

RUE DE LA LOI
WETSTRAAT

POLITIQUE
AU PROGRAMME
PARLER POLITIQUE EN CLASSE

**ABORDER LE FONCTIONNEMENT POLITIQUE
DE NOTRE DEMOCRATIE EN CLASSE ?**

CE QU'EN DISENT LES ENSEIGNANTS

**RAPPORT RÉALISÉ
À LA DEMANDE DE LA FONDATION ROI BAUDOIN
DANS LE CADRE DU PROJET
« POLITIQUE AU PROGRAMME »**

COLOPHON

**Aborder le fonctionnement politique de notre démocratie en classe ?
Ce qu'en disent les enseignants.**

UNE PUBLICATION DE LA FONDATION ROI BAUDOIN

21 rue Brederode à B-1000 Bruxelles

AUTEUR

Donat Carlier, chercheur à l'Agence Alter

COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOIN

Guido Knops, directeur

Anne-Françoise Genel, responsable de projet

Delphine Saudoyer, assistante

GRAPHISME

Dominique Hambye

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site
www.kbs-frb.be ou commandée par e-mail à l'adresse publi@kbs-frb.be

ISBN

13: 978-2-87212-528-9

Dépôt légal

D/2007/2848/23

EAN 9782872125289

Octobre 2007

Avec le soutien de la Loterie Nationale

AVANT-PROPOS

En janvier 2004, la Fondation Roi Baudouin lançait le Portail Démocratie qui propose des animations d'une journée à des groupes scolaires et des outils concrets pour sensibiliser les élèves aux défis actuels de la démocratie.

L'an dernier, en complément aux activités du Portail Démocratie, la Fondation a décidé de développer un nouveau projet ciblé sur les enseignants. Intitulé « **POLITIQUE AU PROGRAMME** », ce projet vise à **soutenir les enseignants du secondaire** dans la sensibilisation des jeunes au fonctionnement politique et aux valeurs de notre système démocratique.

En raison du caractère complexe et sensible de la thématique, la Fondation a mis sur pied un **comité d'accompagnement** chargé de prodiguer avis et conseils pour le développement du projet « POLITIQUE AU PROGRAMME », ainsi que pour l'évolution future des activités pédagogiques du Portail Démocratie. Placé sous la présidence de Lise-Anne Hanse, Directrice générale de l'enseignement obligatoire au Ministère de la Communauté française, ce comité est composé d'experts, de membres du corps enseignant et de représentants du Ministère de la Communauté française ainsi que des différents réseaux d'enseignement.

Dans le cadre de la préparation du nouveau projet « POLITIQUE AU PROGRAMME », la Fondation a voulu mieux cerner les difficultés rencontrées par les enseignants qui abordent la vie sociale et politique dans leurs cours et repérer les pratiques existantes. C'est dans ce but qu'elle a confié à Donat Carlier, chercheur à l'Agence Alter, un **travail d'enquête et d'analyse documentaire**. Cette

recherche qualitative s'est fondée sur une cinquantaine d'interviews effectuées dans le monde scolaire. Elle s'est également appuyée sur le passage en revue de la littérature et des outils disponibles, ainsi que sur l'analyse de la législation et des prescrits pédagogiques.

Pour la grande majorité des personnes rencontrées par Donat Carlier, le cadre de référence est celui d'une éducation globale à la citoyenneté, plus que d'une éducation à la politique. Néanmoins, la plupart des enseignants interrogés abordent régulièrement des questions et sujets de nature (potentiellement) politique avec leurs élèves mais peu font réellement le lien ou le parallèle avec le fonctionnement politique.

Des **variations d'attitude** se marquent notamment selon les contextes d'école, la proximité du programme disciplinaire avec les questions politiques et le rapport de chaque enseignant à la politique. Certains enseignants évoquent leur engagement politique, alors que d'autres reconnaissent leur désintérêt pour la chose publique ou leurs doutes. Beaucoup d'enseignants rencontrés se positionnent en fait sur un autre registre : celui du manque de compétences pointues en matière politique, même chez des enseignants qui se disent convaincus de l'importance d'aborder la politique à l'école. Plusieurs enseignants, particulièrement de jeunes enseignants dans les filières de qualification, font part de leur difficulté à trouver des documents exploitables en classe. L'inexistence d'outils pédagogiques (en tant qu'applications didactiques) est également pointée par certains.

Après avoir pris connaissance des témoignages analysés dans ce rapport, les membres du Comité d'accompagnement ont insisté pour que le projet développé par la Fondation Roi Baudouin vise l'**autonomisation** des enseignants et leur apporte des **connaissances sur le fonctionnement politique**. Dans cette perspective, le Comité a encouragé la Fondation à investir dans des outils pédagogiques originaux, proposant à la fois des contenus de référence et des outils 'clés sur porte'. Le Comité a également confirmé l'intérêt de développer une formation à destination des enseignants.

En tenant compte des conseils de ce Comité, la Fondation a à présent lancé la concrétisation de deux pistes d'actions dans le cadre du projet « POLITIQUE AU PROGRAMME ».

→ La première de ces pistes est le développement d'une **formation 'pilote'** sur le thème « *Comment parler de politique en classe ? Pistes pédagogiques pour sensibiliser les élèves aux mécanismes de décision et de gestion démocratique* ». Cette formation s'adresse aux enseignants du secondaire (2^e et 3^e degrés). Elle se tiendra à trois reprises en 2008 dans le cadre du programme de l'IFC. Plus d'informations sur le site du Portail Démocratie **www.portaldemocratie.be** ou sur le site de l'IFC **www.ifc.cfwb.be** (code IFC : 320112).

→ La seconde de ces pistes est la réalisation de **guides pédagogiques** sur quelques grandes questions qui traversent le champ de la politique. Trois guides sont d'ores et déjà mis en chantier sur les thèmes de la démocratie, des partis politiques et de l'éthique en politique. Leur sortie est prévue dans le courant du second semestre de l'année scolaire 2007-2008. Chaque guide sera articulé en deux parties : une première partie réalisée par le CRISP proposera des contenus de référence; une seconde partie proposera des pistes et activités pédagogiques développées à partir des contenus donnés en première partie.

La Fondation Roi Baudouin tient à remercier très sincèrement les enseignant-e-s ainsi que les directeurs et directrices d'école qui ont accepté de rencontrer l'auteur de ce rapport et de partager leurs expériences. La Fondation a pensé que la synthèse de leurs témoignages et des enseignements tirés de cette enquête de terrain méritait d'être diffusée auprès des acteurs de l'enseignement. Elle entend ainsi susciter et alimenter la réflexion sur la question de l'éducation des jeunes à la politique.

Enfin, que Donat Carlier, l'auteur de cette recherche, soit ici chaleureusement remercié pour la qualité de son travail.

COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT « ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE »

PRÉSIDENTE

→ **Lise-Anne Hanse**, Directrice générale de l'enseignement obligatoire, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Ministère de la Communauté française

MEMBRES

→ **Fatima Ahallouch**, Enseignante, Athénée Royal Fernand Jacquemin, Comines-Warneton, et Athénée Royal de Mouscron

→ **Geoffroy Carly**, Responsable, Service de Jeunesse CEMEA asbl

→ **Vincent de Coorebyter**, Directeur général, Centre de Recherche et d'Information sociopolitiques (CRISP)

→ **Nicky De Mayer**, Chargée de mission, CPEONS

→ **Claire Desmarets**, Chargée de mission, Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)

→ **Anne Hicter**, Directrice, Institut de la Formation en Cours de Carrière (IFC)

→ **Danielle Leclercq**, Ancienne directrice du Centre d'Autoformation et de Formation continuée

→ **Miguel Lloreda**, Professeur de français, Institut des Ursulines, Molenbeek-Saint-Jean

→ **Philippe Soutmans**, Professeur, Haute Ecole Léonard de Vinci – Département pédagogique

→ **Paul Timmermans**, Directeur, Collège Pie X, Châtelineau

→ **Jacques Vandenschrick**, Directeur, Service de Recherche et de Développement Pédagogique, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)

RAPPORT RÉALISÉ À LA DEMANDE DE LA FONDATION ROI BAUDOIN PAR DONAT CARLIER, CHERCHEUR À L'AGENCE ALTER

Tous nos remerciements vont aux enseignants et directions qui ont pris un peu de leur temps précieux pour nous recevoir et nous parler de leurs expériences, ainsi qu'aux membres du Comité d'accompagnement pour leurs apports.

TABLES DES MATIÈRES

1/ INTRODUCTION

- 1/ Comprendre le système sociopolitique
- 2/ Contribuer à construire un programme de soutien
- 3/ La méthodologie utilisée

2/ LA POLITIQUE : LÉGITIME MAIS ENCOMBRANTE ?

- 1/ Le rapport négatif des élèves à la politique
- 2/ Education à la citoyenneté plutôt qu'éducation à la politique
- 3/ Un sentiment de dégradation des connaissances

3/ DES DIFFÉRENCES MARQUÉES AU SEIN DE L'ÉCHANTILLON

- 1/ Des différences fonction
des structures institutionnelles
- A/ DÉTOUR PAR LES PRESCRITS PÉDAGOGIQUES
- a/ Le décret « Missions » et les programmes de cours
- b/ Le décret « Citoyenneté » du 12 janvier 2007
- c/ Les disciplines « plus éloignées »

9	B/ DES DIFFÉRENCES ENTRE RÉSEAUX ? LA QUESTION DE LA NEUTRALITÉ	22
9		
10	2/ Selon les contextes d'écoles	25
10	A/ CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL	25
	B/ CONTEXTE ORGANISATIONNEL : UN TRAVAIL EN ÉQUIPE LIMITÉ	27
12		
12	3/ Les rapports des enseignants à une série d'enjeux professionnels	28
13	A/ LE RAPPORT DE CHAQUE ENSEIGNANT À LA POLITIQUE	28
16	B/ LE RAPPORT AUX AUTORITÉS SCOLAIRES	30
	C/ LE RAPPORT AUX RÉFORMES PÉDAGOGIQUES	31
	D/ L'EXPÉRIENCE ET LA FORMATION DE CHAQUE ENSEIGNANT	32
17		
	4/ LE TRAVAIL D'ÉDUCATION À LA POLITIQUE AU QUOTIDIEN	33
17		
17	1/ Quelles pratiques méthodologiques ?	33
17		
20	2/ Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants ?	35
22		

A/ DES DIFFICULTÉS PROPRES À LA THÉMATIQUE	
B/ DES DIFFICULTÉS LIÉES	
AUX COMPÉTENCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES	
a/ Le manque de culture générale	
b/ Un rapport général à l'école problématique	
c/ La confrontation à l'écrit	
C/ DES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ATTITUDE DES ÉLÈVES	
D/ DES DIFFICULTÉS LIÉES AU MANQUE	
DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	
E/ DES DIFFICULTÉS LIÉES À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	
F/ DES DIFFICULTÉS LIÉES À LA FORMATION	
ET À L'EXPÉRIENCE DES PROFS	
G/ DES DIFFICULTÉS STRUCTURELLES DE TYPE PÉDAGOGIQUE	
a/ Les contraintes liées aux programmes	
b/ L'organisation du temps scolaire :	
manque de temps, découpages trop nombreux	
c/ L'absence de réel travail en équipe	
d/ Les contraintes réglementaires	
H/ DES DIFFICULTÉS LIÉES AU MANQUE DE MOYENS	
MATÉRIELS ET BUDGÉTAIRES	

35	5/ QUELLES SONT LES DEMANDES	
	ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ?	44
36		
36	1/ Une série d'attentes structurelles	44
36		
36	2/ Les propositions à la Fondation Roi Baudouin	44
37	A/ DES PERSONNES-RESSOURCES	44
	B/ DES OUTILS PÉDAGOGIQUES ET DE LA DOCUMENTATION	45
39	a/ Des documents écrits et audio-visuels exploitables	
40	et matériellement attirants	45
	b/ Des outils d'exploitation de cette documentation qui aident	
41	à la lire et à la vulgariser	46
41	c/ Une centralisation de tous les outils disponibles ?	47
41	d/ Des outils pédagogiques destinés aux enseignants	47
	C/ DES FORMATIONS - ACCOMPAGNEMENTS	47
42	D/ DES ÉCHANGES ENTRE ENSEIGNANTS	49
42	E/ DES APPELS À PROJETS	50
43	6/ CONCLUSIONS :	
	COMMENT DONNER COURS SUR LA POLITIQUE ?	51

INTRODUCTION

Ce rapport a pour objectif de contribuer à répondre à une question que la Fondation Roi Baudouin s'est posée dans le cadre du développement du projet « Politique au programme » : « **Comment soutenir les enseignants pour aborder les questions politiques avec leurs élèves ?** ». Cette formulation demande d'entrée de jeu des éclaircissements sur trois points : la signification donnée au terme « politique », la portée et le statut des analyses proposées, ainsi que la méthodologie utilisée.

1/ COMPRENDRE LE SYSTÈME SOCIOPOLITIQUE

Cet état des lieux et le soutien que veut apporter la Fondation Roi Baudouin aux enseignants n'ont pas pour objet « l'éducation à la citoyenneté » en général.

Il y a de nombreuses manières de définir « l'éducation à la citoyenneté ». L'une, très extensive et souvent pratiquée, inventorie les thématiques que l'éducation à la citoyenneté vise en particulier. Le site du Conseil de l'Europe dédié à l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)¹ explique ainsi que « la citoyenneté démocratique ne se limite pas au statut légal de « citoyen » et au droit de vote qu'il implique. Elle recouvre en réalité tous les aspects de la vie dans une société démocratique ». Et de lister : l'éducation aux médias, l'égalité entre les femmes et les hommes à l'école, la participation des étrangers à la vie démocratique, la démocratie à l'école, le rôle des ONG, la consommation et l'investissement responsables, le développement durable, le tourisme éthique, l'éducation à la participation des jeunes à la vie démocratique au niveau local et régional, la prévention du terrorisme, le handicap... On doit également y ajouter les rapports Nord-Sud, la lutte contre l'homophobie, l'éducation à la santé, etc. Cette manière d'aborder « l'éducation à la citoyenneté » risque de générer pas mal de flou, certains enseignants se demandant si l'on pratique toujours réellement de « l'éducation à la citoyenneté » en touchant à l'un ou l'autre de ces domaines.

D'autres approches, plus rigoureuses, comme celle développée par Claudine Leleux², insistent sur les compétences que l'éducation à la citoyenneté vise particulièrement : l'autonomie individuelle (tant intellectuelle que morale et

affective), la coopération sociale et la participation publique³. Cette manière d'aborder l'éducation à la citoyenneté insiste moins sur les « matières » que sur la méthodologie adaptée à mettre en oeuvre dans le but de faire acquérir de telles compétences.

Quelle que soit la manière dont on définit « l'éducation à la citoyenneté », la question posée par la Fondation Roi Baudouin ne concerne qu'une partie précise de cette dernière, « l'éducation à la 'politique' ». Cette dernière peut se définir comme **l'ensemble des savoirs et savoir-faire à maîtriser pour comprendre le fonctionnement sociopolitique de notre démocratie**. Mais il ne s'agit pas pour autant de défendre une approche étroite de la « politique » : la signification du terme ne peut se réduire, selon nous, au fonctionnement des institutions et des partis. Nous en avons donc proposé une « définition opératoire » en début de recherche, pour préciser la conception de ce terme privilégiée dans le cadre du présent rapport ainsi que du programme de soutien envisagé par la Fondation : « **la politique comprend l'ensemble des processus collectifs de délibération, d'action, de décision et de gestion relatifs aux questions qui traversent la société** ».

On y retrouve les dimensions

- du **débat public** autour de convictions différentes;
- de **conflit et de compromis** que supposent ces différences de conviction;
- de **la participation publique** (via la prise de position, l'engagement dans

¹ Voir :

←http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/AspectsCitizenship/Default_Fr.asp→

² Claudine Leleux,

L'Éducation à la citoyenneté, Tome 1, Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans, Bruxelles, Éd. De Boeck, 2002 (2^{ème} éd), 208 p. (Coll. "Outils pour enseigner).

³ Le Conseil de l'Europe propose également une définition centrée sur l'objectif de l'ECD : « l'ensemble des pratiques et activités qui visent à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société ».

1 / INTRODUCTION → PAGE 10

des associations, l'organisation de manifestations, les partis politiques, les syndicats, le vote...);

→ de **la production et de la légitimation du droit** (y compris, en démocratie, par le citoyen bénéficiaire et « auteur » du droit, fût-ce par le biais de représentants);

→ du **fonctionnement des institutions** (en ce compris leurs rapports avec les citoyens).

Cette étude se place donc dans la perspective d'apprentissages fondés sur la compréhension des interactions permanentes entre les enjeux de société, d'une part, et le monde social et politique, d'autre part. Ces apprentissages visent en fait ce qu'on peut appeler l'acquisition d'une « culture politique ».

2/ CONTRIBUER À CONSTRUIRE UN PROGRAMME DE SOUTIEN

Le travail d'enquête et d'analyse documentaire présenté dans ce rapport avait comme objectif de fonder sur une meilleure connaissance des réalités vécues sur le terrain l'offre de soutien faite par la Fondation aux écoles et aux enseignants.

Le but était donc « utilitaire » : il s'agissait de répondre à cette commande à visée pragmatique. Cela a nécessairement influé sur les questions posées, les réponses apportées et leur mise en perspective. Même si le recueil des témoignages dans le monde scolaire et leur analyse ont été menés avec toute la rigueur voulue pour une « recherche-action », on ne se prévaut donc pas, par prudence, de la validité d'une recherche « scientifique » de type universitaire. Mais, à tout le moins, les résultats présentés ici constituent, sur ce plan, la première étape d'une recherche scientifique : une « problématisation » très approfondie de la thématique de l'éducation à la politique à l'école.

