



HAL
open science

Approche pédagogique de la citoyenneté. Contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire

Jean-Pierre Garel

► To cite this version:

Jean-Pierre Garel. Approche pédagogique de la citoyenneté. Contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 1998, 3, pp.25-36. hal-01923241

HAL Id: hal-01923241

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01923241>

Submitted on 15 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Approche pédagogique de la citoyenneté

Contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire

JEAN-PIERRE GAREL
PROFESSEUR AU CNEFEI, SURESNES

Résumé : Dans une perspective d'éducation civique, l'enseignement de l'EPS offre des opportunités qui sont envisagées notamment dans le cas de l'intégration scolaire d'enfants ou d'adolescents handicapés.

En EPS, les élèves sont confrontés à des responsabilités à l'égard des biens matériels, de l'environnement naturel et d'autrui. Par ailleurs, tout en devant respecter les règles de fonctionnement du groupe, ils sont en mesure d'exercer un pouvoir pour contribuer à l'élaboration et à la gestion de certaines de ces règles. Les séances d'EPS sont aussi l'occasion de faire vivre des droits importants : le droit au respect de la personne, le droit d'accéder à des pratiques sociales valorisantes et le droit à une autonomie suffisante.

On fait l'hypothèse que l'éducation civique est d'autant plus efficace qu'elle se fonde sur des pratiques qui suscitent chez l'élève un engagement personnel.

Mots clés : autonomie, civisme, communauté, confiance en soi, débattre, démocratie, dépendance, devoirs, droits, égalité, émotion, engagement, EPS, esprit critique, handicap, justice, loi, maîtrise de soi, morale, pouvoir, raison, règle, respect, responsabilité, savoirs, solidarité, tolérance, valeurs.

VERTU individuelle qui s'exprime dans le rapport à la collectivité, le civisme caractérise le « bon » citoyen. Il s'actualise dans la volonté de vivre ensemble selon des principes éthiques qui valorisent l'intérêt général et organisent la démocratie.

Vivre ensemble entre personnes semblables, qui appartiennent à une même communauté, ne va pas de soi. Quand les différences sont accentuées et que les réseaux de sociabilité des uns et des autres ne se recoupent guère, la vie commune est plus problématique. La coexistence des personnes handicapées et des autres pose donc question à celui qui est soucieux de citoyenneté

et qui, las des célébrations incantatoires, veut s'efforcer de concrétiser les valeurs qui la fondent. Cet effort se heurte à bien des obstacles dans le cas des personnes handicapées. En effet, la responsabilité est difficile à assumer pour qui se vit dans l'impuissance et/ou à qui on ne reconnaît pas les capacités suffisantes; l'égalité est souvent contredite; la liberté est à conquérir quand on est lié par des dépendances multiples; et la solidarité est un sujet de discours emphatiques et unanimes que contredit trop souvent la réalité.

Puisque l'école est un espace fondamental pour l'éducation civique, on se demandera dans quelle mesure l'EPS

peut contribuer à cette éducation dans des situations d'intégration scolaire d'élèves handicapés. Dans cette perspective de civisme, on s'attachera notamment à repérer des opportunités qu'offre cette discipline et à présenter, succinctement, quelques stratégies éducatives.

L'exercice de la citoyenneté met en tension l'obéissance à la loi et la liberté nécessaire pour participer à sa construction (1). Prenant acte de ces deux aspects, des devoirs à satisfaire et un pouvoir à exercer, nous considérerons les devoirs de l'élève et sa participation à la vie démocratique du groupe durant les séances d'EPS. On s'interrogera également sur la façon dont on peut faire vivre des droits sans lesquels il ne saurait y avoir de contribution positive à la vie commune.

Des responsabilités à assumer : devoirs liés à la vie commune

Il y a dans l'accomplissement du devoir plus qu'une simple soumission à des contraintes, car il relève d'un engagement moral : « le devoir, même lorsqu'il est exigé par des institutions, est accompli par l'acteur avec son accord (...) Faire de certaines obligations des devoirs revient donc à intérioriser des normes ou des contraintes, à les justifier à ses propres yeux et à les faire siennes » (2). Cet engagement moral personnel implique que le sujet, en étant appelé à rendre compte de son action, soit conduit à se rendre compte

de sa responsabilité (3). C'est bien la responsabilité qui est au cœur de l'apprentissage des devoirs.

Le respect des biens matériels

Chacun est responsable des effets de son action et, parmi ceux-ci, du dommage causé.

Ballons de volley qu'il ne faut frapper avec le pied, filets de badminton à plier convenablement, matériel d'escalade à vérifier et ranger soigneusement, tables de tennis de table (dont le prix est élevé) à disposer et replier avec précaution. Les séances d'EPS sont propices à l'exercice de la responsabilité à l'égard des biens matériels.

Le respect du patrimoine naturel

Avec le souci de l'environnement naturel, la portée de la responsabilité de l'homme s'étend aujourd'hui à l'avenir : « à l'orientation rétrospective que l'idée morale de responsabilité avait en commun avec l'idée juridique, orientation en vertu de laquelle nous sommes éminemment responsables de ce que nous avons fait, devrait se substituer une orientation plus délibérément prospective, en fonction de laquelle l'idée de prévention des nuisances à venir s'ajouterait à celle des réparations des dommages déjà commis » (4).

Les activités physiques dites de « pleine nature » (escalade, VTT, activités nautiques, ski...) sont l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de

(1) Cf. H. Bellanger, « Préface », in *Le civisme*, Revue *Autrement*, 1996, p. 12.

(2) S. Duchesne, *Citoyenneté à la française*, Presses de Sciences Po, 1997, p. 272.

(3) Cf. C. Héber-Suffrin, *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Desclée de Brouwer, 1998, p. 207.

(4) P. Ricœur, « Le concept de responsabilité », in revue *Esprit*, 1994, p. 43.

la fragilité de la nature et de la responsabilité de chacun à son égard, c'est-à-dire de développer ce qu'on désigne aujourd'hui sous le terme « d'éco-citoyenneté ».

Le respect des règles liées aux activités pratiquées

Les effets dommageables de l'action d'un élève peuvent concerner directement ses camarades lorsqu'il ne respecte pas les règles liées à l'activité pratiquée. Ainsi, transgresser les règles des jeux et des sports collectifs étant sanctionné par un avantage donné à l'adversaire, la contribution de chacun à la victoire du groupe implique un effort de contrôle personnel, par exemple pour ne pas se laisser emporter à faire une faute de « marcher » au basket.

