des difficultés d'intégration dans une société, or le rôle de l'école est de favoriser l'intégration des tous les citoyens dans la société à partir d'un projet éducatif fondé sur le principe de la laïcité. La contradiction des valeurs transmises par l'éducation par les différentes institutions éducatives notamment les familles, les institutions religieuses peuvent instrumentaliser les individus, développer des mentalités incompatibles avec le vivre-ensemble, devenir des facteurs déstabilisateurs de la société.

La possibilité d'une vie harmonieuse en société suppose aussi le respect des droits de chacun, par conséquent l'éducation aux droits de l'homme

s'impose comme une nécessité dans l'institution scolaire. Les droits de l'homme sont constitutifs des valeurs indispensables à une société démocratique et pluraliste, à un monde interculturel. L'enseignement des droits de l'homme ne vise pas à une simple acquisition de ces droits comme un savoir à maîtriser mais à agir sur le comportement des élèves, à développer en eux des aptitudes et des conduites qui s'inscrivent dans le souci de promouvoir les droits de l'homme comme valeurs. L'éducation aux droits de l'homme n'est efficace que lorsqu'elle devient un stimulant de l'action, une source d'impulsion, si elle parvient à amener les élèves à croire aux droits de l'homme comme valeurs car « croire en une valeur, c'est bien sûr, la respecter ; mais c'est aussi vouloir la promouvoir, la voir reconnue et promue par autrui. C'est la constituer en un idéal, qui peut se révéler exigeant et entraîner à consentir à des décisions graves, à des sacrifices onéreux » (A. Mougnotte ; 1994, p.30).

Le principe du vivre ensemble harmonieux et pacifique requiert aussi la tolérance et il revient à l'institution scolaire de la promouvoir comme une valeur. En effet, la tolérance est ce qui permet l'acceptation de la diversité des identités. Il ne saurait s'agir dans l'État d'uniformiser les comportements des citoyens et de faire d'eux des automates mais de créer les conditions psychologiques et mentales chez les apprenants favorables à la reconnaissance et à l'acceptation des identités différentes. C'est la compréhension et la conscience de la nécessité de la diversité des identités pour la prospérité de l'État qui conduit à accepter l'autre dans son altérité. En ce sens écrit M. Walzer (1997, p.130) : « Il est certainement plus facile de tolérer l'altérité si nous prenons conscience de l'autre qui est en nous-même ».

La fragilité des liens sociaux est toujours un grand risque pour une société dans la mesure où la pérennité d'une société repose sur la solidité des liens sociaux qu'entretiennent les citoyens. Comme le souligne M. Develay (1996, p.22) : « Il n'existe pas de société durable avec des liens sociaux faibles ». Face aux multiples défis notamment le défi sécuritaire auxquels la société est confrontée et qui hypothèque son avenir, l'institution scolaire doit permettre de progresser vers des idéaux de paix, de liberté, de fraternité. Ce qui n'est possible que si elle parvient à former : « de bons citoyens, éclairés, tolérants, soucieux du bien public, participatifs, aptes à la négociation et à l'argumentation rationnelle » (M.-C. Blais, 2002, p216). La solidité des liens sociaux maintient et entretient une solidarité entre les membres de la société qui

aspirent aux mêmes valeurs, à un même avenir. Elle constitue une force contre toutes les puissances nuisibles susceptibles d'ébranler les fondements de l'État. Ce qui justifie et fonde légitimement l'éducation à la citoyenneté qui vise à fortifier le lien social et susciter un engagement individuel et collectif pour la défense de l'intérêt collectif comme le souligne E. Marceau, F. Jutras, A. Lacroix (2010, p.79) : « La visée idéale qu'on attribue alors à l'éducation à la citoyenneté est d'amener chacun à prendre part à la construction du sens de la culture publique commune, à la partager, à s'y reconnaître et à y reconnaître autrui ».

Dans le cadre étatique l'éducation à la citoyenneté doit cultiver chez les citoyens une « culture publique commune, définie comme un processus en voie d'élaboration plutôt que comme un héritage » E. Marceau, F. Jutras, A. Lacroix (2010, p.80). L'avènement d'une culture publique commune que garantit l'éducation à la citoyenneté implique que les valeurs communes considérées comme un patrimoine commun dans la société soient discutées pour être justifiées et acceptées par tous les citoyens. C'est à cette condition que l'éducation à la citoyenneté peut développer le sens de la responsabilité des élèves qui peut devenir le fondement de l'agir du citoyen. Les citoyens acquis à la cause de l'État ne sauraient mesurer la pertinence de toute politique publique, de tout projet social à l'aune de leurs propres besoins individuels et faire valoir ainsi les intérêts individuels sur les intérêts collectifs. L'éducation à la citoyenneté réussie est donc un moyen efficace contre l'émergence de l'individualisme, du tribalisme qui s'affirment toujours chez les individus contre l'esprit communautaire.