Plus concrètement, les interviews menées dans les écoles et l'analyse documentaire cherchaient essentiellement à identifier **l'éventail des diffé-**

rents types de pratiques d'éducation au fonctionnement de la politique, les **difficultés** rencontrées par les enseignants pour aborder la politique en classe, les besoins des enseignants, ainsi que leurs **représentations**.

3/ LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

Cette recherche qualitative s'est avant tout fondée sur 48 interviews effectuées dans le monde scolaire. Mais elle s'est également appuyée sur le passage en revue de la littérature et des outils disponibles, ainsi que sur l'analyse de la législation et des prescrits pédagogiques (référentiels de compétences et programmes)⁴. 35 interviews d'enseignants et 13 entretiens avec des directions (souvent beaucoup plus brefs) ont été menés sur un laps de temps fort court : de décembre 2006 jusqu'au tout début février 2007. Ces 48 personnes rencontrées sont issues de 14 écoles secondaires et CEFA différents.

FICHE TECHNIQUE

5 écoles d'enseignement général (dont une n'organise pas de 1^{er} degré)

**7 écoles essentiellement ou uniquement techniques et professionnelles (dont une d'enseignement spécialisé)
2 CEFA**

6 écoles et 2 CEFA du réseau libre confessionnel

4 Athénées royales

1 école provinciale

1 école libre subventionnée non confessionnelle

6 dans le Hainaut

4 à Bruxelles

2 en Province de Namur

1 à Liège

1 dans le Luxembourg

⁴ Un second rapport complémentaire à celui-ci a repéré quels étaient les « espaces disponibles » pour des apprentissages du fonctionnement de notre système sociopolitique dans les décrets et les circulaires, dans les référentiels pédagogiques (les compétences terminales) ainsi que dans les projets et programmes essentiellement de deux réseaux (celui de la Communauté française et celui du Libre catholique). Un troisième rapport a repris 160 références d'outils, ouvrages, dispositifs et autres sites Internet en matière d'éducation à la citoyenneté centrée sur les réalités sociopolitiques belges.

Cet échantillon d'écoles et d'enseignants n'est pas strictement représentatif. Il est cependant suffisamment diversifié pour rencontrer nos objectifs : prendre en compte l'éventail de situations scolaires le plus large possible^{/5}.

Les professeurs rencontrés enseignent essentiellement les sept disciplines suivantes : histoire, français, sciences humaines, sciences sociales, sciences économiques, formation sociale, morale et religion catholique. Quelques-unes des personnes interrogées donnent des cours de géographie, « formation générale » (en Centre d'Education et de Formation en Alternance – CEFA), éducation à la santé, maths, néerlandais ou physique.

La méthode d'entretien utilisée est semi-directive : elle se base sur un guide d'entretien ouvert. Les interviews ont toutes débuté par une courte description du contexte scolaire et, surtout, par le récit d'une activité pédagogique vécue par l'enseignant et relative à l'éducation à la politique en classe. Cette approche par l'expérience cherche à ce que l'interview s'oriente d'emblée sur les pratiques professionnelles engageant la personne rencontrée. Cela permet d'éviter de s'engager immédiatement sur des réflexions théoriques trop abstraites ou des positionnements idéologiques a priori. Les « représentations » des personnes, comme de l'intervieweur, ont bien été traitées explicitement au fil des échanges, mais dans un second temps et toujours en se référant au témoignage concret de départ.

Les biais ne sont évidemment pas absents de ce matériau. Des effets de désirabilité ont pu, à certains moments, intervenir. Particulièrement lors d'entretiens avec des directions soucieuses de l'image de leur école auprès du commanditaire (la Fondation Roi Baudouin). Les entretiens avec les enseignants n'ont pas échappé au postulat implicite qu'il est utile, important, voire essentiel d'éduquer à « la politique ». Mais de nombreux propos

recueillis montrent que cette barrière est vite tombée et a pu le plus souvent être déconstruite. Les enseignants n'ont en tout cas quasiment jamais hésité à dire leurs difficultés.

Les extraits des propos d'enseignants et de directions repris dans les pages qui suivent ont été sélectionnés pour la plupart parce qu'ils sont représentatifs de pratiques, difficultés ou sentiments partagés. Mais aussi, plus rarement, quand ils expriment une position minoritaire mais significative (le plus souvent relative à un contexte précis). Ce sont les commentaires qui accompagnent et éclairent ces propos de terrain qui signalent le statut exact des témoignages sélectionnés.

Ces propos ont été retranscrits et réorganisés dans ce document sous la responsabilité de l'Agence Alter et le contrôle méthodologique du comité d'accompagnement ainsi que de la Fondation Roi Baudouin. Inévitablement, leur restitution fidèle, mais condensée, ne fait pas justice à toute leur richesse.

LES TÉMOIGNAGES – RENDUS ANONYMES – D'ENSEIGNANTS ONT ÉTÉ IDENTIFIÉS COMME SUIV :

→ **FILIÈRES** : G = Générale de transition, TT = Technique de Transition, TQ = Technique de Qualification, P = Professionnel, CEFA, Sp = Enseignement spécialisé de Type 3 forme 4.

→ **DEGRÉ D'ENSEIGNEMENT** : Premier degré = 1^{er} D, Degré inférieur (de la 1^{ère} à la 3^e secondaire) = DI, Degré supérieur (4-5-6) = DS.

→ **RÉSEAUX** : LS = Libre subventionné catholique, CF = Réseau de la Communauté française, OS = Officiel subventionné, LSNC = Libre subventionné non confessionnel.

^{/5} En fonction des 9 critères suivants : les réseaux (59% des élèves du secondaire ordinaire sont scolarisés dans le libre, 25% dans le réseau de la Communauté française et 16% dans les écoles provinciales et communales), les filières, le niveau socio-économique des familles, la situation géographique, le type d'enseignement, les différentes disciplines, l'expérience des enseignants (jeunes et plus anciens), l'engagement ou non de l'école et/ou d'enseignants dans des projets touchant à l'éducation à la politique

LA POLITIQUE : LÉGITIME MAIS ENCOMBRANTE ?

Avant de différencier

les expériences enseignantes en fonction des contextes dans lesquels ils pratiquent, il faut tout d'abord s'arrêter à différents constats communs à l'ensemble des témoignages (ou peu s'en faut). Le métier d'enseignant répond, quel que soit le contexte dans lequel il est pratiqué, à toute une série d'invariants que l'on peut identifier dans le matériau réuni. Ainsi la question principale, qui préoccupe en permanence tous les enseignants, est de savoir « comment faire classe ? », « comment donner cours ? »^{/6}. Ici, en l'occurrence, face aux « questions politiques », chaque enseignant se demande par quel processus pédagogique y intéresser concrètement les élèves. Sur ce plan, on retiendra essentiellement trois enseignements transversaux, étayés par l'ensemble des témoignages recueillis.

I/ LE RAPPORT NÉGATIF DES ÉLÈVES À LA POLITIQUE

Le premier « enseignement » transversal des propos recueillis confirme, on pouvait s'y attendre, le rapport fort négatif des élèves à la « politique ». Celle-ci se voit, selon les enseignants, la plupart du temps réduite à un petit monde qui tourne sur lui-même, selon des règles de fonctionnement opaques voire mafieuses. Ressortent d'emblée les phénomènes de corruption et l'« inutilité ».

moi-même fort embêtée. Les tracts des différents partis, par exemple, annoncent des choses tellement vagues. (Morale, G, DS, CF)

Ils sont persuadés d'un vaste complot du « système » : les politiciens sont au centre bien sûr, mais l'école en fait partie. Ils s'appuient toujours sur le même type d'expérience : ils connaissent tous l'histoire d'une grand-mère, dans le besoin, qui n'a pas reçu d'aide, alors que la famille immigrée qui vit à côté de chez elle l'a reçue. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

Pour les élèves, tout est pourri, les politiciens sont pourris. Ce sont « pots-de vin et tous les mêmes ». (Sciences sociales, G, DS, CF)

Au travers d'autres témoignages repris plus loin, on peut voir que ce rejet vient également se greffer sur la dénonciation de la complexité du système sociopolitique.

^{/6} Voir à ce propos les différentes consultations d'enseignants menées par le Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires SaintLouis. A télécharger sur : <http://www.enseignement.be/prof/info/ens/consultation2004/consultation2004.asp>

Dès qu'on dit le mot « politique », on obtient des réactions négatives. Pour les élèves, la politique est ramenée à des magouilles. Un des premiers textes que je donne distingue d'ailleurs l'homme politique de la politicaille. J'essaie de gérer, de relativiser. Mais c'est la première difficulté, ils me disent : « on va voter et ça ne change rien » (c'est le discours de leurs parents aussi). Face à cette position de refus, j'essaie de montrer que les choses ont changé; par exemple depuis que les sociaux-chrétiens sont partis du pouvoir, notamment sur le plan des questions « éthiques ». La deuxième difficulté c'est qu'ils me disent : « on peut comprendre votre cours mais les programmes des partis... ». J'ai du mal à répondre, je suis

De tels constats peuvent sembler fort convenus, mais il est malgré tout intéressant de constater que le rapport négatif des élèves à la politique semble, toujours au travers des témoignages de leurs enseignants, une opinion partagée quelle que soit la filière.

Certains témoignages expliquent ce rejet par une attitude plus générale de « consommation » que développeraient parfois les élèves.

La politique est une chose à laquelle les élèves ne sont pas très réceptifs. En général, ils sont d'ailleurs plus consommateurs qu'actifs. Pour susciter de la participation et de la démocratie, nous ne parlons pas directement de politique dans l'école, mais nous passons par le Conseil d'élèves, composé de délégués de classe encadrés par des adultes-ressources. Ils ont pu y prendre des décisions relatives à la décoration des corridors, à la remise en ordre des toilettes, au changement d'horaire du temps de midi, à l'aménagement du local des rhétos... Ils ne peuvent pas dire qu'on a pris des décisions dans ces domaines spécifiques sans les consulter ! (Directrice, G, LS)

Certains enseignants soulignent également la peur de leurs élèves face aux questions abordées en classe, peur qui peut également faire écho à une certaine inquiétude développée par l'enseignant.

Quand on entame un débat sur des questions d'actualité plus sociopolitiques (la mondialisation, l'emploi, etc.), ce qui prédomine chez les élèves, c'est qu'ils ont peur ! Ils sont inquiets pour leur futur. (Histoire, TQ, DI, OS)

A propos du réchauffement climatique, ils ont une réaction intelligente : « chacun individuellement faire des efforts ? Mais vous savez bien que ce n'est pas ça qui va

changer les choses ». L'action envisageable ne leur paraît pas suffisante pour être rassurante. Il faudrait faire beaucoup plus. Curieusement beaucoup d'élèves n'avaient pas l'air intéressés. J'ai compris après que c'est parce qu'ils avaient peur de l'enjeu. Ils ne veulent pas en parler parce que c'est un sujet trop angoissant. Et c'est vrai : ça l'est. (Morale, G, DS, CF)

Comme nous le verrons aussi plus loin, il faut noter que le rapport des enseignants à la politique (en tout cas au sens institutionnel et partisan du terme), sans être généralement marqué par un rejet aussi massif que celui des élèves, n'est pas toujours beaucoup plus positif.

Toujours est-il que ce rapport négatif à la politique pose d'emblée la thématique de la politique comme un problème face à la préoccupation centrale des enseignants. Comment mobiliser pédagogiquement sa classe autour d'une thématique qui fait l'objet d'un tel rejet ?

2/ EDUCATION À LA CITOYENNETÉ PLUTÔT QU'ÉDUCATION À LA POLITIQUE

Pour une majorité écrasante des enseignants, il ne fait aucun doute que l'école doit éduquer à la citoyenneté. Ce qui ne veut pas dire qu'ils sont toujours personnellement prêts ou intéressés à prendre cette éducation en charge au sein de leur cours. C'est dans ce cadre, plus large, de la « citoyenneté » que l'initiation à la vie politique leur semble également légitime scolairement.

Mais sur quels objectifs éducatifs et pédagogiques repose exactement cette légitimité à aborder la politique en classe ? Essentiellement, il s'agit de leur

apprendre à réfléchir de manière critique, à forger leur propre opinion et, plus généralement, de faire vivre la démocratie dans une société ouverte, plus particulièrement à la diversité culturelle.

L'important est d'aiguiser leur esprit critique, de les faire réfléchir. Si nous les profs, nous n'essayons pas..., qui le fera ? Je saisis tout le temps les occasions qui se présentent pour le faire dans mon cours. J'essaie en permanence de les sensibiliser à l'énergie nucléaire, le réchauffement climatique. C'est une mission des professeurs de sciences que d'éduquer à l'environnement. Ils m'interpellent énormément à partir de ce qu'ils voient à la télé. J'essaie d'avoir à leur égard une attitude de civisme. On avait un cours de civisme à l'école primaire. J'essaie de leur faire poser des questions. Pourquoi ça fonctionne comme ça ? Comment agir ? ... Il est également important de leur montrer concrètement les choses : je travaille par exemple avec l'expérimentarium de l'ULB. On essaie de discuter des expériences, de leurs représentations. Je suis attentive à ce qui est faux. J'essaie aussi de les éduquer à la prise de parole en public, à admettre ce que l'autre dit. Et il faut de temps en temps canaliser leur énergie... (Physique, G, DS, CF)

Aborder les questions politiques en classe me semble indispensable si on veut les inciter à vivre dans une société multiculturelle. (Français, TQ, DS, LS)

Quand nous les interrogeons plus précisément et directement sur notre objet d'étude, les enseignants déclarent bien qu'il est nécessaire de donner des bases élémentaires à leurs élèves pour comprendre le système démocratique et donc d'initier au système politique. Mais la majorité des enseignants, et même ceux d'entre eux qui développent par ailleurs des activités de militance, ajoutent tout de suite qu'il n'y a pas lieu de se centrer sur la seule « politique »,

tant sur le plan des objectifs (du souhaitable) que sur ce qu'il est pratiquement possible de faire en classe.

Je pratique de l'éducation à la citoyenneté : il ne s'agit pas seulement d'une initiation à la vie politique, tout ce qui fait un citoyen, le fait qu'on vive ensemble. (Français, 1erD, CF)

Je pratique plus de l'éducation à la citoyenneté que seulement à la politique, c'est-à-dire une éducation à la gestion du pouvoir dans la société. Si les élèves ne sont pas sensibles au fait que « la politique, on doit s'en occuper, sinon elle s'occupe de nous »... c'est un échec. La politique n'est pas plus faite pour les politiciens que l'électricité pour les électriciens. Je veux donc préparer à choisir des modèles de société et non à reproduire la société existante. (...) Autre principe lié à cette question du pouvoir : ils peuvent contester le cours. Je les y incite mais ils ne peuvent le faire qu'en argumentant, en étayant leurs points de vue de faits. Un des enjeux de l'apprentissage de la politique au sens large est en effet de séparer l'opinion du constat. (Histoire, G, DS, CF)

Bref : la « citoyenneté » plutôt que la « politique ». La multiplication des expressions de ce type d'approche peut donner l'impression d'un « évitement » de ce qui est politique. Il s'ancre pour une part dans une certaine compréhension de la notion de politique. Cette dernière apparaît comme trop étroite aux yeux des professeurs interrogés, parce qu'elle serait liée avant tout aux institutions et aux partis. Et loin de nous l'idée de dire que cette vision serait « fausse » : elle reflète bien une part de la réalité et de sa représentation mentale.

Il n'y a pas grand risque à avancer l'hypothèse selon laquelle ce positionnement dépasse de loin le seul corps enseignant. Mais chez les professeurs du secondaire, cette sorte de « contournement » de la dimension politique dans notre

société se voit spécifiquement renforcée par au moins deux caractéristiques essentielles de leur pratique professionnelle que nous développerons dans les pages qui suivent :

→ La place des questions politiques dans les cours

Des apprentissages relatifs au fonctionnement de la politique sont bien prévus dans les décrets, référentiels pédagogiques et programmes de cours, mais au quotidien d'une classe, dans les faits, les questions politiques peuvent finalement rester relativement marginales. Cet aspect sera développé dans le point 3. 1. A.

→ Le mode d'apprentissage prôné face aux questions politiques

Vu la difficulté des élèves à appréhender une vie politique qui leur semble trop complexe et « éloignée » de leurs préoccupations, et plutôt constituer un « monde en soi » sans lien avec « la vraie vie », les enseignants en déduisent souvent que l'approche de la politique doit être « concrète », sinon liée au vécu des élèves. Il s'agit de ne pas trop directement aborder le fonctionnement même de la politique pour se centrer sur les questions de société traitées au niveau politique. Et plus particulièrement sur des questions qui touchent les jeunes : du permis de conduire une mobylette à l'insécurité physique et sociale. Ce type de porte d'entrée plus pragmatique est majoritairement prôné, mais pas nécessairement mis en œuvre, notamment parce que cela pose un nouveau problème : comment revenir à l'explication du fonctionnement du système sociopolitique ?

Le lien à nouer entre les enjeux de société et le fonctionnement du système politique est central. Mais comment l'aborder ?

Une fois qu'on a expliqué toute la mécanique, tout l'imbroglie institutionnel – et encore je n'aborde pas tout en profondeur, je ne sais même pas retenir moi-même le schéma des institutions, ce n'est pas possible, c'est compliqué comme tout – leur expliquer ensuite d'où ça vient, comment on en est arrivé là, ça prend une quantité d'heures incroyable. Alors... commencer des débats de fond, aborder les enjeux de société traités par ces institutions, c'est hors de question, je n'ai pas assez de temps pour ça. Maintenant ce que j'essaie de faire, c'est inverser l'approche : prendre une question d'actualité, un débat de fond, et puis ensuite essayer de découvrir avec eux qui est partie prenante dans ce débat et à partir de là, identifier les intervenants et à ce moment-là, on débouche sur les institutions. J'ai déjà essayé les deux approches, et de toute manière cela reste très confus dans leurs têtes. C'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas toujours au final par exemple ce que ça veut dire une matière régionalisée. Ils ne comprennent pas les différences Région-Communauté. Ce n'est pas concret pour eux. Et je pense vraiment que ça confirme que les jeunes et la politique ne font pas bon ménage. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

On met là le doigt sur un des nœuds du problème : la dynamique a tout du cercle vicieux où se renforcent mutuellement rapport négatif à la politique, réduction de celle-ci aux institutions, découplage avec les enjeux de société, tensions entre complexité du système sociopolitique et approche pédagogique plus « concrète », manque de temps et de place pour l'aborder dans les cours...