Par ailleurs, une séance d'EPS met en jeu des règles relatives à l'organisation des activités : on attend éventuellement son tour pour agir, dans un espace précis et selon une durée déterminée ; on tient un rôle particulier : observateur, pareur... La transgression de ces règles organisationnelles entraîne vite des conflits entre élèves et peut même avoir des conséquences sur la sécurité physique. C'est le cas en gymnastique ou en escalade.

Le respect des règles se construit dans toutes les situations, y compris celles qui n'impliquent pas une responsabilité à l'égard d'autrui (5).

La maîtrise de soi à l'égard d'autrui

Si, au plan juridique, on est responsable des dommages causés, « au plan moral, c'est de l'autre homme, autrui, que l'on est tenu responsable (...) L'idée de personne dont on a la charge, jointe à celle de chose que l'on a sous sa garde, conduit à un élargissement tout à fait remarquable qui fait du vulnérable et du fragile, en tant que chose remise aux soins de l'agent, l'objet direct de sa responsabilité » (6). À l'égard de celui qui est vulnérable, c'est-à-dire à l'égard de toute personne, la violence est *a priori* condamnable.

Parmi les règles des activités physiques d'opposition, duelle ou collective, certaines visent à canaliser l'expression de la violence. C'est pourquoi le respect des règles sportives est souvent présenté comme étant très formateur au respect du droit. Les règles codifiées des sports, comme celles du droit, sont en effet imposées aux membres de la collectivité pour que leurs rapports se déprennent de la violence individuelle. Plus précisément, les sports collectifs sont régulièrement évoqués quand on s'interroge sur les modalités d'étayage de l'éducation civique (7). Ils constituent effectivement un support possible, mais dont il convient de considérer attentivement la pertinence. Quand on constate les transgressions auxquelles ils peuvent donner lieu, et dont certaines sont violentes, on en conclut que l'enseignant

(5) « 1-2-3 soleil » suppose de partir de tel endroit, de revenir à la ligne de départ si on est surpris en mouvement... Même un lancer d'objet peut être effectué dans des conditions précises (sans « mordre » la ligne par exemple).

(6) P. Ricœur, *op. cit.*

(7) J. Geoffroy, « Ça s'apprendrait à l'école », in *Le civisme*, revue *Autrement*, 1996, p. 160

doit les utiliser avec une constante vigilance éducative, car on sait bien que la recherche du meilleur résultat possible peut conduire à en rabattre sur le souci éducatif.

Les occasions de se comporter violemment envers les autres ne se limitent pas aux activités d'opposition et la violence ne se réduit pas à son expression physique : insulter quelqu'un, s'en moquer, lui confisquer la parole, c'est aussi lui faire violence.

Des exigences à maintenir pour tous les élèves

La tentation peut exister d'être moins exigeant envers les élèves handicapés qu'envers les autres, ne serait-ce qu'en raison de leur moindre capacité à assumer certaines responsabilités. De fait, tel élève se déplaçant en fauteuil roulant ne pourra pas ranger n'importe quel matériel, mais peut-être sera-t-il en mesure de collaborer à une autre tâche. Par excès de sollicitude, on peut se croire autorisé à l'en dispenser et à être plus tolérant envers lui concernant le respect des règles. On verra plus loin que les règles des activités physiques peuvent être aménagées pour tenir compte de difficultés spécifiques, mais, une fois la règle édictée, elle s'applique (8) : toute transgression doit être relevée.

Peur de frustrer ces « pauvres handicapés » ? Il n'y a pas d'éducation sans frustration, sans la consistance d'un pouvoir qui oblige le sujet à renoncer à

sa toute puissance imaginaire (9). Le rapport à la loi de l'enfant ou de l'adolescent doit toujours être pensé par l'enseignant dans un souci de justice (nul ne saurait se soustraire à la loi) et de cohérence (faire respecter la loi ou la modifier si elle s'avère inadaptée).

Si on veut être conséquent avec l'affirmation selon laquelle les personnes handicapées sont des citoyens à part entière, il est légitime de revendiquer qu'elles aient les mêmes droits que les autres, mais on doit aussi admettre qu'elles ont des devoirs à assumer. Il faut donc veiller à ce qu'une attitude surprotectrice de l'enseignant ne les tienne pas à l'écart d'exigences auxquelles elles peuvent satisfaire.

Une attitude solidaire

Le respect des biens matériels, du patrimoine naturel, des règles régissant une pratique commune, ainsi que la maîtrise de soi à l'égard d'autrui, relèvent des « devoirs négatifs », qui prescrivent de ne pas nuire. A contrario, agir conformément à des « devoirs positifs » implique de prendre des initiatives pour « faire le bien ». C'est le cas lorsqu'il s'agit de témoigner de solidarité envers autrui.

L'aide des élèves « ordinaires » aux élèves handicapés

Un enfant ou un adolescent handicapé peut avoir besoin d'aide de la part de ses camarades. C'est le cas d'un élève

(8) On constate souvent que des élèves, « profitant » de la tolérance de l'enseignant vis-à-vis de règles apparemment peu importantes, s'enhardissent à prendre des distances à l'égard de règles plus conséquentes.

(9) Cf. A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1971, p. 495.

aveugle qu'il s'agit de guider dans un environnement particulièrement incertain.

On voit dans cet exemple le caractère original de la responsabilité exercée : « le responsable n'est pas celui qui s'enferme en lui-même en se protégeant derrière un intangible " ne pas nuire à autrui " ; c'est, au contraire, celui qui introduit un rapport à lui-même tel qu'il sort de lui-même pour devenir garant d'un autre » (10). Dans ces conditions, être responsable, ce n'est pas seulement « répondre de », c'est aussi « répondre à », répondre à celui qui m'interpelle, explicitement ou non.

Les jeux et sports collectifs, ou l'individu au service du groupe

On prête au sport, notamment aux jeux et sports collectifs, la vertu de développer la solidarité : chaque joueur doit en effet privilégier le résultat de son équipe au détriment du plaisir qu'il pourrait retirer d'un exploit individuel qui ne servirait pas la cause commune. Le choix de son action devant toujours répondre à l'intérêt général, le jeu trop personnel est régulièrement dénoncé : « arrête de dribbler, passe ta balle ! » On aura compris que cette forme de solidarité relève moins d'un souci altruiste, d'une sensibilité aux valeurs de l'humanisme, que d'un choix guidé par le pragmatisme. Pour autant cette forme de solidarité a le mérite de contribuer à sortir certains élèves de leur égocentrisme.