3. Le débat argumentatif comme démarche pédagogique

Etablir un système de communication à l'école dont l'objectif est d'apprendre à chaque élève à défendre son point de vue en le confrontant à d'autres, à émettre et à accepter les critiques est un moyen efficace pour assurer l'émancipation intellectuelle des élèves. La communication, le débat argumentatif en classe permettent aux apprenants d'accéder à une plus grande responsabilité. La possibilité donnée à chacun de s'exprimer, d'être écouté et de confronter son point de vue à celui des autres est une pratique qui s'inscrit dans la logique de l'apprentissage du vivre ensemble. Ces moments de débat et de délibération, puisqu'à la fin des idées sont émises par tous comme étant fondées, sont des occasions de faire valoir la parole sur la violence. Ces

débats organisés avec l'aide de l'enseignant reposent sur des règles qui proscrivent les incivilités et les injures contraignent chacun à argumenter et c'est à cette condition qu'ils peuvent avoir une valeur éducative. En ce sens P. Billouet et L. Husson (2007, p.08) écrivent : « Si le débat à l'école doit avoir une signification éducative, il ne peut l'avoir que dans la conjonction de la reprise d'une exigence procédurale portée par un idéal républicain ».

Pour assurer une dynamique du débat en milieu scolaire il faut procéder par des « situations-problèmes, c'est-à-dire de situations où ce qui manque est non seulement la solution, mais aussi les moyens pour l'obtenir. La situation-problème est l'exact opposé de l'exercice d'application et implique dans sa conduite une dimension de concertation » (L. Husson 2007, p.36). Ces situations-problèmes qui sont à concevoir ont leur fondement dans les pratiques sociales présentées sous forme de problème qui suscitent des débats, des confrontations des points de vue conduisant à des délibérations, à des solutions pacifiques négociées.

Le débat à l'école permet de développer les compétences des élèves au dialogue indispensable au vivre ensemble et c'est pourquoi il est nécessaire qu'il ait un rapport direct aux pratiques sociales, aux événements se produisant dans la société, tels que la violence sous diverses formes. L'éducation par le débat et au débat est aussi une éducation aux valeurs civiques, aux pratiques citoyennes, aux conditions techniques nécessaires au déroulement du débat démocratique qui requiert une articulation entre l'avis individuel et la décision commune. Une telle éducation favorise des changements dans les comportements des apprenants appelés à s'engager dans la vie active. Comme l'écrit L. Husson (2007, p.45) : « En ce sens, l'éducation à la démocratie participative, liée à l'éducation de la logique du débat et de la prise de rôle ou de place, renvoie au-delà de l'adaptation au réel pour une perspective orientée vers des changements possibles ».

Éduquer au débat à l'école ne signifie pas que l'espace scolaire est transformé en un espace démocratique où l'enseignant et les apprenants jouissent des mêmes droits qui instituent entre eux une égalité. Comme le souligne R. Depierre, (2007, p.171) : « L'école n'est pas l'agora, ni en grandeur nature, ni en grandeur culture : les débats sont des artefacts éducatifs, par nature étrangers à la délibération civique ». Le débat n'enlève pas à l'enseignant son autorité sur les élèves, il demeure celui qui règle le débat, autorise les prises de paroles et définit les sujets

de débat : « Lui seul permet de délimiter clairement ce dont on parle comme se situant dans les limites de l'école et articule la décision et sa conformité aux règles en vigueur » (L. Husson, 2007, p.47).