L'intérêt que cette étude porte aux pratiques professionnelles – notamment la place de cette thématique « politique » dans les cours et l'approche pédagogique – permet aussi de comprendre d'emblée que le rapport des enseignants à la politique n'est pas – seulement ni même avant tout – une question de « mentalité » particulière ou de « blocage psychologique ». Quand bien même

un enseignant est convaincu de l'importance d'une éducation sur ce plan, il se voit confronté à une série d'obstacles opérationnels.

¹⁷ Dans sa thèse récente, Hugues Draelants confirme à la suite d'autres auteurs une réelle évolution sociologique : le rapport instrumental au savoir, jusqu'ici beaucoup plus répandu chez les élèves de milieux populaires, devient partout dominant ; il « s'observe désormais largement chez les élèves issus de milieux favorisés ainsi que chez les bons élèves ». Voir : Hugues Draelants, Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, Thèse de doctorat en sociologie, UCL, 2006.

On retiendra à ce stade un constat de découplage : l'approche souvent indirecte, voire distante, de la formation aux enjeux sociopolitiques que l'on constate à l'école a notamment pour conséquence que la plupart des enseignants interrogés abordent des questions et sujets de nature potentiellement politique avec leurs élèves (des grands enjeux de société), mais font rarement le lien ou le parallèle avec le fonctionnement proprement politique de la démocratie.

3/ UN SENTIMENT DE DÉGRADATION DES CONNAISSANCES

Nombre d'enseignants de tous niveaux et de toutes options, ont insisté sur une certaine dégradation des connaissances générales des élèves. Les personnes interrogées pointent également un manque d'appétit de connaissances. Comme le notent de plus en plus d'enseignants et le confirment les spécialistes des sciences de l'éducation, le rapport « instrumental » au savoir scolaire (ne travailler que pour des points) semble se généraliser¹⁷.

En 2^e Générale, ils n'ont aucune idée de ce que peut être une classe sociale : ils mélangent tout. Il faut toujours tout repositionner. On ne leur parle de rien à la maison. Même chose en 3^e Générale, si je ne leur réexplique pas qui sont les rois et

les reines, ce qu'ils font... Ils sont par exemple venus en classe avec des jugements sur les événements autour Prince Laurent, mais je n'avais pas bien suivi l'actualité. Ils viennent avec des idées toutes faites : on est souvent confronté à des préjugés, même si ça dépend des sections. Ils devraient avoir un minimum de connaissances, mais non... (Histoire, G et TQ, DI et DS, CF)

Le niveau est en chute libre. Je vais passer mon cours à répondre à une série de questions de culture générale sur l'actu, suscitées par des événements, des exemples que j'ai pris, des liens que j'ai faits... On s'attend à ce qu'ils aient une connaissance minimale d'une série de choses, mais non, il y a des choses de base qu'ils ne savent pas. J'ai par exemple passé une heure de cours à parler des centrales électriques comme exemple des machines thermiques. Il leur manque des repères mais aussi de l'affectif. Ils sont de moins en moins travailleurs aussi. Le moins ils en font, au mieux ils se sentent. Ils sont dans l'affectif. On est allé voir 'Une vérité qui dérange' en 3^e et 4^e ; ils ont chahuté. Ils n'ont pas lu les solutions présentées à la fin du film. Le thème n'est pas une priorité pour eux. (Physique, G, DS, CF)

Si le rapport instrumental au savoir est bien documenté, la question d'une « baisse de niveau » est quant à elle bien plus discutée. Elle serait à relativiser (les compétences à maîtriser se multipliant) et à différencier socialement. La dégradation de la culture générale se marquerait moins dans des écoles très élitistes peu présentes dans notre échantillon.

DES DIFFÉRENCES MARQUÉES AU SEIN DE L'ÉCHANTILLON

Au-delà d'une série

de points de convergence, on ne peut être que frappé par certaines différences profondes entre les témoignages des enseignants. Pour comprendre selon quelles lignes de partage s'opère cette différenciation du travail enseignant, **il faut distinguer trois grands plans en interaction :**

- 1/ les structures institutionnelles;
- 2/ les contextes scolaires;
- 3/ les caractéristiques plus individuelles des enseignants.

1/ DES DIFFÉRENCES FONCTION DES STRUCTURES INSTITUTIONNELLES

A/ Détour par les prescrits pédagogiques

Pour bien comprendre ce qui distingue les enseignants sur ce plan, il faut tout d'abord se demander quelle place les décrets, circulaires, référentiels, programmes et autres documents officiels réservent à l'apprentissage du fonctionnement sociopolitique de notre démocratie. Comme on le sait, aucun cours n'est spécifiquement dédié à l'éducation à la citoyenneté et encore moins spécifiquement à la compréhension de la vie politique en démocratie. Et ce n'est pas le lieu ici de discuter de la pertinence ou non d'en créer un. La commande de cette étude est plus pragmatique : il s'agit de voir comment soutenir les enseignants dans le cadre existant.

La place réservée à cet apprentissage du fonctionnement sociopolitique est bien réelle : elle est explicitement prévue dans l'ensemble des documents officiels qui cadrent l'action des enseignants et qui découlent de décrets.

a/ LE DÉCRET « MISSIONS » ET LES PROGRAMMES DE COURS

Le décret « Missions » adopté le 24 juillet 1997 par le Parlement de la CFWB prévoit en son article 6, alinéa 3 que l'école doit :

« préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Plus explicitement, l'article 9, alinéa 10 du même décret met en charge les différents Pouvoirs Organisateurs des écoles de veiller à ce que les établissements atteignent ces objectifs au travers notamment de l'adaptation de

« la définition des programmes d'études et (de) leur projet pédagogique » (...) « à la compréhension du système politique belge ».

Mais, pratiquement, l'effectivité des apprentissages autour du fonctionnement de notre démocratie reste problématique à plusieurs titres.

La première difficulté est que ce décret s'impose à tous, et donc... à personne en particulier. Depuis lors, un nouveau décret est venu préciser les choses sur ce plan en ce début d'année (voir plus bas). C'est en fait aux réseaux (les fédérations de Pouvoirs Organisateur) que le décret « Missions » délègue la responsabilité de la concrétisation de cette initiation au fonctionnement de notre démocratie de deux manières :

- dans les projets et la vie quotidienne des écoles ;
- dans les programmes des cours.

→ Dans les projets et la vie quotidienne des écoles

Les réseaux ont bien inscrit des références à la citoyenneté dans leurs « projets éducatifs et pédagogiques », auxquelles les écoles s'attachent pour définir leurs propres projets particuliers. Mais aucune concrétisation pédagogique n'est explicitée dans ces projets de réseaux. Dans les établissements, cette concrétisation se limite souvent à des « projets » transversaux et ponctuels, ainsi qu'à des structures de délégation d'élèves (que le récent décret adopté par le Parlement début 2007 rend d'ailleurs obligatoires dans toutes les écoles – voir plus bas). Mais généralement, les apprentissages réels et importants que permettent ces activités ne touchent que très peu le fonctionnement de la vie sociopolitique (mis à part certaines visites de Parlement, par exemple). Et encore trop souvent, un grand nombre de ces activités – relevant d'une vague « culture du projet » – ne débouche même pas sur une réelle maîtrise de compétences, faute de structuration pédagogique solide.

→ Dans les programmes des cours

Parmi les cours communs (hors options donc), c'est principalement dans les programmes d'histoire^{/8} que les réseaux ont inscrit des savoirs et savoir-faire précis en matière de compréhension du fonctionnement de notre système

sociopolitique. Ces programmes relaient ce qui est prescrit dans les référentiels pédagogiques : compétences terminales (à maîtriser en fin de 6^e année) et socles de compétences (à maîtriser en fin de 2^e année).

Mais la concentration sur ce cours de l'essentiel des attentes explicites pose deux difficultés. En termes d'approche épistémologique tout d'abord : malgré un fort ancrage dans le présent, le cours d'histoire travaille nécessairement un peu plus les origines du fonctionnement actuel de notre démocratie que la dynamique sociopolitique qui prévaut aujourd'hui. C'est moins le cas dans l'enseignement technique et professionnel où les programmes (d'histoire ou, dans le libre catholique, de « sciences humaines ») sont nettement plus centrés sur le présent (ou les liens à mettre en évidence avec lui). C'est d'ailleurs vrai en général même pour un cours à option dans le général, comme par exemple, celui de sciences sociales qui se prête pourtant fort bien également à l'approche du système sociopolitique. A cette réserve (essentielle) près que ce cours se voit réserver une heure et non deux dans la grille horaire de l'enseignement qualifiant.

Le politique, je l'aborde plus volontiers en sciences humaines (en technique de qualification) que dans les options de sciences sociales de l'enseignement général. Je trouve que le programme s'y prête mieux. Mais justement puisqu'il ne s'agit que de deux heures semaine, une fois qu'on leur a expliqué tout le dédale institutionnel, que reste-t-il comme temps ? Rien, rien pour aborder des questions, des débats de fond. Ce n'est pas possible... Chaque année j'emène les élèves au Parlement fédéral ou de la Communauté française. Mais il faut préparer, il faut situer. La préparation prend des semaines puisqu'il n'y a que deux heures semaine. Et malgré cette préparation, un questionnaire à remplir, ils ne retiennent jamais de ces visites ce que j'aurais voulu qu'ils retiennent. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

Comme toute matière, l'éducation à la citoyenneté en général et l'étude de la vie sociopolitique en particulier demandent de maîtriser des méthodologies adaptées que ne peuvent remplacer la didactique propre au cours d'histoire.

^{/8} Ou dans le cours dit de « sciences humaines » pour l'enseignement technique et professionnel dans le libre catholique.

On le voit particulièrement dans une dérive souvent constatée dans les cours et activités cherchant à amener les élèves à prendre des positions critiques face aux partis d'extrême droite. Bien sûr, le travail de l'historien est souvent nécessaire à la compréhension des débats de société actuels. Mais le danger avec lequel les enseignants flirtent souvent est celui de l'instrumentalisation de l'histoire à des fins de dénonciation morale de phénomènes actuels. Le risque est alors de faire naître une réaction négative chez certains élèves. Ne pas rejeter les étrangers aujourd'hui en Belgique au nom du judéocide ? Un lien aussi direct est tout sauf évident pour nombre d'élèves.

On table fort sur la visite à Breendonk au nom du devoir de mémoire. La question qui revient toujours est : « comment cela fut-il possible ? » De nombreux textes de la littérature peuvent être exploités. La difficulté est d'aller au-delà de l'émotion. Mais quand on la dépasse, ils sont très demandeurs de faits objectifs. Une année, un élève a été agressé juste au retour de cette visite. Une partie de la classe était déboussolée : « vous voyez bien que ça ne sert à rien madame ! ». On utilise le passé pour mieux comprendre l'extrême droite actuelle. C'est un bon stimulant au respect de l'autre. Certains prétendent que les camps n'ont pas existé, que le génocide juif est une invention. On peut déconstruire ces propos avec les élèves. Mais il y a toujours deux, trois que l'on sait totalement fermés, même s'ils ne disent rien. (Français, TQ, DS, LS)

Le travail de comparaison avec des phénomènes passés pour pédagogiquement utile qu'il soit ne peut être mené valablement que s'il consiste également en une réflexion sur les distinctions à opérer. Notons que ce type d'approche comparatiste nécessite une formation historique : ce sont souvent les enseignants d'autres branches qui, croyant bien faire, ne l'abordent pas dans toute sa rigueur. La profondeur du travail de l'historien est également souvent nécessaire pour bien comprendre, par exemple, « pourquoi le PS a autant de pouvoir dans la région ? », pour reprendre une question posée à un enseignant des environs de Charleroi.

Le programme d'histoire pose ensuite problème en termes de structuration des savoirs : il n'aborde explicitement les questions politiques belges qu'en fin de 6^e. A ce moment, très souvent, l'enseignant a rarement assez de temps pour entrer dans le détail. Il ne boucle d'ailleurs pas toujours son programme. Une fois de plus, c'est également moins vrai dans le technique et le professionnel dont les programmes des deux dernières années font largement place aux questions sociopolitiques actuelles, tout en se rappelant que, dans ces filières, les cours d'« histoire-géo » ou de sciences humaines bénéficient de moitié moins d'heures que dans le général.

Notons qu'un autre cours de la grille commune aborde (de manière beaucoup plus détaillée encore que le cours d'histoire) le fonctionnement du système social et politique, c'est le cours de morale. Il est intéressant de pouvoir s'appuyer dessus dans les écoles où il est organisé (les écoles à caractère « non confessionnel »), tout en gardant bien à l'esprit que les cours de morale n'y sont suivis, par définition, que par une partie des élèves. Or les cours des religions font nettement moins de place à une approche systématique de la thématique qui nous occupe.

Pour le reste des cours repris au sein de la grille commune suivie par tous les élèves, les programmes envoient deux messages différents. Les enseignants ont à aborder les questions sociopolitiques dans d'autres cours que celui d'histoire mais à un degré incomparablement plus faible, c'est principalement le cas en géographie. Les enseignants peuvent le faire dans quelques cours comme le français. Les professeurs concernés n'ont pas à développer des trésors de stratégie et d'imagination pour participer à l'éducation à la politique : leurs programmes le leur permettent. Mais il ne s'agit précisément que d'une « participation » : ils ne pourront que rarement approfondir les apprentissages, puisque les objectifs premiers de ces cours sont autres. On peut citer, par exemple en français, l'exercice de la maîtrise de l'argumentation par le biais de

la lecture et de l'analyse d'un article de presse traitant d'un débat sur un enjeu de société qui arrive ou va arriver sur la table du Parlement.

Pour que ces enseignants de géographie et de français franchissent plus souvent le pas, il faut donc qu'ils ne se croient pas obligés de « réinventer la roue ». Ils doivent pouvoir s'appuyer sur le cours où le fonctionnement socio-politique est – normalement nécessairement – abordé : le cours d'histoire ou de sciences humaines. Plus incidemment, ils peuvent aussi peut-être compter sur les connaissances de certains élèves de la classe qui ont eu l'occasion d'approfondir ces questions dans un autre cours (voire lors d'une expérience de stage dans le qualifiant) : les élèves qui suivent le cours de morale et/ou ceux qui suivent un cours à option tel que sciences sociales ou sciences économiques. Mais cette piste pose toute la question des collaborations entre enseignants... (voir plus bas 3. 2. B.)

Que ce soit au travers de projets ou des programmes de cours, on est actuellement, en définitive, loin de garantir à tous les élèves, même avec les cours d'histoire, la maîtrise des compétences (savoirs et savoir-faire) permettant une compréhension du système politique belge, avec tout ce que ce libellé suggère d'exigence et de systématisation. D'autant plus qu'un dernier facteur – déjà effleuré – doit être souligné : les contenus des cours (d'histoire ou d'autres) sont définis par des référentiels de compétences et des programmes qui laissent une très grande part de liberté aux enseignants. Certains points de passage sont bien obligatoires mais une certaine liberté est – heureusement – donnée à l'enseignant, en tant que professionnel, dans la détermination précise de la manière de les aborder dans son contexte scolaire précis. Les référentiels restent très généraux, voire flous ; et les programmes avancent, au-delà de ces points de passage, des pistes, des propositions, des exemples, des orientations générales que l'enseignant a à s'approprier dans un contexte particulier.

^{/9} A lire sur :
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=4337&docname=20070112s31723>

b/ LE DÉCRET « CITOYENNETÉ » DU 12 JANVIER 2007

Beaucoup dépend donc de l'enseignant. S'il le veut, il peut aborder cette thématique de manière complète, voire plus approfondie que ce que le programme suggère. Mais si l'enseignant ne le veut pas ou ne le peut pas, le minimum qui sera abordé restera fortement insuffisant. L'application du décret voté le 12 janvier 2007, relatif au « renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements scolaires »^{/9}, pourra-t-il amorcer certains changements à cet égard ?

Ce texte introduit trois nouvelles obligations qui cherchent à concrétiser le prescrit trop vague ou laissé lettre morte du Décret « Missions ». Il annonce premièrement « la création et la diffusion d'un document intitulé « Etre et devenir citoyen » visant à l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique ». Ce manuel, en cours d'élaboration (selon une circulaire de juin 2007), est destiné aux élèves des cinquièmes et sixièmes années secondaires et rédigé par une commission composée paritairement d'experts issus notamment des différentes universités de la Communauté française et d'enseignants des cinquièmes et sixièmes années. Il s'agit d'un « document de référence » qui sera « accompagné d'outils pédagogiques et de tests d'évaluation permettant aux élèves et aux enseignants d'évaluer le degré de maîtrise souhaité ».