Une solidarité limitée

La solidarité naît de la conscience de partager quelque chose avec d'autres : une histoire, un patrimoine, un projet... bref une même caractéristique qui fonde une identité commune. Une dimension identitaire de la citoyenneté, qui est souvent invoquée par les responsables politiques, « tient au sentiment d'appartenance à la collectivité nationale façonnée par l'État » (11). Exalter la grandeur de la France en s'opposant à l'étranger revient à inscrire la citoyenneté dans des limites hexagonales. On en connaît les dérives cocardières dans le domaine sportif. La solidarité s'exprime entre soi : « la solidarité est fatalement exclusive ; on n'applaudit pas les meilleurs mais les meilleurs des siens. On le voit régulièrement dans le chauvinisme généralisé des jeux sportifs » (12). Entendons-nous, se réjouir d'une victoire de l'équipe représentant la communauté à laquelle on appartient n'a rien de choquant ; ce qui l'est, c'est la haine de l'autre que certains cultivent (le « killing spirit » !) ou les manifestations des supporters pour déstabiliser l'adversaire : sifflets, jets de bouteilles!... La solidarité entre les membres d'une communauté se renforce de la rivalité avec une autre communauté et peut prendre des aspects bien déplaisants.

Sherif et ses collaborateurs ont montré (13) que, lorsque deux groupes voisins, stables, sont conduits à rentrer en com-

(10) F. Ewald, « L'expérience de la responsabilité », in M. Neuberg, F. Ewald, E. Hirsch, O. Godard, *Qu'est-ce qu'être responsable ?*, Éd. Sciences Humaines, 1997, p. 65.

(11) Cf. P. Hassenteufel, « La citoyenneté en question, exclusion sociale et citoyenneté », in *Citoyenneté et société*, Cahiers français n°281, Documentation française, 1997, pp. 52-57.

(12) A. Memmi, *Le buveur et l'amoureux, le prix de la dépendance*, Arléa, 1998, p. 114.

(13) Cf. D. Schnapper, *La relation à l'autre*, Gallimard, 1998, p. 148.

pétition l'un contre l'autre, l'hostilité se manifeste entre les groupes. Dans ce contexte concurrentiel, l'identité collective se constitue par opposition aux autres. L'étude, menée dans une colonie de vacances, montra également qu'il ne suffisait pas de rencontres amicales pour réduire la tension. Seule la poursuite d'un projet commun, qu'aucun des deux groupes ne pouvait réaliser seul, entraîna une collaboration qui diminua l'hostilité.

Pour que se manifeste une hostilité entre deux groupes, il ne suffit pas qu'il y ait entre eux une concurrence, il faut que l'enjeu de cette concurrence soit perçu comme important par ses acteurs : un match de sport collectif n'entraîne pas *ipso facto* des comportements agressifs, d'autant moins que l'enseignant sait relativiser la portée du résultat auprès des élèves. Et à trop mettre l'accent sur le résultat, on place les jeunes les moins performants en situation d'être rejetés par leurs partenaires.

Pour favoriser la collaboration entre élèves

Pour que, dans les situations d'interaction entre élèves, le plus faible ait un rôle à jouer qui ne soit pas de simple figuration, il importe tout d'abord de choisir des activités dans lesquelles il peut contribuer à la réalisation d'un projet commun, même modestement. Les activités compétitives ne sont pas les plus faciles à concevoir dans ce but. Parmi celles qui s'y prêtent mieux, citons l'escalade, qui favorise la réciprocité des rôles (ce que l'un réalise, il doit permettre à l'autre de le réaliser en

étant tour à tour grimpeur et assureur), ainsi que les activités d'expression ou celles qui sont liées au cirque, car elles offrent une diversité de rôles propices à la contribution des plus faibles.

Pour qu'un élève handicapé puisse partager une même pratique avec des camarades « ordinaires », il peut suffire parfois d'adapter les contraintes de l'activité, notamment pour ce qui est du règlement. Dans ces conditions, un sport collectif ou une activité duelle, tel le tennis de table, peuvent être compatibles avec certains handicaps.

En intégration, il n'est pas courant de proposer à tous les élèves des activités physiques et sportives spécifiques aux personnes handicapées. Occasionnellement, faire jouer au basket en fauteuil roulant des élèves valides avec leur(s) camarade(s) handicapé(s), ou proposer une rencontre de Tor-ball entre de jeunes aveugles et des voyants dont les yeux sont occultés par un bandeau peut pourtant constituer une expérience intéressante.

Participer à la vie démocratique du groupe

Lorsqu'on déplore une absence de civisme, on fait souvent référence à un manque de respect des règles de la vie sociale ; on met l'accent sur les devoirs. Mais la citoyenneté, c'est aussi « la participation active aux affaires de la cité » (14) pour contribuer à l'élaboration et à la gestion de ces règles. L'engagement personnel est une marque fondamentale de la citoyenneté (15).

(14) P. Canivez, *Éduquer le citoyen*, Hatier, 1995, p. 25.

(15) D'après une récente enquête (Journal « Libération » du 8 mai 98), les français sont plus attachés à

Sujets sur lesquels les élèves peuvent exercer un pouvoir

La participation à la vie démocratique du groupe se traduit par des réflexions collectives qui aboutissent à des décisions, selon une démarche qui implique d'exprimer des jugements, d'argumenter et de négocier dans un respect mutuel.

Ce pouvoir ne s'exerce pas sans limites : tout n'est pas négociable (16). Ainsi les programmes scolaires s'imposent, car l'enseignant n'a pas à se soustraire à la mission qui lui est assignée, de même qu'il est garant, dans le cadre de son travail, des droits fondamentaux des enfants et des adolescents qui lui sont confiés. Il serait inadmissible que les élèves décident « démocratiquement » de mesures humiliantes à l'égard de l'un d'entre eux.

Les sujets sur lesquels s'exerce un pouvoir collectif (17) peuvent concerner le choix d'une activité et son organisation : les conditions matérielles, l'attribution de rôles, les stratégies collectives... La participation des élèves porte souvent sur l'élaboration et le contrôle des règles propres aux activités pratiquées, d'autant plus délicates à concevoir que le groupe comprend un

ou plusieurs jeunes handicapés dont il faut s'efforcer d'assurer une participation et une réussite optimales sans que ce soit au détriment des autres. Les élèves peuvent être également impliqués dans la détermination des procédures d'évaluation, par exemple pour identifier et hiérarchiser les éléments d'un code d'évaluation en fonction de critères déterminés (18).