L'idée de l'éducation au débat a son fondement dans la croyance en la capacité de l'élève à raisonner, formuler des questions à portée plus ou moins universelle, à se construire dans le raisonnement, à élaborer des arguments et à se référer à des valeurs universelles. Éduquer au débat c'est initier et former les apprenants à la démarche philosophique qui requiert la capacité d'écoute, l'humilité de reconnaître la limite de ses savoirs et de remettre en cause ses propres évidences non fondées. De ce fait, la démarche philosophique est un facteur d'émancipation intellectuelle de l'apprenant qui permet de lutter contre les préjugés de toutes sortes, les opinions acceptées sans être examinées et questionnées parce qu'elles apparaissent comme une évidence inébranlable. Pour J.-M. Lamarre (2007, p.233) : « la plupart de nos pensées ne procèdent pas de l'activité de notre propre entendement ; elles sont en nous des préjugés, c'est-à-dire des opinions que nous avons reçues à travers notre éducation et notre vie sociale et auxquelles nous donnons notre assentiment sans les avoir examinées ». Se complaire dans des préjugés et manquer de courage pour les remettre en cause rend difficile la possibilité de vivre ensemble. La force des préjugés conduit J.-M. Lamarre (2007, p.226) à écrire que : « Se libérer des préjugés est, pour la pensée, une tâche sans cesse à reprendre. L'obstacle principal à la pensée n'est pas extérieur à la pensée, il n'est pas dans la complexité du réel, la faiblesse des sens et de l'esprit humain, la force des passions et des intérêts, etc. ; il est au cœur même de la pensée ».

Familiariser les élèves à la prise de parole dans le cadre du débat qui aboutit à des interactions langagières est une nécessité pour leur formation en vue du plein exercice de leur citoyenneté dès qu'ils seront adultes. Certes, le débat à l'école aboutit à des prises de décision mais ce qui peut être considéré comme son enjeu majeur est la formation de la « base culturelle de l'argumentation des futurs citoyens » comme le souligne R. Depierre, (2007, p.171). Dans la même perspective que R. Depierre, J.-M. Lamarre affirme que pour des enfants qui n'ont pas la maîtrise des concepts philosophiques, l'intérêt du débat réside dans la formation de leur jugement : « La discussion entre enfants est une mise en pratique du sens commun. Les buts de la discussion entre enfants

sont, dans l'ordre de la pensée, l'apprentissage de la réflexion et l'exercice du jugement » (2007, p.230).

Un débat à visée philosophique peut certainement ne pas être à la portée des apprenants d'un certain niveau, par exemple ceux qui sont encore au primaire et au post-primaire. L'exercice de la réflexion philosophique, un débat à visée philosophique vont au-delà de la simple discussion qui cependant n'est pas dépourvue de tout intérêt dans la mesure où elle est une propédeutique à la discussion philosophique. Dans la mesure où les débats à l'école « contribuent à la formation de l'autonomie morale, de l'autonomie politique et de l'autonomie intellectuelle » (J.-M. Lamarre, 2007, p.243), ils constituent une étape préparatoire à l'exercice d'une citoyenneté responsable. Le débat à visée philosophique se caractérise essentiellement par le fait qu'il repose sur une démarche fondée essentiellement sur le doute qui conduit à une déconstruction de la réalité, de ce qui est. C'est en ce sens P. Billouet, (2007, p.275) écrit :

Croire que les enfants peuvent philosopher parce qu'ils peuvent débattre est une pure illusion : il vaut mieux qu'ils apprennent à écrire et à juger moralement, ce qui leur permettra de lire et de se conduire. Après avoir beaucoup lu et écrit, et beaucoup raisonné et appris, ils pourront commencer à philosopher mais l'enfance sera passée.

Éduquer au débat a tout son sens au-delà du cadre scolaire dans la mesure où il est constitutif des pratiques sociales. Il est indissociable du discours argumentatif et, de ce fait, « le débat à l'école serait déjà un exercice propédeutique à la citoyenneté juvénile, qu'on la conçoive comme actuelle ou virtuelle, dans une société démocratique » (R. Depierre, 2007, p.154). Le débat permet aux apprenants de confronter leurs propres valeurs et croyances à celles des autres, de mieux comprendre l'autre et de s'accorder sur des valeurs considérées comme universelles. Il leur permet d'argumenter, de faire des objections en vue de la recherche de la vérité, et « acquérir des vertus intellectuelles (impartialité intellectuelle, courage intellectuel, etc.) » comme le souligne J.-M. Lamarre (2007, p.237).

Le débat est toujours l'occasion d'apprendre à instituer une communication respectueuse de soi et des autres, d'établir une relation de coopération qui exclut la violence. Éduquer au débat c'est éduquer à une approche non-violente de la résolution des conflits et évoluer vers un monde plus civilisé, fait de civilités. Nous pouvons dire avec L. Guay (2010, p.201) : « La pratique de débats argumentés constitue donc

une avenue intéressante et efficace à exploiter, puisque les débats permettent aux élèves de consolider leurs acquis alors qu'ils soumettent, confrontent, écoutent des points de vue susceptibles de modifier les interprétations auxquelles ils sont arrivés ».