Selon l'article 8, le manuel « Etre et devenir citoyen » portera au minimum sur les matières suivantes (art. 8) :

- > 1/ *Les fondements de la démocratie, les grands principes régissant le régime représentatif et le régime parlementaire belge avec des notions d'histoire de la Belgique indépendante;*
- > 2/ *Les divisions de l'Etat et la description de leurs institutions (Etat fédéral, Communautés, Régions, provinces, communes);*
- > 3/ *L'organisation et le développement des institutions européennes et internationales;*

- > 4/ *L'agencement des pouvoirs définis par la Constitution belge (législatif, exécutif, judiciaire);*
- > 5/ *L'organisation et le fonctionnement du système judiciaire;*
- > 6/ *Les règles de base régissant le financement des autorités publiques;*
- > 7/ *Les droits fondamentaux et les libertés des citoyens;*
- > 8/ *Les droits humains et notamment les droits de l'enfant, les droits relatifs au travail, les institutions gouvernementales ou non gouvernementales qui veillent à leur respect;*
- > 9/ *Les mécanismes de solidarité interpersonnelle, intergénérationnelle et interprofessionnelle, notamment en matière fiscale et sociale ainsi que leur évolution;*
- > 10/ *Le fonctionnement et le rôle des médias;*
- > 11/ *Les principes du développement durable, en ce compris la consommation responsable.*

Les enseignants rencontrés ont été interrogés sur la pertinence d'un tel manuel, dont aucun ne connaissait le projet. La plupart ne sont a priori pas convaincus de l'utilité d'un tel manuel dans lequel on trouvera rassemblée une série de savoirs déjà développés par ailleurs. Certains attendent avec intérêt ce document de référence qui leur dira précisément ce qu'il faut enseigner. Mais tous s'accordent sur l'importance d'outils bien conçus. On voit se dessiner une des directions qu'ils prendront à la lecture de l'article 13 qui précise qu'« *une partie du temps dévolu à l'étude du document de référence est affectée pour chacune des années d'étude à au moins une visite d'institution et à une rencontre avec des spécialistes d'une des matières visées à l'article 8* ».

Une autre avancée potentielle de ce décret est de désigner explicitement sur quels cours et quels enseignants pèse particulièrement la responsabilité de concrétiser le prescrit du Décret « Missions » en matière d'éducation à la

compréhension du fonctionnement de notre démocratie. Comme le cabinet le précise, l'enseignement de ces matières « doit » s'intégrer dans les disciplines relatives à la formation commune dans l'enseignement technique et professionnel, ainsi que dans les cours de français, géographie et histoire, dans l'enseignement de transition. Il s'agit bien d'une obligation à laquelle devront répondre les enseignants concernés et à laquelle pourraient se référer les enseignants des autres cours pour appuyer leurs approches.

Ce nouveau texte réglementaire met deuxièmement en place « une activité interdisciplinaire » organisée tous les deux ans durant toute la scolarité d'un élève. Cette activité vise à « promouvoir la compréhension de notre société démocratique et du fonctionnement de ses institutions, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global et requérant la mise en œuvre de compétences relevant d'au moins deux disciplines différentes ». Outre ces deux disciplines (au choix de l'équipe pédagogique), il est précisé que « l'élaboration et la mise en œuvre des activités visées pourront rassembler les élèves inscrits à des cours philosophiques différents sous la tutelle des enseignants chargés de ces cours œuvrant en partenariat ». Enfin, le texte organise la mise en place de structures participatives pour les élèves dans toutes les écoles via notamment l'élection des délégués d'élèves et la mise sur pied d'un Conseil qui les réunit.

Le tout est de voir comment les écoles s'empareront de ce texte. Il est d'application depuis le 1er janvier 2007. Les dispositions relatives aux activités interdisciplinaires et au système de délégation d'élèves sont d'application depuis septembre 2007, mais le manuel ne semble pas encore diffusé. Un tel décret pourra-t-il contribuer à de meilleures collaborations entre enseignants pour concrétiser l'apprentissage du fonctionnement de la démocratie ?

c/ LES DISCIPLINES PLUS ÉLOIGNÉES

Jusqu'à présent n'ont été principalement évoqués que les cours d'histoire, de français et de géographie. Qu'en est-il des enseignants dont l'identité disciplinaire est plus éloignée des cours sur le fonctionnement du système sociopolitique ?

Des variations d'attitudes se marquent bien évidemment en fonction de la proximité du programme disciplinaire avec les questions politiques. Ce sont les enseignants d'histoire, de sciences humaines, sociales et économiques ainsi que les profs de morale qui se sentent les plus concernés. Les enseignants de français et de géographie, voire de religion, forment un second cercle. Mais au-delà, les témoignages montrent que les autres disciplines peuvent intervenir partiellement et marginalement sur ce terrain. Pour les enseignants de ces disciplines, la collaboration avec les collègues semble d'autant plus nécessaire.

J'ouvre à une approche critique, je saisis les questions d'actualité, notamment en matière environnementale. Par contre, ce que je ne fais pas c'est expliquer comment on prend les décisions. C'est l'étape suivante. Ma mission s'arrête là. Pour le reste je tends la main à d'autres... (Physique, G, DS, CF)

En tant que prof de maths, c'est plus sporadique. Etant donné l'ampleur du programme, je ne peux pas le faire souvent. J'estime quand même que quand il y a moyen d'aborder le sujet, je dois le faire, ça fait partie de mon devoir de prof. Comme, par exemple, les statistiques et les probabilités en période électorale pour mieux comprendre les sondages ou les chiffres des accidents de la route. Mais aussi des discussions plus générales à l'occasion d'une interpellation. Parce que surtout dans une école comme celle-ci, on n'a pas eu les données, les renseignements dans le cadre familial qui leur auraient permis d'avoir une réflexion comme celle-ci. C'est parfois délicat, on arrive très vite à des questions

philosophiques. Or on n'est pas censé aborder des sujets politiques. J'essaie de susciter la réflexion : en parler sans imposer son point de vue. Mais il faut rester modeste. C'est difficile parce que je ne me sens pas spécialiste de ces questions politiques. Je suis très prudent quand il y a un sujet d'actualité surtout en télévision. Ce sont des élèves qui interpellent. Evidemment si c'est le jour d'une interro, je refuse, mais sinon je peux accepter en fin de cours après avoir vu les objectifs fixés. Je limite donc dans le temps : le conflit israélo-palestinien qui revient sans cesse, je sais qu'ils le voient au cours d'histoire. (Maths, G, DS, CF)

B/ Des différences entre réseaux ? La question de la neutralité

Ces différences ne sont que peu marquantes, à une exception près, explicable par des différences de contraintes légales : le rapport à la neutralité dans l'enseignement officiel.

Il varie du tout au tout en fonction de l'enseignant que l'on rencontre : du rejet complet de toute prudence au rappel d'une stricte réserve quant à la possibilité pour un enseignant de donner son avis, voire – plus rarement – de ne fût-ce qu'aborder des questions politiques. Il faut noter que le concept de neutralité a souvent été rejeté comme non pertinent lors des interviews d'enseignants auquel il est censé s'appliquer. Plus globalement, la compréhension des décrets neutralité semble très floue et fort variable. Les directions d'établissements officiels rappellent souvent la prudence dont il faut faire preuve mais ne semblent pas toujours à même de clarifier l'attitude à prendre sur la base de ce prescrit légal. Cette difficulté ne semble pas recouper la distinction opérée par les champs d'application de chacun des deux décrets : *grosso modo*^{/10}, l'enseignement organisé par le réseau de la Communauté française (décret de 1994),

^{/10} « Grosso modo »
puisque une école
officielle subventionnée
peut adopter la
conception de la
neutralité définie
en 1994 pour les écoles
du réseau de la
Communauté...

d'une part, et l'enseignement officiel subventionné, organisé par les communes, les provinces et la Commission communautaire française de Bruxelles (décret de 2003), d'autre part. Mais les subtilités dans l'approche de la neutralité que reflète l'existence même de ces deux décrets peuvent peut-être entretenir la confusion. Les différences les plus importantes concernent les articles 4 du texte de 1994 et 5 de celui de 2003 qui traitent du rôle de l'enseignant.

Alors que le texte de 1994 inscrit dans le travail du personnel de l'enseignement « la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain », celui de 2003 se borne à rappeler le prescrit constitutionnel propre aux écoles des communes et des provinces de « garantie du choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle » (la Constitution parle en effet seulement de neutralité pour les écoles de la Communauté). Les enseignants soumis au décret de 2003 seraient-ils astreints à une plus grande réserve ? On notera toutefois que ce texte de 2003 impose une obligation d'action (de « défense ») à l'enseignant soumis à cette version de la neutralité puisqu'il doit veiller « à dénoncer les atteintes aux principes démocratiques, les atteintes aux droits de l'homme et les actes ou propos racistes, xénophobes ou révisionnistes », précision qui ne se retrouve pas dans le décret de 1994. C'est dans l'équilibre entre action positive et abstention qui traverse différemment les deux décrets que s'enracinent probablement hésitations et malentendus chez certains enseignants, nourris par nombre d'interprétations contradictoires, voire parfois mal ou trop peu informées...

Ils demandent souvent quel est votre avis, quelle est votre position ?

J'essaie de rester le plus neutre. Nous ne pouvons absolument pas donner notre avis : je suis ici comme professeur d'histoire. (Histoire, DI, CF)

Oh ! Il ne faut pas se leurrer : l'objectivité, ça n'existe pas.

On fait simplement ce qu'on peut... (Histoire, TQ, DI et DS, OS)

Je ne suis pas d'accord avec le fait d'être neutre: il faut que nos élèves aient des projets, qu'ils soient acteurs. Il faut également vulgariser les enjeux politiques, c'est un des rôles de l'école. (Français, 1^{er} D, CF)

Le décret neutralité est mal nommé : il se base en fait sur le refus du prosélytisme : on y trouve même cette idée de promotion du débat ! (Histoire, G, DS, CF)

Pas du tout. Je leur dit bien mon prénom, je ne vois pas pourquoi je ne leur dirais pas mes préférences politiques. Ce serait trop frustrant : je préfère avoir une relation franche avec mes élèves. (Histoire, G, DI, CF)

Face au front national, face à l'extrême droite, je prends parti sinon je ne respecte pas mon rôle d'enseignant. L'élève peut penser autrement que moi. Mais le décret neutralité c'est un leurre, nous ne sommes pas neutres. Ils sentent qu'il y a une orientation. (Sciences sociales, G, DS, CF)

On ne peut pas faire de la politique à l'école mais moi je m'assieds dessus. J'ai même reçu des lettres anonymes me traitant de gauchiste... c'est d'une lâcheté... (Morale, 1^{er} D, CF)

C'est toujours un peu délicat. C'est moins vrai aujourd'hui mais j'ai connu l'époque où on disait : « pas de politique à l'école ». Il y a une évolution qui s'est produite sans qu'on ne dise ouvertement : « il faut faire de la politique à l'école ». On a l'impression d'une marge de manœuvre de tolérance mais on n'est pas sûr qu'on ne nous le reprochera pas de l'aborder maladroitement. Des rencontres sont par exemple organisées avec les autorités non pas pour faire de la politique mais pour qu'ils nous expliquent leur boulot. On fait venir des personnalités locales. A cette occasion,

des reproches nous ont été faits par un député CDH de la région parce que, dans le groupe invité pour prendre le petit-déjeuner/débat avec les rhétoriciens, il n'y avait pas de CDH. Il n'avait manifestement pas compris notre démarche : le but n'était pas de tenir une tribune mais d'expliquer. Lors des visites du Parlement, on prend rendez-vous avec le député bourgmestre : il nous sert de guide et il est évidemment bien placé. Il faut surtout avoir le respect du point de vue de l'autre. La neutralité de l'enseignement est philosophique et non pas politique. Mais certains partis ont des étiquettes philosophiques bien marquées. Qu'est-ce qu'on peut faire, ce qu'on ne peut pas faire... c'est pas très clair. Tant que personne ne se plaint du côté des parents, faisons semblant de rien... (Un préfet d'Athénée)

Ceci dit, la question d'une certaine réserve à observer en tant qu'enseignant n'est évidemment pas absente dans les écoles confessionnelles et est même relayée par des élèves :

Parfois certains élèves me disent que je n'ai pas le droit de faire de la politique à l'école. (Français, TQ, DS, LS)

On notera également pour mémoire encore deux éléments :

→ La plupart des enseignants de l'officiel, pour légitimer l'importance d'une éducation citoyenne ou lorsqu'ils sont confrontés à des propos extrémistes ou haineux, invoquent les principes généraux d'une société démocratique ouverte. C'est aussi le cas dans le libre confessionnel ; mais là, spontanément, quelques rares enseignants ancrent plus particulièrement la légitimité à enseigner ces matières, voire à prendre position, dans le projet pédagogique de leur établissement, voire de leur réseau. Mais insistons sur le caractère extrêmement minoritaire de ce type de justification explicite, une enseignante du libre catholique allant même, dans un sens opposé, jusqu'à invoquer la « neutralité » de sa position professionnelle (terme utilisé ici dans un sens très générique).

Pour ce qui est des insultes racistes, notamment, je rappelle que c'est punissable par la loi et qu'en plus, c'est contraire aux valeurs de l'école : une école chrétienne. Lors des élections communales, je ne me positionnais pas, même quand ils me demandaient pour quel parti voter ou j'allais voter, sauf contre l'extrême droite, alors là, j'affirme les valeurs de l'école. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Les premières années où j'ai enseigné dans l'école, tout était dicible. Maintenant j'énonce clairement l'interdiction de propos haineux. Nous avons obtenu le label d'école sans racisme au 2e degré. Ce changement s'est opéré par cohérence avec notre projet éducatif : nous sommes dans une école lassalienne, notre principe est donner leur chance aux plus démunis. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

→ Quelques marques de « politisation » plus prononcée des rapports entre enseignants, voire des nominations, ont été rencontrées dans une seule école du réseau de la Communauté ; tandis que, dans une école libre catholique, la directrice et certains enseignants sont mandataires du CDH.

J'ai commencé à m'intéresser à la politique à partir du moment où le FN a failli arriver au pouvoir en France. Mais en tant qu'enseignante, je me méfie de la politique. Dans l'école, les nominations sont politiques. Tout le monde sait à quelle couleur politique on se rattache. Moi je ne le savais pas. Je me suis inscrite à la CSC parce que leurs bureaux sont à côté de chez moi et on m'a demandé si j'étais CDH. Je suis la seule de l'école à être syndiquée à la CSC : j'ai un syndicat pour moi toute seule. (Histoire, G, DI, CF)

Je n'ai pas de difficulté à trouver des documents parce que je m'intéresse à la politique. Je lis le journal. Beaucoup d'enseignants ne s'intéressent pas trop à la politique sauf pour des pistons... Pour pouvoir trouver les bons docs, il faut s'y intéresser... La vie associative n'existe plus et quand on lit un journal dans la salle des profs, c'est avant tout pour le sport. (Sciences sociales, G, DS, CF)

2/ SELON LES CONTEXTES D'ÉCOLES

A/ Contexte socio-économique et culturel

^{/11} Voir par exemple :
Branka Cattonar,
*L'identité professionnelle
des enseignants du
secondaire. Approche bio-
graphique et contextuelle*,
Thèse de doctorat en
sociologie, UCL, 2005.

^{/12} Ariane Baye, Isabelle
Demonty, Annick
Fagnant, Anne Matoul,
Dominique Lafontaine,
et Christian Monseur,
*Les compétences des
jeunes de 15 ans en
Communauté française
en mathématiques, en
lecture et en sciences.*
*Résultats de l'enquête
PISA 2003*, Cahiers du
Service de Pédagogie
expérimentale de l'ULG,
19-20, 2006.

^{/13} A la suite de l'étude
sur les Bassins
scolaires, on peut
définir la ségrégation
scolaire (qui constitue
une des principales
causes d'inégalités
dans notre système
scolaire) comme la
concentration des
publics d'origine sociale
et de niveau scolaire
identiques dans les
mêmes écoles.
(Suite à la page suivante)

Selon qu'il se trouve en bas ou en haut de la « hiérarchie » des établissements scolaires, c'est-à-dire dans une école concentrant des publics populaires ou dans un établissement « élitiste », un enseignant ne fait pas (plus ?) le même métier. Comme le montre la sociologie de l'éducation^{/11}, le métier enseignant est en voie de dualisation : la manière d'habiter la profession d'enseignant se différencie selon les contextes sociaux parce que les enseignants y sont confrontés à des difficultés de degré et de nature différente. Or les enquêtes internes et internationales (comme PISA)^{/12} ont souligné cette importance de la ségrégation scolaire^{/13} chez nous. Elles ont notamment démontré qu'une des principales caractéristiques de notre système éducatif consiste en une différenciation forte (plus forte qu'ailleurs) des résultats des élèves selon l'école qu'ils fréquentent.

C'est ce qu'une directrice d'une des écoles les plus privilégiées que nous avons rencontré exprime elle-même pour caractériser son établissement :

C'est une école où beaucoup aimeraient travailler. (Directrice, LS)

Tous les enseignants éprouvent, par exemple, des difficultés à utiliser la presse ou des documents écrits parce qu'il faut passer l'heure de cours à expliquer toute une série de mots de vocabulaire ou des éléments de base de ce qui devrait constituer, à leur sens, la culture commune. Mais dans des établissements défavorisés, on n'utilise parfois plus l'écrit tout simplement parce que les élèves ont des compétences extrêmement faibles en lecture.

Selon les écoles, les expériences scolaires et de vie des élèves sur lesquelles les enseignants s'appuient se différencient donc fortement.