Pour comprendre les modalités de fonctionnement possibles de ces temps collectifs qui confèrent aux élèves un réel pouvoir, et pour mieux en saisir tout l'intérêt, le lecteur est invité à se référer aux ouvrages sur la pédagogie institutionnelle (19). L'un d'entre eux témoigne, à propos de l'éducation physique dans l'enseignement primaire auprès d'enfants en difficulté, de ce fonctionnement et de ses bénéfices : « L'éducation physique a provoqué les premières décisions collectives (...) Si le sport est en question, les garçons parlent, écoutent la parole des autres et décident. Ils deviennent aussi capables de respecter des règles : celles de la lutte ou du foot et les lois de la classe. Ce sont sans doute ces règles qui leur ont permis d'accéder à la parole (...) Et l'agressivité canalisée par des lois, c'est ce qui permet d'agir » (20).

la civilité qu'au civisme, plus attentifs aux marques de la vie quotidienne qu'aux engagements collectifs. Les 18-34 ans apparaissent particulièrement convaincus de l'arrivée d'une société marquée par le désintérêt de la chose publique, l'impuissance des citoyens et le recul du contrôle du politique sur l'économie.

(16) Cf. G. Auguet, « Tout est-il négociable ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 364, 1998, pp. 34-36.

(17) Cf. J.A. Méard et S. Bertone, « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS », in *revue EPS*, n° 259, 1996, pp. 61-64.

(18) Cf. P. Goirand, « Gymnastique. À propos d'une séance d'EPS : didactique et pédagogie », in *revue EPS* n° 200-201, 1986, pp. 45-49.

(19) Cf. par exemple A. Vasquez et F. Oury, op. cit.

(20) Janine Philip, « Du cirque à la loi », in ouvrage collectif, *Maintenant la pédagogie institutionnelle*, Hachette, 1979, pp. 133-138.

Vigilance à l'égard des abus de pouvoir

Disposer d'un pouvoir peut porter à en abuser. Un tel peut profiter du rôle d'arbitre pour interpréter les règles dans un sens trop rigoureux ou trop partial. Tel autre, chargé de l'évaluation, est susceptible de déprécier, plus ou moins consciemment, certaines performances. Quant au responsable d'une équipe, il peut se laisser aller à privilégier ses camarades en leur accordant par exemple des rôles plus gratifiants ou des temps de jeu plus importants. On voit poindre parfois des comportements un peu tyranniques !

Ceux qui s'estiment lésés peuvent nourrir un sentiment d'injustice. Or il n'y a pas de citoyenneté sans le sentiment que les règles de la communauté, à défaut d'être parfaitement justes, peuvent toujours être questionnées et améliorées : « si je crois que les institutions dans et par lesquelles je suis censé apprendre ne sont pas justes, ou du moins qu'elles ne peuvent progresser vers plus de justice, je me réfugierai alors dans le fatalisme, après avoir souvent vainement essayé l'agression (...) Je ne peux être citoyen si je ne peux questionner la justesse des institutions, la justice dans les institutions » (21).

Que les élèves soient conduits à assumer à tour de rôle des fonctions impliquant un pouvoir limite les tentations d'en abuser. Par ailleurs, le temps de

parole en commun a toute son importance pour que s'expriment les questions, les doléances et les propositions visant à (r)établir une justice optimale. Dans une société de droit, la loi s'applique à tous, quels que soient leurs statuts. Le statut d'enseignant n'autorise pas à se dispenser d'impératifs imposés aux élèves. C'est pourquoi chaque élève doit pouvoir interroger sans crainte les décisions de l'enseignant.

Des droits à faire vivre

La citoyenneté implique que l'individu ait des droits effectifs. Elle « se fonde sur l'idée que, par delà les différences et les inégalités, tous les hommes sont égaux en dignité » (22) et doivent être traités de manière égale. D'autre part, participer à la vie démocratique suppose une autonomie suffisante.

Être considéré avec respect

Le respect de la personne est un devoir qui se manifeste notamment dans la maîtrise de soi envers autrui et dans la vigilance à l'égard des abus de pouvoir, mais c'est aussi un droit.

Respecter l'autre, c'est tout d'abord ne pas entraver sa liberté. En ce sens, le respect est une condition essentielle de la liberté « négative » (23). Il est très lié à l'égalité, car il suppose de voir dans les

(21) C. Héber-Suffrin, *op. cit.*, p. 218.

(22) D. Schnapper, « La citoyenneté : perspectives historiques et théoriques. La conception de la nation », in *Cahiers français*, *op. cit.*, p. 14.

(23) La distinction entre liberté négative et liberté positive est due à Isaiah Berlin (*Éloge de la liberté*, Calmann-Lévy, 1988). Absence d'entrave à la liberté, la liberté négative est garantie par le droit (droit à l'éducation, au travail, au logement...). La liberté positive, quant à elle, s'exprime à travers les pouvoirs d'action permettant au sujet d'assumer effectivement ses droits; elle se construit par l'action éducative (Cf. C. Héber-Suffrin, *op. cit.*, pp. 220-222).

autres, malgré leurs différences, « quelque chose de semblable à partir de quoi on peut se comprendre » (24). Un souci de compréhension qu'expriment avec bonheur ces vers d'Andrée Chedid :

« TOI

Qui que tu sois !

Je te suis bien plus proche qu'étranger » (25).

Pour faire valoir ses droits, exprimer son opinion, argumenter, s'engager dans des apprentissages en acceptant le risque de se tromper, chercher sa propre voie et rompre des dépendances aliénantes, c'est-à-dire pour oser tendre vers plus de liberté, il faut avoir suffisamment confiance en soi ; et pour poser un regard suffisamment positif sur soi, l'individu a besoin que le respect témoigné par autrui se traduise par la reconnaissance de son être et la confirmation de sa valeur. C'est ce regard extérieur qui apportera la reconnaissance attendue (26). A défaut d'obtenir de gré cette reconnaissance fondamentale, le sujet peut essayer de l'imposer de force, en transgressant les règles ; ou bien il peut se réfugier dans la solitude.