Conclusion

En somme, les violences qui engendrent des sentiments d'insécurité chez les populations, fragilisent les structures et l'autorité de l'État fondent la réflexion sur l'école résilience. Dans une société où la violence est récurrente et prend de l'ampleur, l'institution scolaire doit avoir pour mission d'instruire les apprenants de la violence, de ses mécanismes, formes et enjeux pour la société et des moyens pour les prévenir. La diversité culturelle, des croyances religieuses et des opinions ne saurait être un obstacle à la réalisation de la paix en société pourvu que chaque personne soit éduquée pour le vivre ensemble. La fonction éducative reconnue à l'école l'institue comme le lieu par excellence de l'éducation du citoyen. Éduquer le citoyen ne peut consister uniquement à l'instruire des institutions de la République. Il est fondamental que chaque apprenant soit formé au vivre-ensemble qui implique fondamentalement la capacité à rentrer en contact avec l'autre, à dialoguer avec lui.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, CNDP / Hachette Education, coll. « Ressources formation. Enjeux du système éducatif ».

AMARÉ Jean-Michel (2000), « L'exercice citoyen des apprentissages » in LA BORDERIE René (dir.), *L'école du XXI^e siècle*, Paris, Nathan/Pédagogie, p. 114-129.

BENGHOZI Pierre (2010), « Résilience familiale et communautaire de la honte et de l'humiliation » in DELAGE Michel, CYRULNIK Boris, (dir.), *Famille et résilience*, Paris, Odile Jacob, p.87-110.

BILLOUET Pierre et HUSSON Laurent (2007), « Présentation » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.5-11, coll. « Savoir et formation ».

BILLOUET Pierre (2007), « Education morale et débat scolaire » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.245-278, coll. « Savoir et formation ».

BLAIS Marie-Claude (2002), « Civilité, socialisation, citoyenneté. Que peut l'éducation civique ? » in BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, p213-251.

CONDORCET (1994), *Cinq mémoires sur l'instruction publiques*, Paris, GF. Flammarion.

CYRULNIK Boris, POURTOIS Jean-Pierre (2007), « Introduction »
CYRULNIK Boris, POURTOIS Jean-Pierre (dir.), *Ecole et résilience*, Paris, Odile Jacob, p.13-25.

DEPIERRE Roland (2007), « Le débat public en héritage » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.103-149, coll. « Savoir et formation ».

DEPIERRE Roland, « La dimension politique » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.151-190, coll. « Savoir et formation ».

DEVELAY Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

FAURE Edgar (dir.) (1972), *Apprendre à être*, Paris, Unesco-Fayard.

GUAY Luc (2010), « L'appropriation didactique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire » in JUTRAS France, (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.179-201.

HUSSON Laurent (2007), « Contexte idéologique et théorique » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.15-39, coll. « Savoir et formation ».

HUSSON Laurent (2007), « Formes et enjeux du débat » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.41-68, coll. « Savoir et formation ».

JOLIBERT Bernard (2009), *Questions d'éducation. Finalités politiques des institutions éducatives*, Paris, L'Harmattan, coll. «Éducation et philosophie».

LAMARRE Jean-Marc (2007), « Éducation civique et philosophie » in BILLOUET Pierre (coordination), *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p.223-243, coll. « Savoir et formation ».

LANOUE Éric, AZOH François-Joseph, TCHOMBÉ Thérèse (2019), « Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne. Parcours d'une problématique » in AZOH François-Joseph, LANOUE Éric et TCHOMBE Thérèse (dir.), *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala, p.23-32.

LAVAL Christian (2010), *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.

MARCEAU Emmanuelle (2010), JUTRAS France, LACROIX André, « L'éducation à la citoyenneté à l'école. Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble » in JUTRAS France, (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-88.

MENASSEYE Christiane (1999), « Instituer l'école, cœur de la cité, lieu de vraie liberté » in LOMBARD Jean (dir.), *Philosophie de l'éducation : question d'aujourd'hui. L'école et la cité*. Paris, L'Harmattan, p.29-51.

MOUGNIOTTE Alain (1994), *Eduquer à la démocratie*, Paris, Cerf.

PENA-RUIZ Henri (2005), *Qu'est-ce que l'école ?* Paris, Gallimard, coll. «Folio actuel».

WALZER Michael (1997), *Traité sur la tolérance*, trad. Chaïm Hutner, Paris, Nouveaux horizons.