C'est une école extrêmement facile tant du point de vue atmosphère entre collègues qu'avec les élèves. Les élèves sont protégés, dans une espèce de cocon. Ils ont beaucoup d'idées toutes faites quand on essaie de parler de racisme, de prison... Dans cette école, ils vous écoutent et sont demandeurs dès que vous abordez des questions morales allant plus vers la politique, des questions de société. Ils écoutent mais l'amorce doit venir du prof. (Français, G, DI, CF)

On fait plus du social qu'autre chose. Il faut en permanence leur apprendre à respecter des règles de vie minimales, de civisme... Pas s'exprimer n'importe comment par ex. De plus en plus d'élèves sont en détresse sociale. Je vais, par exemple, passer une heure de cours à régler un problème extérieur à ma classe. Mais c'est impératif, il faut qu'ils puissent en discuter. Mais en tant que prof, j'ai d'autres satisfactions. Une de mes amies est prof dans un collège élitiste. Elle est tout le temps stressée : « j'ai l'impression de passer un examen avec mes propres élèves ». Moi, ils me disent bonjour dans la rue. (Physique, G, DS, CF)

Mes élèves sont directement et personnellement confrontés à des problèmes de citoyenneté. Dans certains lieux de stage, on n'accepte pas nos étudiants. Les élèves noirs, on ne prend pas. Parfois, certaines de mes élèves sont battues par leurs frères : « si on part en voyage, nos frères vont nous tabasser ». Mais une fois qu'on parle de politique, ils sont fermés. Certains ont peur de l'extrême droite, mais une de mes élèves allait voter FN parce que la FN c'est la Fabrique nationale et son père travaille là. J'ai donc dû lui démontrer ce qu'était le FN, son idéologie... (Infirmière enseignante, P, DI, OS)
Dans le déroulement du parcours d'apprentissage, je me suis appuyée sur un document d'une collègue qui permet d'analyser des tracts. Ramener ceux

3 / DES DIFFÉRENCES MARQUÉES AU SEIN DE L'ÉCHANTILLON → PAGE 26

Ce phénomène se décrit comme suit : en concurrence sur un « marché scolaire », les écoles tentent d'attirer le plus d'élèves et surtout ceux d'entre eux qui ont les meilleurs résultats scolaires. Certains établissements sont dominants sur ce marché et cherchent à maintenir leur position en sélectionnant leur public de manière plus ou moins explicite ; tandis que d'autres établissements, dominés, se voient imposer un public plus faible socialement et scolairement. Comme les premiers n'accueillent pas les élèves en difficulté, les seconds les voient immanquablement se concentrer en leur sein. Voir Bernard Delvaux, Vincent Dupriez et Christian Maroy, Pierre Marissal et Christophe Guisset, Dominique Lafontaine et Annick Fagnant, Marc Demeuse, *Les Bassins scolaires. De l'idée au projet*, Rapport de recherche, UCL, ULB, ULG, et UMH, 2005.

qu'on trouve dans sa boîte aux lettres Elles ne savaient pas que le VB prônait la discrimination envers les étrangers. Elles sont souvent sensibles à tout ce qui va séduire : c'est difficile mais il faut les amener à développer un regard critique. (Sciences humaines et français, P, DS, LS)

Certains votent FN. Une élève avait voté pour une de leur candidate « parce qu'elle était jolie »... (Formation sociale, TQ, et P, DS, OS)

Si tous les enseignants rencontrent, par exemple, des difficultés liées au manque de culture générale commune sur laquelle ils estiment pouvoir appuyer un cours, cette situation atteint, dans plusieurs écoles professionnelles, un degré de gravité tel que des élèves semblent carrément voter pour des partis extrémistes par simple ignorance, comme le montre le dernier extrait. Sur la base des témoignages des enseignants, on peut aussi avancer sur ce plan que des élèves soutiens diffus, voire électeurs conscients, du FN se retrouveront plus systématiquement dans les écoles du bas de la hiérarchie.

Le contexte social recoupe fortement les filières d'enseignement : sans surprise, le travail enseignant est plus difficile dans les écoles qualifiantes (établissements techniques et professionnels ainsi que CEFA). Les élèves y présentent souvent un parcours scolaire plus « chaotique » qui empêche notamment un travail sur le long terme de la part de l'équipe éducative qui reçoit un élève un court moment avant ou après qu'il a été (ré)orienté à plusieurs reprises. Mais la filière n'est pas tout : nous avons également rencontré des établissements d'enseignement général au public plus en difficulté scolaire et sociale que d'autres (voir ci-dessus le témoignage de l'enseignante de physique).

Soulignons aussi que les lignes de fracture sociale, économique et culturelle passent aussi par les niveaux d'enseignement. Le premier degré de l'enseignement

secondaire est le moment dans le parcours des élèves où ils se trouvent dans les classes les plus hétérogènes : où les publics de niveaux scolaires et sociaux différents sont les plus mélangés. La sélection intervenant au cours et à la sortie de ce premier degré, « écrémant » les publics du général dans les degrés supérieurs.

La différence entre le premier degré et les degrés supérieurs se marque de plus en plus pour le moment. Au premier degré, les résultats ne sont pas extraordinaires et les problèmes de comportement se multiplient. J'ai la chance d'avoir des classes plus évoluées, moins instables, ce qui est plus propice à un travail sur la citoyenneté. Et il y a de moins en moins d'élèves dans le cycle supérieur. On a des classes pas très nombreuses par rapport aux collègues des degrés inférieurs. (Maths, G, DS, CF)

Le premier degré est donc un des endroits du système où il est le plus difficile d'enseigner puisqu'on doit s'adresser plus qu'ailleurs à une collection d'individus fort différents. Certains témoignages reflètent cette réalité mais ils sont peu nombreux. Sur les 35 enseignants, seuls 8 proviennent du degré inférieur (et seuls 6 enseignent dans le premier degré et aucun en 1ère Accueil). Cette sous-représentation est partiellement due à des concours de circonstance mais également au fait que les directions et nos différents relais vers les écoles nous ont plus volontiers aiguillés vers les professeurs des années 4-5-6. C'est là une lacune réelle de cette étude qui ne peut constituer, notamment pour cette raison, qu'un premier état des lieux.

De manière plus globale, des recherches récentes viennent étayer le sentiment retiré de nos rencontres dans les écoles : c'est la finalité même de l'école qui se différencie de plus en plus fortement selon la place que l'établissement considéré occupe dans la hiérarchie scolaire. Les enseignants du haut de la hiérarchie continuent à vouloir enseigner, transmettre des connaissances parce qu'ils peuvent le faire encore assez facilement avec le public sélectionné

auquel ils s'adressent. Tandis que les professeurs des écoles du bas de la hiérarchie utilisent significativement un lexique plus varié : il s'agirait de « socialiser », « sensibiliser », voir « éduquer » les élèves mais moins de leur faire maîtriser systématiquement des connaissances^{/14}.

Dans ce cadre, la thématique de « l'éducation à la citoyenneté » est utilisée différemment par les écoles pour se positionner dans la hiérarchie sociale que constitue aujourd'hui le « marché scolaire » dans lequel certains parents, bien informés comme « consommateurs d'école », cherchent le meilleur service pour leurs enfants. Certaines écoles mettront en avant, dans leur communication externe (vers les parents principalement) et interne (pour mobiliser l'équipe éducative), l'organisation de « projets citoyens » valorisant autrement que scolairement leurs élèves pour la plupart en difficulté. Mais dans un tout autre sens, de tels projets seront présentés comme autant de « suppléments d'âme » d'une école à la réputation élitiste. De même, « l'éducation à la citoyenneté » peut se voir également invoquée par les écoles au travers d'une politique plus ou moins stricte en matière de respect de certaines règles de base de la vie collective. Un règlement d'ordre intérieur très « cadré » pourra par exemple être publiquement mis en exergue par des écoles élitistes, voire par des écoles qui veulent enrayer une chute ou progresser dans la hiérarchie scolaire^{/15}.

Plus concrètement, la disponibilité de ressources est également fonction des contextes socioéconomiques. Or les ressources de l'école comme ressources des élèves influent parfois énormément sur les activités que peuvent réellement mettre en œuvre les enseignants, comme le matériel pédagogique qui peut être mobilisé pour les cours abordant les questions politiques

B/ Contexte organisationnel : un travail en équipe limité

Les écoles rencontrées présentent différents types d'organisation du travail proprement pédagogique des enseignants : du travail individuel (les contacts entre enseignants étant réduits au strict minimum) à la collaboration partielle avec certains collègues. Mais la réalité « moyenne » semble bien plus proche du travail individuel.

Mais il faut souligner que, même dans le cas de collaborations, les concertations sont le plus souvent le fait de collègues de disciplines proches : ils relèvent pour la thématique qui nous occupe, pour la plupart, de sciences humaines (histoire, français, sciences sociales, géographie, etc.).

On travaille en interdisciplinarité avec un maximum d'objectifs propres aux différents cours : ça se réalise sur plusieurs mois et sur plusieurs cours. Avec la synthèse totalement en coordination. Mais les aspects proprement politiques sont plus systématiquement abordés par mes collègues en sciences humaines et en géographie. (Français, TQ, DS, LS)

Quand elles existent, ces collaborations sont de plus quasi uniquement « horizontales » (entre collègues d'une même année) et très rarement « verticales ». Les contacts entre degrés différents semblent totalement absents.

La coordination horizontale est extraordinaire dans notre école, mais pas la coordination verticale. Des collègues des années supérieures voient déjà ce que j'ai vu... tandis que des collègues des années inférieures abordent déjà, sans concertation avec nous, ce que nous développerons dans un projet pédagogique intégré et cohérent. C'est d'autant plus regrettable que dans les Degrés inférieurs (jusqu'en

^{/14} C'est ce que montre le sociologue Eric Mangez. Voir Eric Mangez, *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel pédagogique en Communauté française de Belgique*, Thèse de doctorat en sociologie, UCL, 2006.

^{/15} Voir à cet égard Hugues Draelants, op. cit.

3

/ DES DIFFÉRENCES MARQUÉES AU SEIN DE L'ÉCHANTILLON → PAGE 28

4^e), les élèves sont trop jeunes pour aborder des questions comme l'extrémisme, les camps... C'est en tout cas ce que nous estimons. (Français, TQ, DS, LS)

Enfin constatons que ce travail en concertation porte plus volontiers sur des projets qui sortent de l'ordinaire et ne s'intègrent pas facilement au quotidien des apprentissages en classe.

Pédagogiquement, le corps professoral de notre école est très hétérogène aussi : aucune cohérence dans les pratiques, conceptions diamétralement opposées avec une dominante de transmissif. Par contre, le système de délégués est soutenu collectivement. A l'origine de ce système, il y a un moment de ras-le-bol : fatigue face aux difficultés de donner cours, incidents plus sérieux. J'ai lancé une invitation à un groupe de réflexion sur « l'éducation à la citoyenneté et la prévention de la violence » : 10 collègues sont venus et le projet en est sorti. (Histoire, G, DS, CF)

Comme souligné plus haut, cette difficulté constitue un réel obstacle pour développer un travail pédagogique sur une thématique relativement marginalisée dans l'application réelle des programmes, comme l'est le fonctionnement de notre système sociopolitique. Plus qu'ailleurs, les enseignants ont besoin de s'appuyer sur ce que font leurs collègues, ceux qui enseignent dans la même année, dans une année postérieure ou antérieure. Et c'est encore plus vrai pour les enseignants dont les programmes ne citent qu'incidemment ou de manière floue cette thématique : ils ne pourront utiliser leur marge de liberté dans l'interprétation des référentiels pédagogiques pour l'aborder que s'ils bénéficient du soutien d'autres cours sur lesquels s'appuyer.

Evoquons enfin comme obstacle à ces collaborations un thème peu évoqué : les inégalités entre cours. Tous ne « pèsent » pas le même poids dans la réussite finale. Les cours généraux dans les écoles techniques et professionnelles sont, par exemple, souvent marginalisés dans l'horaire et dans les décisions de

réussite ou d'échec. Comme le reconnaît une enseignante d'un cours technique qui ne rencontre pas les mêmes difficultés qu'un de ses collègues de sciences humaines pour travailler des textes en classe :

C'est vrai que moi c'est différent : j'ai du temps et je pèse lourd dans la balance. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

3/ LES RAPPORTS DES ENSEIGNANTS À UNE SÉRIE D'ENJEUX PROFESSIONNELS

Un mot tout d'abord de la différenciation des expériences suivant la fonction au sein de l'école : directions et enseignants. L'expérience de la direction rejoint la plupart du temps celle des enseignants. Bien sûr, la direction ne sait pas toujours ce qui se passe au sein des classes et sur le plan pédagogique entre collègues dans l'école. Evidemment, des divergences apparaissent bien au sein de certaines équipes pédagogiques mais elles ne concernent pas uniquement et spécifiquement la direction. La fonction de chef d'établissement pour centrale qu'elle est, notamment dans le développement de collaborations entre collègues, n'a pas été traitée en tant que telle : cette expérience spécifique affleure dans certains extraits. Mais la ligne de fracture, directions/enseignants, ne nous est pas apparue comme la plus fondamentale

A/ Le rapport de chaque enseignant à la politique

Toute la palette des rapports au politique se retrouve dans notre échantillon. Certains enseignants évoquent leur engagement associatif, politique, voire même partisan, alors que d'autres « reconnaissent » (puisque c'est sur le mode de l'aveu, de la concession, même de la confiance) leur désintérêt pour la chose publique ou leurs doutes quant à la pertinence de notre système en général et dans leurs cours en particulier.

3

Ce qui me travaille, c'est plus de ne pas laisser apparaître mes propres doutes à propos de la démocratie. Je me vois mal leur dire que je ne sais pas quoi en faire, ma déception est tellement profonde. (Morale, G, DS, CF)

Personnellement, la politique, ça ne m'intéresse pas trop. Et puis, je ne me sens pas à l'aise pour en parler parce que je ne m'y connais pas suffisamment. Je ne pourrais pas répondre à toutes leurs questions. J'ai l'impression qu'en tant que prof, il est attendu de nous que nous ayons réponse à tout. (Formation générale, CEFA, LS)

Beaucoup d'enseignants rencontrés se positionnent en fait sur un autre registre que l'intérêt : celui du manque de compétences pointues en matière politique. Même chez des enseignants qui se disent convaincus de l'importance d'aborder la politique à l'école.

Je ne suis pas d'accord du tout avec le terme de neutralité : l'école est un lieu de vie. Les questions politiques d'où découlent le social, c'est capital : il m'arrive de donner mon avis mais je n'impose rien. Oui, j'ai envie d'aborder des questions « politiques » mais je ne me sens pas toujours capable de le faire... (Français, G, DI, CF)

Aucune des personnes rencontrées ne s'est évidemment vantée de professer un rejet poujadiste de la chose publique mais certains témoignages évoquent des propos de salles de profs assez clairs à cet égard.

Certains collègues grandes gueules se vantent de ne pas savoir pour qui voter, de s'en foutre... (Histoire, G, DS, CF)

Certains opposent même leur engagement très actif en faveur des valeurs citoyennes au caractère supposé vil de la politique, exacerbant le découplage exposé en début de rapport.

La vie politique n'est pas très ragoûtante, elle n'est que repli sur soi, médiocrité. Le tableau n'est pas rose. Mais moi, je ne provoque pas les « tous pourris » en classe : on ne va pas étudier la vie politique belge en classe. Je leur fais faire de la démocratie. Ce que je leur apprend, c'est un idéal en action. Il faut parler de tout ça avec d'autres mots. (Morale, 1er D, CF)

Un ancien parlementaire, devenu formateur dans un CEFA du libre catholique, mettait ces points de vue en perspective de la façon suivante :

Préalablement, je voudrais faire trois remarques de fond :

- 1) Le système éducatif ouvre très peu au sociopolitique et la formation des enseignants est très peu socio-po.*
- 2) Il y a toute une part de l'identité des enseignants qui véhicule de la méfiance par rapport au politique, avec des propos lourds. Comment la relégitimer à leurs yeux ? C'est une vraie inquiétude pour moi : l'identité antipolitique se développe dans les écoles, un réel désenchantement d'une partie du corps professoral a vu le jour.*
- 3) Un des écueils est de techniciser la vie politique, ce qui conduit à se dégager de la vie politique. Les élèves et les enseignants finissent par uniquement se demander « comment voter ? » et non « pourquoi voter ? » (Formation générale, CEFA, LS)*

Cette réduction de cours sur la politique à la technique de vote est d'autant plus difficile à éviter parfois que les élèves le demandent :

J'ai abordé les élections, notamment parce que j'ai des élèves en âge d'aller voter en classe. Je leur ai demandé s'ils savaient ce qui allait se passer au mois d'octobre. Je n'ai pas vraiment eu de retour. Pourquoi certaines personnes affichaient leur photo dans la commune. Alors là oui, il y a eu un retour chez les plus grands mais très simpliste : ils ne sont pas du tout au courant, ils ne connaissent pas les partis. Ils ne savaient pas pour qui voter. Ils ont une idée vaguement négative du FN.

Mais moi-même, comme je n'habite pas Bruxelles, je ne connais pas tous les partis, tous les hommes politiques. Leurs questions tenaient plus à des problèmes pratiques : comment je dois faire sur place ? Techniquement. C'était plus du stress. Mais pour qui aller voter, ça, ils ne se demandaient pas. Je suis un peu partie en même temps sur les élections en Afrique : pour montrer qu'avant d'arriver à notre système, on doit franchir pas mal d'étapes. Et comme on a pas mal d'Africains en classe... (Français, P, DS, LSNC)

Mes élèves me demandent surtout comment voter : comment il faut faire pratiquement dans l'isoloir ? Et pour qui voter ? Ils ne savent pas. Ils demandent à leurs parents. J'ai fait un petit sondage : ils ont tous voté pour le bourgmestre sortant. (Religion, P, DS, LS)

Sur le plan professionnel, le rapport aux autorités politiques semble plus homogène : il continue à être marqué par les conflits sociaux qui ont émaillé les années nonante. Il en a subsisté une certaine défiance du monde enseignant, blessé par ce qu'il a interprété comme un manque de reconnaissance de la société et de ses représentants. Ce rapport au politique – qui ne peut être sans conséquence sur la manière d'aborder ce champ dans un cours – est aujourd'hui fait d'un mélange de critiques et d'attentes. Les critiques portent notamment sur les réformes « pensées en chambre », le trop plein de réglementation que feraient peser les pouvoirs publics sur l'enseignement.

Plus généralement, on vous met tout le temps des bâtons dans les roues. On essaie par exemple de monter un voyage à Oxford et c'est la croix et la bannière : il faut tel document, le dossier de candidature n'est pas bien rempli, il faut 90% des élèves qui y aillent... (Histoire, P, DS, OS)

Les attentes sont, quant à elles, nombreuses et variées : du financement à la clarification pédagogique en passant par la diffusion d'outils.