Ne pas parvenir à exister aux yeux des autres, c'est la situation de l'élève handicapé à qui n'est proposée qu'une tâche occupationnelle sans que personne ne se soucie trop de ce qu'il fait. C'est rare sans doute, mais, dans le cadre de l'intégration scolaire, et notamment en

EPS, l'enseignant peut être conduit à s'occuper en priorité des élèves demandeurs, voire turbulents, et à ignorer plus ou moins celui qui, dans son coin, attend sans se faire remarquer.

Les relations entre élèves sont parfois à l'origine de vexations particulièrement dommageables pour certains d'entre eux. C'est le cas des moqueries ou des phénomènes de rejet lors de la constitution des groupes et des équipes. Ces manifestations sont un obstacle à l'intégration des plus fragiles. Le respect de l'autre est requis pour une écoute mutuelle lors de l'échange de points de vue, par exemple pour choisir une stratégie collective ; envers les plus faibles, dont certains peuvent se moquer ou à qui ils peuvent reprocher leurs fautes quand ils sont partenaires ; à l'égard de l'arbitre...

Par son intransigeance vis-à-vis de l'intolérance, par une vigilance au respect dû à tous, par une attention à chacun qui se traduit par des aides, des encouragements et des remarques gratifiantes lorsque c'est justifié, l'enseignant contribue à créer un climat propice à la confiance en soi. Il se garde, bien évidemment, de le gêner par des sanctions injustes et humiliantes.

Les enfants et les adolescents qui sont peu performants dans une activité peuvent se trouver dévalorisés dans des situations compétitives inadaptées à leurs possibilités (27). Si la compétition constitue pour beaucoup d'élèves une

(24) S. Duchesne, *op. cit.*, p. 112.

(25) A. Chedid, *Visage premier*, Flammarion, 1972, p. 45.

(26) Reconnaissance désignée sous le terme de « considération » par Rousseau ou d'« attention » par A. Smith. C'est aussi l'« Anerkennung » de Hegel (Cf.T. Todorov, *La vie commune, Essai d'anthropologie générale*, Seuil, 1995, pp. 34-36).

(27) Le meilleur résultat possible d'une équipe passant par la titularisation des meilleurs joueurs, les autres risquent de demeurer sur la touche si on n'y veille pas.

puissante source de motivation, elle n'est pas la seule incitation à agir. Lorsqu'elle est utilisée, la pression psychologique qui l'accompagne doit être modulée.

La confiance en soi des élèves exige qu'ils soient en situation d'agir et d'interagir avec succès et qu'ils prennent conscience des effets positifs dont ils sont la cause : « lorsque l'enfant participe à des actions comme alterner ou coopérer, il reçoit une confirmation de son existence par le fait que son partenaire lui ménage une place (...) Lorsqu'il explore ou transforme le monde environnant (...) il se reconnaît comme le sujet de ses propres actions, et donc comme un être existant. Quand il est réconforté ou combattu ou qu'il entre en communion avec autrui, il reçoit aussi, comme un bénéficiaire secondaire, une preuve de son existence » (28).

La confiance en soi de l'élève est accrue quand il assume un rôle qui lui donne le sentiment d'être reconnu par les autres, et ce d'autant plus qu'il a le sentiment de leur être utile. Comment celui qui est toujours dépendant d'un tiers, comme l'est parfois un jeune handicapé, peut-il acquérir cette confiance en soi que procure le sentiment d'apporter sa contribution à d'autres? En EPS, parmi les rôles impliquant d'assumer une responsabilité au sein du groupe (arbitre, évaluateur, observateur, responsable de l'échauffement, de la sécurité...) certains peuvent être à la portée d'enfants ou d'adolescents handicapés. L'expérience montre que des élèves

que l'on croyait incapables d'assumer des responsabilités peuvent, quand l'occasion leur est donnée, se révéler très attentifs à accomplir au mieux leur devoir. Souvent le refus de leur faire confiance se justifie par le fait qu'ils ne sont pas « prêts ». Mais la responsabilité, ça s'apprend, en n'étant pas confronté brutalement à des situations trop difficiles et en étant éventuellement accompagné, comme pour tout apprentissage à ses débuts. Arbitrer un match de basket est une rude tâche, plus délicate qu'une rencontre de tennis de table, car il y a beaucoup de paramètres à prendre en compte; et l'enseignant s'assurera que l'élève a bien compris les règles...

Accéder aux pratiques physiques, sportives et de loisir, comme les autres et avec eux si possible

Une étude intercommunautaire concluait que les personnes handicapées étaient en Europe des « citoyens invisibles » (29), notamment par le fait qu'elles n'apparaissent guère dans les pratiques sociales et qu'elles semblent constituer une population à part bénéficiant de mesures catégorielles. Pourtant la citoyenneté, d'après la déclaration de l'ONU de décembre 1993, « confère à chacun le droit à un accès égal aux biens et aux services ». Dans quelle mesure, en situation d'intégration scolaire, l'EPS favorise-t-elle l'accès des élèves handicapés aux pratiques physiques, sportives et de loisirs? Plus précisément, qu'est-ce qui

(28) T. Todorov, *op. cit.*, p. 95.

(29) Cf. J. C. Cunin, « Les chemins de la citoyenneté », in revue *VLM*, n° 78, 1997.

fait obstacle, sur un plan pédagogique, à leur participation effective aux mêmes activités que les autres et avec eux ?

L'égalité hypothéquée par une attitude différentialiste ou assimilationniste (30)

Dans une perspective différentialiste, qui se fonde sur le constat et la cristallisation des différences, l'intégration des élèves handicapés n'est pas souhaitable, au nom même du droit à la différence. Ces élèves auront leurs activités propres, qu'ils pratiqueront entre eux. Dans le cas de l'approche assimilationniste, l'autre n'est pas perçu dans sa spécificité. On est alors conduit à proposer aux élèves handicapés les mêmes activités que les autres et avec eux, sans adaptation particulière. Un regroupement d'élèves aux possibilités très éloignées, et qui ne prendrait pas en compte cette hétérogénéité, entrave toute expérience réellement partagée et ne permet pas de « vivre ensemble », pas plus qu'une valorisation excessive des différences. Il importe donc de reconnaître l'identité de chacun sans l'y enfermer et d'assurer l'égalité des droits sans imposer à tous

un traitement identique.