B/ Le rapport aux autorités scolaires

Proche du rapport aux politiques, le rapport de nombre d'enseignants aux autorités pédagogiques (réseaux, inspection, administration, détachés...) est également empreint de distance. Dans les consultations menées par les Facultés universitaires Saint-Louis, les enseignants parlaient d'ailleurs de « nébuleuse » pour qualifier l'ensemble de la superstructure qui se trouve au-dessus de leurs têtes : des décideurs politiques aux experts en pédagogie... De manière générale, cette nébuleuse est constituée par l'ensemble des personnes qui conçoivent, adoptent et font appliquer au quotidien des réformes. Or, pour nombre d'enseignants, ces réformes viennent aggraver les tensions auxquelles la profession enseignante est soumise, comme la tension entre l'éducation et l'instruction.

Ce sentiment est dominant chez les professeurs. Mais les témoignages montrent que les enseignants réagissent différemment face aux directives données sur le terrain, notamment en fonction de leur position « hiérarchique » dans le système. Dans le cadre de l'implémentation des nouveaux programmes et des différentes réformes pédagogiques, l'ensemble des enseignants devrait, par exemple, recevoir la visite de l'inspection et/ou de conseillers pédagogiques. Mais des personnes qui enseignent depuis de longues années ne sont pas prêtes à accepter les injonctions, contrairement à de plus jeunes enseignants.

Deux professeurs d'étude du milieu (grosso modo « histoire et géographie » dans le premier degré libre catholique) témoignent de leurs positions différentes à propos des remarques d'une conseillère pédagogique sur le cours auquel ils collaborent.

Dans les cours sur « La Belgique, comment ça marche ? » en Etude du milieu, on a discuté des communes, et étant donné qu'il y a beaucoup de problèmes à Charleroi, les questions ont immédiatement fusé : « pourquoi ne pas avoir dénoncé les magouilles avant ? Comment un parti peut avoir autant de pouvoir

sur une région ? ». Puisque je n'avais pas beaucoup de recul, je répondais brièvement ce qui me semble être juste, mais en reprenant le fil rouge de la leçon. On n'a pas approfondi. Il y a 15 jours, j'ai eu la visite de la conseillère pédagogique de mon réseau. Elle m'a expliqué que notre cours (construit collectivement) sur les institutions communales ne pouvait se rattacher aux quatre grandes compétences à développer en étude du milieu. Replacer la commune dans les institutions politiques fédérales en Belgique, ce n'est plus le milieu mais l'étude des institutions politiques. Même à l'approche d'élections communales, nous devons nous centrer sur des questions telles que : « pourquoi les commerces du centre ville sont désertés ? Comment expliquer le phénomène de désurbanisation ? ». Est-ce qu'il s'agit par là d'éviter de parler politique à des jeunes ? Je ne sais pas. J'en ai discuté avec mes collègues. L'enseignant plus expérimenté qui est à l'initiative de ce cours ne veut pas en changer. Lui peut ignorer la conseillère pédagogique, mais nous, jeunes enseignants, n'avons pas la même liberté. Même si nous sommes libres pédagogiquement, il y a, malgré tout, dix grands thèmes à respecter. (Etude du milieu, 1^{er} Degré, LS)

Le collègue :

J'ai vécu trois changements de programme au cours de mes 35 ans de carrière. Moi, je prends ce qu'il y a de meilleur dans chacune des réformes. Et ce n'est pas parce qu'une conseillère pédagogique estime autre chose que je vais changer. Je trouve qu'il y a quand même un minimum de connaissances à transmettre en termes de culture générale. Sur ce plan, en étude du milieu, c'est le flou artistique. Et comme cette année est un peu spéciale avec des élections communales puis fédérales, nous avons décidé d'y consacrer tout un dossier. (Etude du milieu, 1^{er} Degré, LS)

Il y a clairement un malaise. Un inspecteur est venu voir mon cours (dans le cadre de l'ouverture de nouvelles options) et m'a donné une cote de 5/10, parce que je donnais et lisais certains documents moi-même et que ce n'était pas les élèves

qui les produisaient. Ma mission c'est quand même de leur donner un minimum de culture générale. Mais je suis complètement en dehors des nouvelles directives pédagogiques... (Sciences humaines, P, DS, LS)

C/ Le rapport aux réformes pédagogiques

Ce rapport aux réformes pédagogiques est en réalité multiforme; même si les réformes pédagogiques sont souvent évoquées sous la forme d'un nouveau prescrit auquel il est difficile de s'adapter, voire peu souhaitable de se soumettre. Ce sont les programmes qui focalisent l'attention des enseignants. On peut distinguer quatre types d'attitudes :

→ **Le rejet revendiqué ou non** du programme au nom de la liberté de l'enseignant et/ou de la nécessité de s'adapter au contexte de la classe et à des impératifs éducatifs plus élevés.

Ma méthode n'est pas conforme à ce qui est recommandé. Le cours est entièrement fait de textes que j'ai réalisés et que je lis moi-même. Mais je ne leur donne plus les textes. Ils ont un retard tel en compréhension à la lecture. Je sais bien que je suis en rupture avec les prescrits. Avec Hélène, la prof de français, on a axé cette année sur un effort à propos de l'orthographe, mais c'est un travail qui reste limité. Et puis, avec des matières aussi ingrates que la Belgique fédérale, les élèves dorment au cours si on leur donne un syllabus tout fait. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

→ **L'accommodement sélectif**

Particulièrement dans l'enseignement qualifiant et dans des cours de sciences humaines : le programme est tellement vaste que l'enseignant fait son choix dans le programme en fonction de ses propres compétences. Il s'agit bien souvent de s'accommoder des changements de manière stratégique.

Les programmes ne posent pas de problème en sciences humaines. Il y a tellement à voir que, de toute façon, on ne peut pas tout voir. (Sciences humaines et français, P, DS, LS)

→ La soumission

Cette attitude se rencontre particulièrement dans les classes de l'enseignement de transition où l'obligation de « voir le programme » semble plus prégnante. Mais également chez les jeunes enseignants en général qui font l'objet d'un contrôle plus systématique par l'inspection et/ou d'un suivi plus régulier par les accompagnateurs et formateurs du réseau.

Moi j'ai des impératifs, hein ! Les élèves s'en moquent un peu des institutions mais je dois les voir, c'est dans le programme. Et l'inspecteur vérifie qu'on les suit bien ces nouveaux programmes et surtout les compétences. Parfois je me demande s'ils n'ont pas été conçus pour les rendre plus bêtes. On y trouve des savoir-faire, c'est vrai. Mais ils ne savent rien à côté en termes de savoirs. (Histoire, TQ, DS OS)

→ L'adhésion tacite

Certains enseignants minoritaires essaient de travailler avec les nouvelles directives pédagogiques sans les critiquer spécialement mais sans non plus défendre leur bien-fondé.

D/ L'expérience et la formation de chaque enseignant

Comme cela vient d'être évoqué, les jeunes enseignants rencontrés ou, plus globalement, ceux qui sont arrivés récemment dans la profession, rencontrent plus de difficultés que les autres. L'entrée dans la profession, les apprentis-

sages encore en cours, la préparation des leçons non rodée, la charge des classes les plus difficiles dont les enseignants pourtant expérimentés ne veulent plus... tout cela l'explique aisément. Mais intervient ici un nouveau phénomène : la pénurie d'enseignants.

Nombre de personnes interrogées n'avaient pas nécessairement reçu la formation adéquate pour donner leur cours, voire même pas les titres requis. Cela ne fait pas de ces personnes des enseignants nécessairement moins compétents, mais ils ressentent plus fortement l'insécurité de nombreux professeurs quant à leur maîtrise de la matière. Et quand s'y mêle un certain désintérêt...

Je ne cherche même pas à raccrocher à des concepts. Comme je suis prof de français, je travaille plus comme en français que comme le cours d'éducation sociale l'exigerait. Je ne donne, en réalité, pas le cours d'éducation sociale, je n'ai pas l'impression de donner éducation sociale. Je choisis des thèmes que je n'aborderais pas en français. Je donne cours de français. La majorité de mon horaire est de français (16h sur les 20 et 4 d'éducation sociale). A partir de là, il y a parfois un questionnement qui se fait, mais c'est rare ou alors c'est moi qui dois induire ce questionnement. Et ça ne va jamais très loin. (...) Eduquer aux questions politiques est quelque chose qui me motive personnellement moins. Ce n'est pas mon centre d'intérêt premier. Et ça, je l'avais dit au directeur. Oui je veux bien mais je n'aborderai pas les sujets comme il faudrait le faire. Il y a sûrement un chemin à suivre plus technique. Il y a certainement des établissements où il y a des programmes, dans le professionnel. C'est ce que je ressens : je donne ce cours-là mais peut-être que quelqu'un de plus intéressé le donnerait mieux. J'aborde des thèmes dans lesquels je me sens plus à l'aise pas que veulent les élèves. Mais ça ne correspond pas aux thèmes d'une formation sociale. (Français, formation sociale, P, ES, LSNC)

LE TRAVAIL D'ÉDUCATION À LA POLITIQUE AU QUOTIDIEN

1/ QUELLES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES ?

Nombre de témoignages d'enseignants et de directions lient fortement la formation à la démocratie à la pédagogie du projet. Elle peut se comprendre dans un sens très générique comme l'ensemble des conceptions et pratiques pédagogiques qui visent à rendre l'apprenant plus actif dans ses apprentissages. Le plus souvent, cette notion est utilisée dans les témoignages d'enseignants pour désigner la définition et la réalisation d'activités, communes à plusieurs enseignants, et qui sortent du cadre des cours classiques. On peut émettre différentes hypothèses pour expliquer le fait que ce type d'approche soit largement mis en avant par les enseignants et les directions quand on évoque l'apprentissage du fonctionnement du système démocratique belge.

Comme le montre sa place dans le décret « Missions », le caractère transversal mais aussi relativement marginal de l'éducation à la citoyenneté justifie souvent le fait que l'on sorte du cours magistral pour se lancer dans la réalisation de projets afin de la mettre en œuvre. Ce sont également les difficultés propres à la thématique qui expliquent que les enseignants tentent de « concrétiser » leurs cours, de les relier à ce que des jeunes connaissent déjà et/ou expérimentent dans la vie quotidienne. Certains enseignants défendent aussi la conviction que la démocratie se pratique autant qu'elle ne s'apprend. Ce genre d'approche conduit souvent alors à associer étroitement éducation à la vie politique et participation des élèves à la vie de l'école.

Je suis adulte-aidant d'une classe (dont je ne suis pas titulaire), une classe que j'ai 5h par semaine. Il s'agit d'encadrer la classe et les délégués pour qu'ils puissent

réaliser un travail constructif. Expliquer le principe du système des délégués de classe, le principe du système électoral, comment vont se passer les élections, être présent au moment où ils préparent leur réunion de classe pour les aider à faire une réunion où chacun écoute l'autre... Ils ont un conseil de délégués dont la prépa se fait en classe; ça motive les élèves. J'y consacre une heure de cours (comme le prof de français, celui de néerlandais...). Je propose sans rien imposer (un délégué règle la parole, l'autre prend le secrétariat en charge...). Les compétences démocratiques ne sont pas innées : quand on voit d'ailleurs comment se passent les réunions de profs... On arrive à un système très constructif. Je dois les aider mais le but final c'est de sortir de la classe et que ça se passe tout seul... C'est déjà arrivé (pas avec tous les groupes) mais c'est quand même étonnant que ça puisse se passer... J'ai mis ça en parallèle avec le système parlementaire en Belgique. Mais ils perçoivent la différence avec une démocratie. Par contre, on peut faire des parallèles avec d'autres espaces de négociation et de dialogue dans nos sociétés : conseil d'entreprises, organes de consultation, de concertation... où les syndicats sont notamment amenés à s'exprimer voire à négocier certaines choses... (Maths, G, DS, CF)

Ce qui est intéressant dans ce CEFA, c'est qu'il y a une certaine culture : ils ont réellement un Conseil de tous où la parole est réelle; ils ont pris sur certaines choses. On fait aussi l'évaluation régulière avec les élèves et leurs parents du parcours du jeune : comment on vit les choses (positives et négatives), comment lui il vit les choses. Il y a une animation et ça rencontre un de leurs besoins, un besoin de réussite : certaines choses marchent bien et on s'appuie là-dessus tout en ne niant pas les difficultés. (Formation générale, CEFA, LS)

Mon premier réflexe quand je suis arrivée à l'école a été de me demander s'il y avait un journal dans l'école : un outil indispensable pour que les élèves ne subissent pas l'école. Quand j'étais élève, j'avais participé à un tel journal dans mon école, ça m'avait permis de verbaliser certaines de mes amertumes, de me faire entendre, au lieu de ne subir que des règles. J'ai pu être acteur de mon propre parcours scolaire. On a donc lancé un journal. Une poignée d'élèves y participe : une dizaine qui sont vraiment des membres du comité. Ce sont des élèves qui sont aussi convaincus de leur rôle dans l'école. Ils sont également délégués : ils sont conscients des règles à respecter, mais aussi des travers de l'institution. Ils revendiquent par exemple le droit de savoir (ex : le règlement des toilettes : pourquoi on ne peut pas y aller à certains moments, la gestion des clés et des fermetures de porte dans l'école). Ils ont aussi voulu faire un dossier sur l'adolescence des profs : « ont-ils été jeunes comme nous ? » Les enseignants ont joué le jeu : face à des élèves responsables, ils ne peuvent pas se dégonfler. Mais nous ne recevons jamais de réponse quand la rédaction lance des questions plus ouvertes à travers nos colonnes. (Français, 1^{er} D, CF)

A travers les témoignages recueillis, on peut faire le constat que la pédagogie du projet sera d'autant plus prégnante si l'école promeut un certain travail collectif entre enseignants.

Ceci dit, nombre d'enseignants convaincus par l'importance d'une pédagogie qui intègre les questions que se posent les élèves ne passent pas nécessairement par des projets sortant de l'ordinaire ou des systèmes de délégation d'élèves pour aborder les questions politiques en classe. Ils parviennent à intégrer un enseignement des enjeux démocratiques à leurs cours habituels, mais insistent malgré tout sur le caractère « concret » des activités pédagogiques à choisir comme porte d'entrée pour aborder cette thématique en classe. Il s'agit de se laisser interpeller par les questions des élèves, d'établir des liens avec ce qu'ils connaissent, de réintégrer les problèmes rencontrés en stage au sein des leçons, etc.

Je ne travaille jamais toute seule. Avec les collègues, on enregistre les problèmes que les élèves vivent sur leurs lieux de stage. Ce qui interpelle nos étudiants collectivement et puis on y revient systématiquement dans un séminaire spécialement prévu pour cela. Des problèmes liés, entre autres, au coût des soins de santé : « ça coûte cher un petscan et plus généralement de se soigner », me disent-ils par exemple. Et puis, quand je vois un article sur la médecine à deux vitesses, je le découpe. Des problématiques intergénérationnelles aussi : leur public, les personnes âgées sont souvent démunies. Quelle solidarité ? On part donc de leur vécu en stage. Je leur demande d'apporter des solutions. Comment agir ? Parfois on peut agir directement; d'autre fois plus indirectement. Par exemple : nous, en tant qu'école, on ne peut pas faire changer le gouvernement d'avis sur le prix des médicaments mais on peut s'engager en tant que citoyens comme, par exemple, en signant des pétitions. Mais lorsqu'en stage, on rencontre une femme battue, on peut aller trouver l'AS parce qu'il y a une politique de tolérance zéro sur ce plan et que la police y collabore. (Infirmière enseignante, P, DI, OS)

L'actualité revient tout le temps : la colonisation dans les territoires occupés par exemple : « en Cisjordanie ce sont des colons et pourquoi ne les appelle-t-on pas comme ça en Israël ? ». La comparaison est essentielle : je la favorise. S'ils ne peuvent pas comparer, notamment avec ce qu'ils connaissent, comment apprendre à détecter les différences entre des phénomènes ? Je travaille beaucoup sur l'imaginaire également : les jeux de pouvoir dans l'école par exemple. Je suis persuadé que quand il y a une éducation déconnectée de ce qu'ils vivent, il n'y pas de réel apprentissage. (Histoire, G, DS, CF)

Ce que j'ai pu observer en travaillant sur le niveau communal, c'est que les choses très concrètes les intéressent. Le logement (le fait qu'une des mamans dormait dans le salon à cause du trop peu d'espace disponible à la maison), les liens avec la justice... Par contre, ce que fait le bourgmestre ne les intéresse pas. J'aurais pu aller plus loin mais je ne suis pas sûr de savoir comment ça fonctionne (l'octroi de

logements sociaux, etc.). Et puis, 2 élèves sur 14 qui s'intéressent au logement, ce n'est pas toujours assez. Pour moi, l'éducation à la citoyenneté c'est avant tout soulever des questions. On essaie de donner une info large et globale. Avec le peu d'heures que nous avons, on ne peut pas se permettre d'aborder systématiquement et plusieurs fois de suite un même thème. En plus, cela fatigue les élèves. Comme les séances de cours sont entrecoupées de périodes de stages, cela tirerait une thématique sur des semaines. Je trouve également important de boucler en une leçon une thématique construite autour d'un objectif particulier. (Sciences humaines et français, P, DS, LS)

Certains opposent, par contre, les projets de citoyenneté aux cours sur la politique.

Ce qui marche assez bien, contrairement au cours sur la politique, c'est la campagne citoyenne communale sur un projet créatif. Ça se fait dans le cadre du cours, si du moins une majorité d'élèves le veut. (Morale, G, DS, CF)

L'éducation à la citoyenneté, j'en fais tous les jours. C'est un peu mon fond de commerce, mon combat quotidien. Je pratique la pédagogie du projet : je pense qu'on doit agir local pour régler les problèmes mondiaux. Bizarrement, la démocratie on doit l'apprendre mais on ne la pratique pas. Plutôt que dire ce qu'il faut faire, faisons-le, dans notre école, là où on n'en a pas l'habitude. L'objectif est bien de faire passer les valeurs de la démocratie, car cela doit être en respect de mon programme. L'essentiel c'est vivre ensemble. Quand les élèves me demandent : « c'est quoi la gauche, la droite ? », je reviens à la notion de solidarité et, par exemple, à l'action du ministre des affaires sociales. Systématiquement, je prends le problème autrement : par les fins, les valeurs... et puis on va passer à l'action. (Morale, 1^{er} D, CF)

A contrario, une enseignante souligne les limites de cette approche par « projets » :

Des projets, c'est très bien mais seulement... c'est souvent le prof qui les réalise finalement. Les jeunes scientifiques, par exemple, les élèves doivent travailler en dehors des cours pour boucler le projet. Mais comme ils ne le font pas, ne viennent pas aux rendez-vous...(Physique, G, DS, CF)

2/ QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS ?

Ces difficultés ont été classées en une série de catégories qui se recoupent largement. Nous n'avons repris que les principaux points soulevés par les enseignants et qui ont souvent déjà été évoqués dans les premiers chapitres de ce rapport. Ils ne seront donc plus développés.

A/ Des difficultés propres à la thématique

Comme nous l'avons déjà signalé, outre le rejet plus général de tout ce qui est « politique », la complexité du système belge est mise en avant comme un obstacle sérieux aux apprentissages en cette matière.

Une des principales difficultés rencontrées par les élèves en cette année d'élections, c'est de comprendre la Belgique politique, les partis surtout. Ce qui a le mieux marché, c'est l'exercice proposé par espace-citoyen : ramener des tracts. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

Il faut passer par la présentation du Mécano institutionnel. C'est barbant mais il faut passer par là en étant le plus ludique possible. J'encourage les liens mais pas de manière trop hâtive. On part avant tout de questions comme « qu'est-ce qu'un réfugié ? ». Mais en 5e, on doit voir ce qu'est la démocratie et le fonctionnement de la Belgique fédérale. Mon cours est entrecoupé de travaux sur des articles de presse et ça marche un peu mieux de présenter une institution par ce biais. Cela

permet d'être un peu moins barbant. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

C'est vrai qu'à l'occasion des élections communales... on a réexpliqué ce qu'était la commune, ce qu'elle faisait, comment on vote, pourquoi. Mais c'est la 3/4e fois... Cela s'est déjà fait dans les années antérieures. Mais les choses ne sont pas en place, il faut tout le temps tout revoir, les bases élémentaires du fonctionnement des institutions démocratiques. Mais d'un autre côté, si on veut avoir des discussions autres que type café du commerce, il faut passer par là. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

La leçon qu'ils ont le plus de mal à comprendre c'est celle que je donne sur la Belgique fédérale et l'Europe. Les institutions, c'est difficile et puis ils n'en ont rien à faire. Sur les questions européennes, il y a, par exemple, moyen de les accrocher : ils font le lien d'eux-mêmes avec les délocalisations vers les pays de l'Est. Mais les institutions belges... On part du texte de la Constitution : on refait un tableau. Ils demandent souvent d'avoir les tendances des différents partis. C'est infaisable. C'est déjà assez difficile pour moi. Des outils bien faits sur les partis, je n'en connais pas. Et quand on lit leurs programmes, c'est pratiquement chaque fois la même chose, les mêmes propositions. Le programme du FN, par contre, parle aux élèves. Mais quand je vois que le programme d'Ecolo fait 187 pages sans résumé... (Histoire, TT, DS, OS)

B/ Des difficultés liées aux compétences scolaires des élèves

a/ LE MANQUE DE CULTURE GÉNÉRALE

Mais de plus ils font l'amalgame entre beaucoup de choses. Je parlais de la 1^{ère} GM : c'est la confusion la plus totale. Il faut d'abord essayer de remettre les choses en place. Je recommence carrément avec une ligne du temps où je place les différents rois, les grandes dates : c'est important les balises. Et ils n'en ont pas. (Sciences humaines, P, DS, LS)

b/ UN RAPPORT GÉNÉRAL À L'ÉCOLE PROBLÉMATIQUE

Le rapport plus général des élèves à l'école est pointé comme trop passif, marqué par une approche instrumentale dont nous avons déjà parlé.

Ils sont de plus en plus passifs les années passées : il y a quelques années les élèves réagissaient. Ils ne font un effort que sous la contrainte. On vient d'ouvrir une bibliothèque : pas un élève... Ils lisent très peu la presse, ils ne suivent pas le JT. Si on prend une séquence du JT, ils posent tellement de questions de culture générale élémentaires, qu'on passe l'heure à répondre à du vocabulaire incompris. C'est vrai aussi que la Belgique ce n'est pas simple... (Français, G, DI, CF)

c/ LA CONFRONTATION À L'ÉCRIT

Le manque de vocabulaire est souvent pointé comme un obstacle dans l'ensemble des options.

Même en transition, beaucoup d'émissions intéressantes sont difficiles à utiliser : leur vocabulaire est trop spécialisé. (Histoire, TT, DS, LS)

La faiblesse des compétences en lecture est, par contre, plus spécifique aux filières de l'enseignement qualifiant et particulièrement aux élèves du professionnel. Certaines classes ne comportent quasiment aucun élève qui sache lire...

La presse au niveau vocabulaire est parfois très difficile à utiliser, trop élaborée (la Libre, le Vif). Je réélabore les textes, je les réadapte en 15 lignes.

On passe une heure à comprendre : l'idéal serait de pouvoir bénéficier d'une journée. (Français, TQ, DS, LS)

Je travaille beaucoup à partir d'articles mais la confrontation avec le texte légal est un passage obligé. Je pars des articles de presse pour voir les raisons d'être

des institutions : à terme, ça finit par devenir structurant pour eux. Je les ai aussi de nombreuses heures sur deux ans : on commence avec le Ligueur et on termine avec Sciences humaines. Mais c'est à l'arraché. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

L'exploitation des possibilités du cours de français est souvent avancée comme une pratique intéressante. Certains enseignants qui donnent le cours de français parviennent à travailler des textes parfois ardu.

Je ne rencontre pas réellement de problème pour leur faire comprendre un écrit, parce que je réalise tout un travail en amont. Je prends n'importe quelle coupure de presse. Le Soir, Libé. Le problème est évidemment l'énergie qu'on doit y consacrer (vocabulaire, etc.) mais le cours de français est là pour ça ! Et ils sont tellement fiers d'avoir compris tel article en cours. (Français, 1er D, CF)

C/ Des difficultés liées à l'attitude des élèves

Les problèmes d'attitude des élèves sont particulièrement mis en évidence lors des débats en classe. Nombre d'enseignants, essentiellement des filières techniques et professionnelles, notent la difficulté qu'éprouvent beaucoup d'élèves à s'exprimer, à sortir de l'émotion pure, voire à ne pas exprimer des points de vue si radicaux qu'ils empêchent le débat. De nombreux témoignages relèvent ce genre de problèmes particulièrement sur des questions « identitaires » (nationales, religieuses...).

Ils arrivent très vite à des discours radicaux. Ils doivent signer une charte de la tolérance mais... Par exemple, des élèves d'origine turque reviennent énormément avec la remise en question du génocide arménien. Je leur amène des documents. Ils veulent bien admettre qu'il y a eu des massacres. Ça commence à être difficile de discuter de certaines choses : à force d'entendre le discours de certains médias,

ils sont tout de suite choqués. Ils ne sont pas tolérants pour un sou. Dès qu'il y a un problème politique ou économique, c'est de la faute de l'Occident. (Histoire, TT, DS, OS)

Un des problèmes, c'est que quand on les contredit, ils se sentent vite agressés. Il faut attendre de connaître les élèves pour bien le faire, jamais en début d'année donc. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

J'ai beaucoup de difficulté à parler de l'Islam en classe. Directement, ils s'apostrophent et sortent des préjugés, des stéréotypes. Conséquence : je n'approfondis pas le sujet. Le débat pourrait prendre, mais à 25/30 en classe... (les cours généraux ont de très grandes classes contrairement aux cours de formation professionnelle). Ils n'écoutent pas le JT et ne lisent pas le journal à part Métro. Mais c'est pour le sport. Ils ne s'écoutent de toute façon pas l'un l'autre. On peut travailler avec certaines classes et les débats de ce type peuvent être intéressants mais quand ils réagissent trop, on retombe très vite sur un cours classique. On sent, par exemple, pas mal de jeunes prêts à dire « l'extrême droite, c'est le remède miracle ». Or il y a pas mal de Maghrébins : il faut vite mettre le holà. A la fin, on évite la discussion : l'environnement les remonte, les excite. Parler politique, ça risque de partir dans tous les sens. Et puis, tous les programmes de partis se ressemblent... (Enseignants de français et sciences humaines, P, DS, LS)

La difficulté d'organiser un dialogue dans la classe s'accroît avec la taille du groupe.

Des règles minimales de débat sont absolument indispensables : les propos excessifs empêchent le débat. Mais je prêche parfois dans le désert. J'ai deux groupes pas trop nombreux, environ 15 élèves chacun. Cette année, c'est gérable mais quand je suis avec 26 élèves en classe, cela ne l'est plus. 30 élèves parfois, ce n'est pas possible, ne fût-ce qu'au niveau du bruit... Le débat général est impossible

en grand groupe. On peut malgré tout faire des sondages ou travailler des questions écrites au tableau en sous-groupes et puis mener un débat via des porte-parole. Ceci dit, le pire est la classe qui est complètement indifférente et passive. Une classe a besoin de leaders positifs aussi : un élève qui apporte, qui nourrit le débat, l'enrichit. Les débats ne fonctionnent pas à tous les coups mais les meilleurs sont ceux qui partent d'interpellations d'élèves. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Certains enseignants avec plus de pratique en la matière parviennent à assurer la gestion de tels débats.

Je voudrais insister sur l'importance de travailler le point de vue de l'autre. Par exemple, certains élèves de religion islamique ont des difficultés à accepter que d'autres religions existent. Le problème est aussi d'accepter des élèves différents quelle que soit la différence. Leur vision de la Flandre est également très négative. Juste avant les dernières élections communales, en première période, nous avons travaillé sur les concerts 0110. A partir d'articles de presse, d'interviews de Tom Barman. Nous avons vu tout le vocabulaire lié à la tolérance dans le cadre du cours de néerlandais mais aussi pour faire réfléchir. (Néerlandais, G, DS, CF)

Aujourd'hui en maçonnerie, comme chaque fois, je pars de l'actualité, j'essaie que ça soit ancré dans la réalité, soit par un article soit par ce qu'ils ont entendu à la radio, à la télé. On est parti de l'agression à Dinant : « quel est votre rapport à l'agression et à la violence à l'école ? ». Ils ont parlé des injustices qu'ils ont connues, ils mettent des mots sur la violence. Ils en sont venus à parler a contrario du bon prof : « celui qui croit en nous, qui nous respecte, qui sait se faire respecter, et qui nous fait réussir ». Pour certains, la vie c'est la loi de la jungle. Si des élèves se battent, il faut laisser faire, laisser gagner le plus fort. Je relance : « comment tu gères ça ? Comment faire société ? Et si tu es le plus faible ? ». Réponse : « tant pis ». C'est

pourtant le sens de la loi. Et là je me positionne : moi, je ne peux pas accepter ça comme mode de fonctionnement de l'école et de la société. Et j'explique pourquoi. Une fois qu'ils ont vidé leurs tripes avec des questions plus ouvertes, on peut commencer à structurer avec des mots clés au tableau. Il s'agit de remettre un cadre, de la construction, de la structuration, des balises, et garder des traces de connaissances. Le plus souvent, je prends Le Soir. Un petit rituel : « quel est le plus gros titre ? ». Réponse : « Le Soir ». Les débats ne sont pas simples, durs même. A 98%, ils sont pour le rétablissement de la peine de mort pour les crimes crapuleux. L'idée c'est, qu'à un moment donné, je place sur deux colonnes ce qu'on a dit dans le débat et ce que je pense moi en tant que prof. Après on passe à du français plus classique ou des maths. On travaille à partir de fiches. (Formation générale, CEFA, LS)

Mais les points de vue radicaux ne se limitent certainement pas aux filières qualifiantes.

Au détour d'un texte qui abordait la peine de mort en fiction, j'ai été très surprise. On était à l'époque de l'assassinat de Joe. Une partie des élèves ont réagi en défendant une espèce de loi du talion : pour eux, les prisonniers doivent vivre dans des conditions de détention abominables. J'ai donné mon point de vue... Ils m'ont écoutée sagement. On sent très fort ceux qui argumentent en famille, ceux où le dialogue est moins fréquent et ceux dont les parents ont un discours radical. Cela m'a inquiétée, on n'est nulle part dans cette éducation. (Français, G, DI, CF)

Des difficultés particulières se présentent quand des élèves professent des idées d'extrême droite. Ce ne sont pas nécessairement les publics scolaires habitant dans des quartiers où un fort pourcentage de la population est d'origine immigrée qui développent ce genre de discours. En milieu rural également.

Nous sommes allés voir le film « Indigènes ». Les réactions révèlent du racisme chez nos élèves, chez leurs parents. De manière massive, non ; nos élèves n'osent plus. Mais c'est peut-être un mauvais calcul que d'interdire les propos racistes. Leurs réactions : « encore les étrangers ! » Particulièrement en 5^e qualification. Le problème du racisme, comme dans toutes les régions rurales, c'est que l'étranger est méconnu, comme tout ce qui vient d'ailleurs. Toute la classe était, par exemple, raciste envers une autre élève d'origine sénégalaise. Professionnellement, elle faisait valoir ses compétences, ce qui n'était pas bien accepté. Une de ses amies a failli être expulsée, elle a fait circuler une pétition. Beaucoup ont refusé de la signer. Certains ont même dit : « je suis pour qu'on jette les étrangers dehors ». Deux, trois vont jusqu'à affirmer : « les étrangers, il faut les tuer ». On se trouve en face de deux degrés de racisme. Le premier, un discours rationnel peut le faire basculer, changer. Quand un élève dit : « ils me font peur dans la rue », il y a une discussion possible. Ce premier type de racisme procède par allusions. Mais il y a un racisme émotif plus violemment ancré, nourri aussi par les parents. Il est le fait d'un groupe moins nombreux qui s'affirme clairement. Dans l'école, on a fini par interdire les propos racistes. Les tenants du second type de racisme font à la longue des réponses de composition. Notamment en expression écrite, ce qui donne : « OK les étrangers sont en majorité de la racaille, mais il ne faut pas tous les mettre dans le même tas ». Ils n'ont pas suffisamment de confrontations concrètes avec l'étranger. Après Joe, certains ont dit : « je n'oserais jamais aller à Namur ». Ce sont des élèves qui sont socialement dans une situation précaire. Toutes les filles avaient connu une expérience d'agression, mais c'était à chaque fois un simple sentiment d'insécurité, un peu fantasmé. On essaie d'apporter des éléments factuels face à leurs représentations : pour eux, le taux d'immigrés en Belgique oscille entre 15 et 25%. Maintenant, c'est vrai, on a seulement

des stats pour les non nationaux, pas pour les clandestins. Il y a aussi les immigrés naturalisés. (Sciences humaines, formation sociale et religion, TQ, DS, LS)

Pour plusieurs enseignants, interdire les propos racistes est à la fois nécessaire mais ne semble pas toujours être exempt d'effets pervers dans un contexte d'apprentissage.

Une autre difficulté, ce sont deux, trois élèves d'extrême droite qui ne disent rien : l'un me regarde fixement tout le cours... On donne des cours sur l'extrême droite mais ils étudient cela comme une simple matière. J'ai aussi travaillé à partir de la vidéo de Jean-Claude Defossé, mais je ne sais pas jusqu'où je peux aller... Surtout quand le conseiller pédagogique dit qu'il ne faut pas aller trop loin dans l'imposition des valeurs démocratiques. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

La principale difficulté, c'est à un moment donné de pouvoir susciter une réflexion personnelle. Ce qui implique qu'une certaine liberté de parole et de pensée doit être respectée... (Français, TQ, DS, LS)

D/ Des difficultés liées au manque de ressources pédagogiques

Beaucoup d'enseignants, particulièrement de jeunes enseignants dans les filières de qualification, font part de leur difficulté à trouver des documents exploitables en classe, c'est-à-dire des documents qui soient adaptés au niveau de leurs élèves et en lien avec l'actualité des grands débats de société susceptibles de les intéresser.

La presse est fortement utilisée par les enseignants. Mais les limites de cet outil omniprésent sont sans cesse soulignées. Beaucoup en appellent à un rééquilibrage en faveur de documents audio-visuels, de schémas, de travaux sur la base de visites, de séances de théâtre...

Mais j'utilise d'autres moyens : comme la vidéo par exemple. Un reportage sur l'arrivée des Italiens et des Marocains en Belgique. Ils découvrent des réalités sociales et l'utilisation des étrangers. Mais quel que soit le média, je travaille de manière systématique leurs représentations. On en débat dans un cadre respectueux minimal. Peu importe que ces représentations soient positives ou négatives si elles ne sont pas un appel au racisme. Le problème c'est que souvent ils se présentent sous un jour plus tolérant qu'ils ne le sont en réalité. Quand un élève étranger ou d'origine étrangère prend la parole pour s'opposer à certaines opinions, il lui est souvent répondu « oui mais toi, on te connaît, tu es différent », ce qui n'aide pas nécessairement à déconstruire les représentations. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

Récemment mes élèves sont arrivées avec une question en rapport à l'actualité : « pourquoi faut-il voter ? » se sont-elles demandées. Le bol, j'avais justement un document tiré du Soir intitulé « Pourquoi voter ? » (Sciences humaines – Français, P, DS, LS)

L'inexistence d'outils pédagogiques est également pointée par certains enseignants. Quand ils parlent d'outils, il ne s'agit plus de documentation mais bien d'applications didactiques qui aident à exploiter la documentation pour répondre aux objectifs d'apprentissage définis par les programmes de cours.