Différencier les conditions de réalisation des activités pour rétablir l'égalité

Pour remédier aux possibilités inégales des élèves (31), on pourra être conduit à différencier les règlements des activités. Les droits liés à l'exercice d'une activité seront donc inégaux pour rétablir un droit d'un ordre supérieur, celui, pour tous, d'avoir les meilleures chances de réussite et d'épanouissement personnel. Si, par exemple lors d'une rencontre de basket-ball avec des élèves valides, un élève en fauteuil manuel ne bénéficie pas d'une adaptation du règlement, il ne pourra guère réussir. C'est pourquoi on lui accordera la possibilité de tirer au panier sans opposition (32).

Être suffisamment autonome (33)

L'individu ne peut participer de façon active et pertinente à la vie démocratique que s'il est suffisamment affranchi de ce qui entrave son autonomie physique, intellectuelle et affective (34).

(30) Cf. D. Schnapper, *op. cit.*, pp. 35-68.

(31) Le sport, dans son aspect compétitif, pose le principe de l'égalité des protagonistes. À partir de là, que le meilleur gagne ! Ainsi, la concurrence entre individus égaux crée des inégalités. Ce principe méritocratique justifie les hiérarchies établies, selon une logique libérale qui veut que les inégalités soient produites par le libre jeu de la concurrence entre individus qui cherchent à optimiser leurs gains sur le marché des capitaux. Mais, de fait, dans la conquête des positions au sein des différents champs de pratique sociale, les individus ne partent pas avec des chances égales.

(32) Si aucune adaptation ne suffit à garantir une pratique commune gratifiante pour tous, il ne faut pas hésiter à proposer aux élèves handicapés des activités spécifiques (Tor-ball pour les aveugles par exemple).

(33) « Suffisamment » signifie que l'autonomie n'existe qu'à l'intérieur de certaines limites. S'administrer soi-même suppose d'apprivoiser les contraintes plus ou moins présentes selon les situations rencontrées.

(34) La note de service n° 97-216 du 10 octobre 1997 (B.O. n° 36 du 16 octobre 1997) précise, pour ce qui concerne le second degré, que l'éducation à la citoyenneté nécessite de développer l'autonomie et le sens critique. Le premier degré ne nous paraît pas devoir échapper à cet objectif.

Des liens de dépendance à distendre

Une étude sur la personnalité de jeunes IMC se conclut ainsi : « ce qui frappe, au terme de ces approches, c'est le poids oppressant de l'impuissance et de la dépendance » (35). Ce constat n'est certes pas valable pour tous les enfants IMC, mais il est pertinent pour beaucoup d'entre eux comme pour des enfants ou des adolescents qui sont atteints d'un autre handicap. Il est frappant de constater combien des jeunes peuvent parfois abdiquer leur propre désir pour rester dans le désir de l'autre, comme par peur d'être rejeté (36). Tel cet enfant qui s'en remettait à moi pour un choix d'activité le concernant : « c'est comme tu veux... » Avec des élèves handicapés qui réalisent avec lenteur et difficulté les tâches demandées, il est tentant de les aider au-delà de ce qu'il conviendrait, car ils suscitent souvent un sentiment de compassion qui se traduit par une attitude surprotectrice. Il est d'autant plus difficile de se défaire d'une sollicitude envahissante que la dépendance n'est pas sans bénéfiques pour ceux qu'elle lie (37).

La compétence didactique de l'enseignant est importante pour que l'élève soit en situation de réussite et restaure une confiance en soi dont la défaillance accroît la quête affective. Dans un objectif d'autonomisation de l'enfant ou de adolescent, il est aussi fondamental de se tenir vis-à-vis de lui

à une juste distance, modulable selon les circonstances, dans l'aide aux apprentissages et dans la relation humaine.

S'émanciper par les savoirs

Instruire pour libérer, selon le vœu de Condorcet, c'est permettre à l'élève de s'approprier des savoirs, c'est-à-dire, au sens large du terme, des connaissances et des compétences, ainsi qu'une attitude à l'égard des savoirs qui favorisent l'émancipation.

A. Giordan fait remarquer que l'enseignant doit aider l'élève à s'approprier des démarches de pensée davantage qu'à engranger des connaissances factuelles qui deviendront vite obsolètes (38). Pour donner à l'élève les moyens de construire des démarches qui lui permettront de continuer ultérieurement à apprendre avec la plus grande autonomie possible, il est important de ne pas présenter les savoirs comme des vérités incontournables et indiscutables.

Favoriser l'autonomie de l'élève dans son apprentissage suppose qu'il soit impliqué dans l'évaluation de son travail, tant pour ce qui est des procédures utilisées que des résultats obtenus, et dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés.

En tennis de table, la stratégie à privilégier pour les matches, et donc le thème de travail retenu (améliorer la

(35) E. Gérard, « Être infirme moteur cérébral », in R. Perron (dir.), *Les représentations de soi*, Privat, 1991, p. 195.

(36) Ce phénomène est bien décrit par C. Réveillère : « Approche clinique du vécu de la mort chez le jeune myopathe », in *Perspectives psychiatriques*, n° 42, 1994, p. 88.

(37) Cf. A. Memmi, *op. cit.*

(38) A. Giordan, « Sciences, enseignement scientifique et exclusion », in *L'école contre l'exclusion*, *op. cit.*, p. 78.

régularité des échanges ou bien acquérir un coup décisif pour rompre l'échange) fera par exemple l'objet d'une recherche active de la part de l'élève. Même démarche pour les gestes techniques. Avec des élèves handicapés, dont les difficultés souvent très singulières interdisent de prévoir quelles seront les modalités de réalisation qui leur seront les plus favorables, cette recherche, accompagnée par l'enseignant, est indispensable. Elle ne peut être menée que si l'élève est autorisé à se tromper.

Se libérer des préjugés

Le respect est une vertu incontestable quand il concerne la dignité d'autrui, mais il est critiquable quand il fait allégeance à l'opinion commune ou au jugement des experts (39).

Selon J. M. Besnier, l'irrespect s'impose, « qui n'est rien d'autre que le nom de cette insolence qui me semble indissociable du métier de penser. Il nourrit l'intelligence faute duquel l'espace de l'intelligence se fige et n'abrite plus que les dévots de tous poils » (40). Pour T. Todorov, « si l'obéissance à la loi qu'impose le pouvoir amène à transgresser les droits de l'homme, on doit s'y soustraire en invoquant une loi plus élevée, universelle » (41); et selon E. Wiesel, « douter des idées reçues est même une vertu civique » (42).

Parmi les sujets qui donnent lieu à des

jugements moralisateurs, hâtifs et répandus, le sport tient une place de choix. Il est, dit-on, facteur d'intégration sociale. C'est possible, mais il faudrait examiner à quelles conditions il possède cette vertu, car l'affirmation ne va pas de soi. Ainsi, l'aspect positif de l'identification aux héros est discutable. Pour Michel Maximin, enseignant en SES et entraîneur de basket, elle est un handicap : « ils se prennent pour Michael Jordan. Sans penser un instant que ce dernier, comme Pelé ou Maradona, est un extra-terrestre qui a beaucoup travaillé pour atteindre cette perfection du geste (...) Il faut mettre un terme à ce côté brillant, clinquant et individualiste. Il n'y aura pas de vertu intégrante du sport, même du sport social, si l'on s'en tient au seul modèle de la réussite » (43).

L'actualité sportive récente peut donner lieu à une réflexion intéressante. Lors de l'été 1998, des voix se sont élevées, notamment d'hommes politiques, pour dénoncer les traitements humiliants que l'on a fait subir à des athlètes internationaux, traités comme de vulgaires petits voyous. Mais les conditions de la garde à vue ne sont-elles pas humiliantes pour tout le monde? La célébrité donnerait-elle des droits que l'on refuserait aux autres? Est-il plus juste d'être clément envers le coureur cycliste qui se drogue pour obtenir gloire et argent qu'envers celui qui se drogue pour fuir des conditions de vie désespérantes?

(39) Selon C. Castoriadis (Le Monde Diplomatique, août 1998), il y a une contre-éducation politique visant à convaincre les citoyens qu'il y a des experts à qui il faut confier les affaires.

(40) J.-M. Besnier, *Éloge de l'irrespect et autres écrits sur Georges Bataille*, Éd. Descartes et Cie, 1998, p. 12.

(41) T. Todorov, « Désobéir en citoyen », in *Le Monde de l'éducation*, n° 254, 1997, p. 32.

(42) E. Wiesel, « La cité des hommes », in *Le Monde de l'éducation*, op. cit., p. 26.

(43) J.-L. Ivani, *Le Monde Diplomatique*, sept. 96.

Quant à la tricherie, elle est constamment donnée à voir. Passons sur le dopage. Au football, il est considéré comme normal de faire semblant d'être victime d'une faute pour obtenir coup-franc ou penalty! Et provoquer la faute de l'adversaire par des agressions physiques ou des insultes est devenu courant, tant et si bien que, pour éduquer au self-control, une méthode est suggérée pour préparer l'équipe de France olympique : « organiser des petits matches en provoquant agressivité et injustice, et avertir les victimes : " celui qui ne résiste pas sera exclu du groupe " ». La pièce défaillante doit être éliminée au montage : après il est trop tard » (44).

Que faire de l'actualité sportive, ou plutôt ses à-côtés, avec des élèves? En discuter, en dehors du temps effectif d'EPS (45), sur des sujets et en des termes correspondant à leur âge et à leurs possibilités. Il y a matière à faire émerger les contradictions entre les discours lénifiants et la réalité, à développer l'esprit critique donc. On peut y puiser également de quoi réfléchir sur le respect, la justice et autres valeurs.

La citoyenneté entre morale incarnée et engagement éclairé

« Si Dieu est mort, alors tout est permis », écrit Dostoïewski dans « Les frères Karamazov ». Eh bien non, il existe une morale laïque, qui, s'appuyant

sur les valeurs universelles des droits de l'homme, transcende les particularismes, en l'occurrence ceux qui sont liés au handicap. Elle est au cœur de l'éducation civique (46). Comment y faire accéder tous les enfants et les adolescents? Certainement pas en édictant un « catalogue de normes » (47). Les exhortations à la bonne conduite sont de moindre effet que la traduction concrète, au quotidien, dans les actes les plus infimes, des valeurs que l'on prône : « lorsque l'on apprend, on intègre aussi (...) les valeurs des systèmes dans lesquels on apprend (...) Si le système de formation propose la compétition, un mode élitiste, individualiste, s'il induit la reconnaissance des plus forts et des délégations aux plus forts sans qu'une démocratie vivante établisse des régulations, alors se reproduit cet esprit de compétition » (48).

Le temps d'EPS permet d'inscrire l'éducation civique dans une pratique effective dont l'efficacité tient moins aux leçons de morale « qu'à l'organisation d'une vie démocratique, fût-elle limitée, engageant les droits et les devoirs des maîtres et des élèves » (49).

Mais une pratique qui ne ferait pas l'objet d'une réflexion ne permettrait pas de prendre conscience des questions qu'elle soulève, notamment à propos des valeurs qu'elle met en jeu. Les questions soulevées requièrent le

(44) R. Domenech, journal *Le Monde* du 7/7/1998.

(45) Car le temps d'EPS est d'abord consacré à mobiliser des conduites motrices.

(46) Les réflexions sur l'existence de valeurs communes à toute l'humanité aboutissent à un accord majoritaire : le respect de la dignité de la personne fonde les droits de l'homme. En fait, les droits de l'homme sont étrangers aux cultures qui accordent la plus grande importance à l'ordre social.

(47) F. Audigier, « Morale, droit, éducation civique », in *Cahiers pédagogiques*, n° 364, 1998, p. 43.

(48) C. Heber-Suffrin, *op. cit.*, p. 216.

(49) F. Dubet, « L'école et l'exclusion », in *L'école contre l'exclusion*, Nathan, p. 108.

débat et l'argumentation, car « si le droit appelle la norme et la décision, il est aussi traversé de tensions et de contradictions ; il en est de même des valeurs qui ne se hiérarchisent pas facilement ; nous connaissons tous des situations où égalité et liberté ne font pas un ménage tranquille » (50).

C'est pourquoi les temps de parole sont importants, que ce soit collectivement durant la séance, ou que ce soit de façon informelle, avec un ou plusieurs élèves en début ou en fin de séance, ou encore lors d'un déplacement à l'extérieur de l'établissement. L'expérience des cours d'EPS ou de l'association sportive, ou bien ce qui est donné à voir de l'actualité sportive, peut offrir des sujets de réflexion (51), d'autant plus que les activités physiques vécues en tant que pratiquant ou en tant que spectateur suscitent chez l'enfant ou l'adolescent un très vif intérêt et des affects liés à l'engagement personnel. Point de vue contestable. Nous avons vu en effet que l'identification à une équipe, comme tout sentiment d'appartenance à une communauté, pouvait se traduire par le rejet des « étrangers ». On doit donc se demander si les émotions qui accompagnent la pratique ne sont pas un obstacle pour accorder à autrui, quel qu'il soit, le respect que réclame le civisme. Plus précisément, quels sont les liens entre individus qui sont favorables à l'expression des valeurs dont se réclame l'esprit civique ?

On retiendra avec J. Billard (52) qu'à chacun des groupements distingués par Hegel, c'est-à-dire la famille, la société civile et l'État, correspond un type de lien unissant les membres du groupe : l'affectivité, l'intérêt et le rationnel. Illustrons cette distinction par un exemple :

- un jeune respecte ses adversaires lors de matches contre les camarades de sa classe, de son collègue ou de sa cité, parce qu'il a avec eux des liens affectifs, mais son comportement est violent envers ceux qui n'appartiennent pas à son entourage habituel.
- Ou il se conduit bien par intérêt, peut-être parce qu'il risque une sanction très pénalisante de l'arbitre ou des représailles de la part des adversaires.
- Ou bien il s'abstient de toute violence par raison, en se référant à un principe moral dont il juge que la valeur est universelle et dont l'application le maintient en accord avec sa conscience.

Sous une trop grande emprise de l'émotion ou de l'intérêt, le sujet se laisse dominer par des considérations particulières qui interdisent d'accéder au caractère universel du principe : « je respecte l'autre, quel qu'il soit. »

Le sens commun et le philosophe se rejoignent pour voir dans l'émotion et le sentiment de puissants facteurs d'irrationalité et d'abandon de la maîtrise de soi : « l'émotion n'est pas plus favorable à la logique qu'à la morale ; l'exercice du jugement exige une relative sérénité » (53). Dans la République de

(50) F. Audigier, *op. cit.*

(51) Dans bien des cas, l'obligation morale ne s'impose pas de façon évidente (pourquoi, par exemple, stigmatiser le dopage dans le domaine sportif et le tolérer pour les activités intellectuelles et artistiques ?). Dès lors, il s'agit de susciter la réflexion pour dégager les directions possibles de la conduite.

(52) J. Billard, « Enseigner le civisme et la citoyenneté », in *L'école contre l'exclusion*, *op. cit.*, pp. 49-65.

(53) A. Memmi, *op. cit.*, p. 114.

Platon, la citoyenneté exige une tempérance excluant les émotions et les poètes qui les provoquent.

A contrario, P. Meirieu invite à « chercher des moyens de faire vivre ensemble des émotions » à l'école, car il remarque que la raison ne garantit pas contre la barbarie et que « cette construction pure que propose Condorcet, entièrement fondée sur la rationalité critique, est incapable de créer du lien social, au sens où elle est incapable de permettre à des gens d'éprouver dans leur chair, dans leurs sentiments, dans leurs corps en quoi ils participent de la même humanité » (54). Une conception abstraite de la morale, qui exigerait « avec Kant que toute action vertueuse s'accomplisse purement par respect réfléchi pour la loi et conformément à des maximes abstraites, qu'elle soit opérée froidement et contre toute inclination, équivaldrait à dire qu'une véritable œuvre d'art doit naître de l'application réfléchie des règles esthétiques. L'un est aussi faux que l'autre » (55).

L'expérience vécue, avec les émotions qui l'accompagnent, nous paraît pouvoir fonder une réflexion bien étayée qui suscite l'adhésion à des valeurs. « Opposer " raison " et " émotion " serait méconnaître que, de toute manière, l'une et l'autre sont inscrites au sein de logiques personnelles empreintes de valeurs, et donc d'affectivité » (56).

La raison doit prendre en compte l'émotion, car il est plus facile d'être

vertueux dans un univers désincarné et d'avoir les mains pures quand on n'a pas de mains. L'adolescent qui jurerait que la solidarité est pour lui une vertu fondamentale refuse, dans la réalité, d'aider un camarade aveugle, avec ce commentaire : « on n'est pas les cannes blanches des aveugles ». « S'enrichir de nos différences » est un beau slogan, mais être confronté à la différence de l'autre nous renvoie à nos faiblesses et à nos contradictions.

Il s'agit moins de célébrer la liturgie des grands principes moraux et de lutter contre un abandon de soi à la sensibilité, de refouler ses pulsions, que d'apprendre à identifier et à reconnaître ce qui en soi-même fait obstacle à la raison et au respect effectif des principes moraux. Tout le monde fait l'éloge de la tolérance et la recommande, mais pour tolérer les autres, peut-être faut-il déjà savoir composer avec sa part personnelle de négativité pour l'assumer et la contenir, pour se « raisonner ». Certaines pratiques corporelles sont particulièrement propices à l'émergence de cette négativité. Ainsi, parce que l'on n'aime pas perdre, que l'on veut être le meilleur, la violence à l'égard de l'adversaire ou du partenaire qui handicape guette plus ou moins lors des activités compétitives. En apprenant à se connaître mieux, à se tolérer soi-même, peut-être sera-t-on davantage enclin à comprendre les autres et pourra-t-on participer un peu plus lucidement à la vie démocratique.

Cela dit, il ne faudrait pas croire qu'une

(54) P. Meirieu, « L'enseignant dans la crise », in *Spécial didactique*, L'EPS et la société d'aujourd'hui, revue *Spirales*, n° 8, 1995, p. 30.

(55) A. Schopenhauer, *Le monde comme volonté et comme représentation*, PUF, 1966, p. 659.

(56) D. Le Breton, *Les passions ordinaires, Anthropologie des émotions*, Armand Colin, 1998, p. 92.

attitude humaniste suffise à l'existence d'une vie démocratique. La citoyenneté, en tant que participation à la vie de la cité, appelle une lucidité (57) et une vigilance politiques au service d'un engagement personnel. À cet effet, « l'éducation devrait être beaucoup plus axée vers la chose commune. Il faudrait comprendre les mécanismes de l'économie,

de la société, de la politique, etc. (...) Il faudrait enseigner une véritable anatomie de la société contemporaine, comment elle est, comment elle fonctionne. Apprendre à se défendre des croyances, des idéologies » (58). Des objectifs importants pour que l'exercice de la responsabilité se traduise par un engagement éclairé.

(57) Quand on voit comment la tolérance est invoquée par certains hommes politiques pour endiguer toute critique envers des conceptions inacceptables du point de vue des droits de l'homme, on se dit que les grands mots peuvent décidément être accommodés à toutes les sauces.

(58) C. Castoriadis, *op. cit.*