C'est vrai qu'en sciences humaines, là, on n'a rien ! Quelques formations et quelques documents. J'utilise aussi une grille d'analyse de l'audio-visuel. Il y a des sites très bien faits, avec des définitions conceptuelles intéressantes mais ce ne sont pas des sites

d'actu... Au départ, dans la carrière, on rame surtout lorsqu'on donne un cours pour lequel on a le titre mais pas la formation de base...(Sciences humaines, TQ, DS, LS)

E/ Des difficultés liées à l'approche pédagogique

On pointera ici notamment la difficulté déjà soulignée que rencontrent nombre d'enseignants à faire des liens entre le passé et l'actualité.

La première année, j'étais très motivée. J'ai voulu établir des liens entre la démocratie en Grèce antique et la Belgique actuelle. Il fallait être calé. Plus jamais... Je n'ose plus reposer la question. Ils étaient complètement perdus. Ils ont du mal à faire des liens. Démocratie ou pas ? Le pouvoir de la religion en Grèce : « mais madame, ce n'est pas démocratique »... Quelques élèves sortent de l'ordinaire... Il y a 4-5 religions représentées dans la classe. Il aurait mieux valu aborder ces questions au cours de morale. En fait, la politique ça n'a jamais été quelque chose qui m'a intéressé. Et en Belgique... les textes de loi sont tellement compliqués. C'était une initiative de ma part mais faire des liens, c'est encouragé. On nous demande d'actualiser le plus possible. (Histoire, G, DI, CF)

Inviter des témoins en classe n'est pas toujours des plus probants non plus. Il est parfois difficile de trouver des interlocuteurs : par exemple on a travaillé sur l'Islam mais les personnes que nous avons rencontrées n'étaient pas tolérantes... On ne les a pas invitées à l'école. (Français, TQ, DS, LS)

Récemment, on a fait venir les représentants des 4 partis. Et on a demandé à nos élèves de préparer des questions. Ici, je suis passée par une asbl. Mais la première fois qu'on l'a fait, j'avais téléphoné à tous les partis. Une journaliste était venue expliquer son métier et un autre pour animer le débat. Lors du débat, les élèves ont été choqués. Un représentant politique avait du retard, peu de cohérence, peu de rigueur. (Français et Sciences humaines, P, DS, LS)

F/ Des difficultés liées à la formation et à l'expérience des profs

Nombre d'enseignants s'estiment trop peu formés à la gestion de débats notamment. Mais on voit aussi que beaucoup dépend de l'expérience de l'enseignant et de son intérêt particulier pour le travail d'éducation aux enjeux de la démocratie. Deux témoignages.

C'est un peu de l'artisanat : je me base sur ma culture politique et je mets mes tripes dans le cours. Je les sensibilise : « t'es pas une plante, t'as le droit d'avoir un avis et t'es capable d'en avoir un ». Ça les valorise. Vous avez le droit d'apprendre des mots, des concepts. Tu les mets au défi. Il faut pas les prendre pour des cons. On commence toujours par une bonne heure de socio-po d'actu. En raccrochant à des matières : « tiens là on fait de l'économie, tiens là de l'histoire ». Mais c'est loin d'être magique. Je mets mon point de vue en discussion : « qu'en penses-tu ? ». « Pourquoi je dis ça ? ». « Parce que t'es c... ». Je passe au-dessus. On a fait une animation autour des élections en invitant le bourgmestre : les réactions lors de la préparation, tous pourris. Les questions ont été préparées à l'avance et signées... Cette manière de faire pose question à certains de mes collègues : ils ont clairement peur d'être déstabilisés, d'être dépassés. Ils se sentent un peu démunis et se cantonnent à des fiches : ils me disent : « toi tu sais rebondir ». (Formation générale, CEFA, LS)

Lors des élections, le lendemain en morale, nous sommes allés voir les résultats dans la commune de chaque élève. C'est un travail de recherche sur Internet : le premier objectif didactique. L'autre objectif : voir ce que ça représentait pour eux les élections. Mais ils ont un avis très défavorable sur le gouvernement. Ce n'est pas toujours évident : ils n'ont pas toujours envie de répondre; il très difficile de débattre avec eux pas seulement sur la politique mais sur beaucoup de sujets. Ils ne sont pas intéressés par beaucoup de choses. Ils viennent de milieux sociaux un peu difficiles.

Certains ne se sentent pas appartenir à la Belgique comme la plupart sont d'origine maghrébine. Pour eux il n'y a que le Maroc. Certains connaissent mieux l'actualité du Maroc. Par exemple un élève turc amenait plein d'infos sur la visite du pape en Turquie : il était très révolté. Parfois j'abandonne parce que ce n'est pas évident d'avoir des discussions avec eux. Ils sont dans une telle rébellion. J'ai essayé d'expliquer à Kenan qu'il n'y avait pas seulement des musulmans en Turquie mais aussi des chrétiens et qu'il fallait donc être ouvert. Mais quand ils sont fixés sur leur idée, leur opinion, on ne peut pas aller jusqu'au bout, ça devient violent. Il n'était pas d'accord non plus sur la position européenne vis-à-vis de l'entrée de la Turquie. Ça vient d'une interpellation de sa part sur la base de mon journal des enfants. Il regarde les images, il prend le journal au cours de français. Normalement je fais du français seulement. Et il interpelle. Moi je ne suis pas nécessairement au courant, je ne suis pas spécialiste de tout en politique. Parce que moi personnellement la politique... Je regarde le journal télévisé. Je ne vais pas commencer à faire des recherches précisément pour moi-même. (Formation générale, DS et DI, ES, LSNC)

G/ Des difficultés structurelles de type pédagogique

a/ LES CONTRAINTES LIÉES AUX PROGRAMMES

On a plus de libertés en Technique sociale. C'est par contre plus difficile en Agent éducation : les droits de l'homme sont au programme mais on doit surtout voir de la législation sociale (aide à la jeunesse, handicap, 3e âge...). Et puis ce sont des élèves qui pour certains sont plus démunis en termes de réflexion. (Formation sociale et sciences humaines, TQ, DS, LS)

En 5e et 6e, il est plus facile d'aborder de grands enjeux de société dans le programme de sciences de base (3h semaine) que de sciences (7h) : parce que le programme est plus souple. La théorie en sciences fortes crée des difficultés qui masquent l'essentiel. Les élèves se destinent peut-être à des études supérieures où ils auront besoin de cette théorie : si je n'ai pas bouclé mon programme, c'est un problème. Ils sont du coup moins curieux, plus axés sur la théorie. (Physique, G, DS, CF)

b/ L'ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE : MANQUE DE TEMPS, DÉCOUPAGES TROP NOMBREUX

J'éprouve une réelle tension entre le programme et le temps que des démarches pédagogiques prennent. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

On manque de temps, on travaille à la va vite : on n'a pas le temps. Il est dès lors difficile de faire le lien avec l'actualité. On ressort parfois épuisé d'une journée de cours par la gestion des relations avec des adolescents. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Le plus difficile, c'est l'urgence. Répondre dans l'urgence de l'actu à leurs questions et y raccrocher le cours. (Histoire, TT, DS, OS)

Une de mes principales difficultés, c'est que je n'ai que 37 semaines dans une année. Ce serait magnifique de faire des liens avec l'actualité mais je ne peux pas me permettre de perdre 4h... Certains élèves font des liens mais les 3/4 ne le font pas. (Histoire, G, DI, CF)

Les projets globaux qui concernent toute l'école ont un impact sur les plus jeunes. Mais pas sur les ados et les élèves majeurs qui ont déjà leurs idées constituées et qui arrivent souvent d'autres écoles aux 2^e et 3^e degrés. (Formation sociale et sciences humaines, TQ, DS, LS)

c/ L'ABSENCE DE RÉEL TRAVAIL EN ÉQUIPE

La coordination horizontale est extraordinaire mais pas la coordination verticale : des collègues voient déjà les années précédentes ce que je vois... (Français, TQ, DS, LS)

d/ LES CONTRAINTES RÉGLEMENTAIRES

Certains enseignants défendent leur autonomie pédagogique face aux prescrits « venus d'en haut ». Ainsi à propos du manuel d'éducation à la citoyenneté actuellement en cours de constitution suite au décret voté le 10 janvier dernier à l'initiative de Marie Arena.

J'ai de gros doutes sur le manuel. Ça peut être utile, faudra voir quel usage on en aura. Mais le rendre obligatoire là c'est autre chose.... (Sciences humaines, DS, TQ, LS)

Mais certains (et ce sont parfois les mêmes) soulignent les limites d'une liberté pédagogique sans aucune balise.

En fait, j'envie beaucoup nos collègues français qui disposent de programmes et de manuels clairs, des catégorisations adaptées, expliquées. Je voudrais qu'il y ait chez

nous comme en France plus de dirigisme bien senti. Nous subissons chez nous l'absence totale de documents de référence, d'outils pour les enseignants. Un manque de coordination entre les enseignants, les écoles, les réseaux, l'ensemble des cours donnés en CFWB. (Sciences humaines, P, DS, LS)

Il n'y a pas de programme. Autant de liberté c'est bien et c'est mal. Ce serait pas mal d'avoir une trame : ce qu'on fait en 2e, en 1ere, sur les 6 années. Comme on est plusieurs à donner cours, ce serait bien de savoir ce que l'autre donne et ne pas aborder le même thème. (Sciences sociales, ES, LSNC)

H/ Des difficultés liées au manque de moyens matériels et budgétaires

C'est le côté financier qui pose souvent problème : tout le matériel, c'est quand même galère. On doit faire des choix douloureux. (Français, TQ, DS, LS)

Je serais plutôt pour du soutien. Par des experts à inviter à l'école, ce qui permettrait aussi d'éviter certains déplacements coûteux à Bruxelles. (Morale, 1erD, CF)

Nous avons aussi besoin de plus de ressources financières pour effectuer des visites (souvent trop chères pour notre public), pour du matériel. (Néerlandais, G, DS, CF)

Ce n'est pas difficile en soi de travailler sur la presse, mais je n'utilise pas beaucoup l'actu immédiate, ne fût-ce que parce qu'il faut un délai de 24h pour effectuer des photocopies dans l'école... (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ?

1/ UNE SÉRIE D'ATTENTES STRUCTURELLES

Lorsque des propositions ont été sollicitées de la part des personnes interviewées, il était clair que la Fondation Roi Baudouin ne pourrait les prendre toutes en charge et que certaines dépassent et de loin son champ d'action. Les enseignants en étaient bien conscients, mais certains ont malgré tout tenu à exprimer une série de demandes plus « structurelles », qui s'adressent aux responsables du système éducatif : des directeurs d'école aux décideurs politiques en passant par les réseaux, l'inspection, etc. Ces demandes sont reprises ici pour mémoire.

On listera parmi ces demandes :

- **Expliciter dans les programmes des points relatifs à l'éducation à notre système démocratique.**
- **Clarifier les programmes.**
- **Créer des manuels scolaires.**
- **Utiliser 2h des cours philosophiques pour créer un cours d'éducation à la citoyenneté.**
- **Encourager le travail en équipe (et notamment entre enseignants de degrés différents).**
- **Sensibiliser l'ensemble du système éducatif aux enjeux démocratiques en prolongeant ce qui se fait dès l'école primaire.**
- **Dégager des ressources financières structurelles dans les écoles.**
- **Rétablir le financement des formations des délégués d'élèves.**
- **Revenir sur les décisions concernant les voyages scolaires.**

Il est à noter que le décret Citoyenneté voté début 2007, au moment où les interviews étaient réalisées, rencontre – parfois très partiellement, il est vrai – les six premiers points. Il est à espérer que les enseignants qui ont émis ces idées puissent s'appuyer sur le nouveau texte. Par contre, la question des moyens – financiers, humains – à consacrer à l'éducation à la citoyenneté n'a pas été abordée dans ce décret. On peut craindre que les enseignants qui placent cet enjeu pratique en tête de leurs préoccupations ne cherchent pas à utiliser les avancées du nouveau texte.

2/ LES PROPOSITIONS ADRESSÉES À LA FONDATION ROI BAUDOIN

Les propositions formulées en vue de nourrir spécifiquement le programme d'action de la Fondation sont structurées en 5 grands thèmes.

A/ Des personnes-ressources

Les enseignants ont tout d'abord exprimé le besoin d'être épaulés dans le travail d'éducation à la démocratie par des personnes-ressources : témoins, intervenants, conférenciers, acteurs de la vie sociopolitique, professionnels, experts...

Ces personnes-ressources pourraient être rencontrées lors de visites mais seraient surtout amenées à intervenir dans les écoles, dans les classes. Tous soulignent l'importance en terme de motivation pour des élèves d'être déca-drés, d'être mobilisés par d'autres personnes que leurs enseignants.

5 / QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ? → PAGE 45

Des intervenants, des témoins, des experts : quand ça vient de l'extérieur de l'école, ça marche mieux. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Il serait aussi important que nos élèves rencontrent d'autres personnes, d'autres écoles. Ex : il faudrait déconstruire l'image qu'ils ont des prisons par des témoignages d'invités, une visite... Intégrer les parents dans le travail serait aussi important. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Les personnalités extérieures, c'est toujours bien, dans la mesure où la société rentre dans l'école. On sort du rapport enseignant / élèves. (Morale, G, DS, CF)

Ces personnes-ressources ne sont pas, aux yeux de certains enseignants, facilement mobilisables :

Des personnes-ressources pour des débats de terrain : ce qui est difficile, c'est de les contacter, de les trouver. (Français, TQ, DS, LS)

Nous verrons le spectacle « Dérapage » de la compagnie arsenic, fin avril. Pour obtenir ce projet, il y avait nécessité de s'associer avec des acteurs extérieurs à l'école (AMO, MOC). Le tissu associatif organise des journées de sensibilisation. En fait, on est fort dépendant des autres acteurs. (Formation sociale, TQ, DS, LS)

Une catégorie de personnes-ressources a cependant fait l'objet de quelques jugements plutôt négatifs souvent basés sur des expériences malheureuses :

Des politiciens à inviter, je suis réticente : ils servent de belles paroles et je ne les trouve pas toujours très représentatifs, surtout au niveau local.

Par contre des personnes-ressources, des témoins mobilisables, ça serait intéressant... (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

Certains enseignants ont demandé que ces « personnes-ressources » puissent leur apporter un soutien pédagogique, essentiellement en prolongeant des formations par des accompagnements (voir plus bas).

On n'a pas assez d'aide : l'interdisciplinarité fonctionne dans l'école et les deux conseillères pédagogiques sont disponibles mais elles se centrent sur les degrés inférieurs et limitent le nombre de leurs formations. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

B/ Des outils pédagogiques et de la documentation

a/ DES DOCUMENTS ÉCRITS ET AUDIO-VISUELS EXPLOITABLES ET MATÉRIELLEMENT ATTIRANTS

Selon nombre d'enseignants, la documentation fait défaut, du moins des documents adaptés au niveau de leurs élèves.

Des textes adaptés à leur niveau de lecture. (Enseignantes Histoire et Morale, DI et DS, CF)

Trouver des docs d'actu, ça ce serait intéressant, c'est souvent ça qui manque : en sciences humaines on aborde la première guerre, trouver des affiches, ça demande une énergie folle. Je ne suis pas historienne : on se sent démuni surtout au début (...). Mais il faudrait aussi une biblio, des listes de vidéos, de reportages. (Sciences humaines, TQ, DS, LS)

5 / QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ? → PAGE 46

Ce serait bien d'avoir un site sur la politique et l'économie, l'actu dans tous ces domaines. (Histoire, TT, TQ et P, DS, OS)

J'aimerais en fait plutôt disposer de documents audio-visuels. C'est souvent difficile de sélectionner les bons, c'est souvent trop lent, ça manque d'entrain ou c'est au contraire trop soutenu. (Sciences humaines et français, P, DS, LS)

Il faut aussi leur distribuer quelque chose : ils accrochent quand je travaille avec des brochures distribuées à chacun d'eux parce qu'il y a quelque chose de matériel. (Français, 1^{er} D, CF)

b/ DES OUTILS D'EXPLOITATION DE CETTE DOCUMENTATION QUI AIDENT À LA LIRE ET À LA VULGARISER

Ce n'est pas tout de réunir cette documentation, il faut également disposer d'outils qui aident les élèves à la lire, comme les dossiers pédagogiques qui accompagnent l'élève et vulgarisent toute une série de notions complexes.

Il nous faudrait des grilles de lecture des programmes, des tracts et de l'actu politiques. Des formations, ce serait important, mais à partir de grilles de lecture, d'outils qu'on pourrait utiliser pour notamment leur montrer que la politique ça peut servir à quelque chose. Et puis je ne suis pas très versée en politique, ça pourrait m'aider à être plus pointue... (Morale, G, DS, CF)

Il est vrai que je découpe énormément de choses, des articles. Chez moi, c'est l'horreur. C'est hyper important de se confectionner soi-même des fardes de documentation. Mais je suis certaine que la plupart, je ne pourrai pas les utiliser. Il manque une grille de lecture pour l'exploiter. (Sciences humaines et français, P, DS, LS)

J'ai préféré finalement construire des outils moi-même, notamment à partir de tracts électoraux, ça marche assez bien. Il n'y a pas le choix en sciences humaines, il n'y a pas de manuels belges francophones. A part quelques outils français... Les productions thématiques d'Actual Quarto, comme par exemple sur la mondialisation, sont dépassées. Et puis le cours bouge beaucoup sur la base des réactions des élèves et des stratégies à mettre en place pour atteindre ses objectifs. Quand on se trouve ainsi sous la pression des élèves, avoir un support de base, c'est quand même plus sécurisant. Le fédéralisme belge est, par exemple, tellement compliqué que des visuels, des graphiques, des exemples concrets sont nécessaires. Un ensemble de graphiques, à l'instar de l'Atlas de Philo, serait intéressant pour pouvoir concrétiser différents concepts. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

Des organismes comme le Mrax, la Cnapd, la LDH réalisent des outils mais qui ne se renouvellent pas souvent. On a besoin d'outils de vulgarisation, de mise en situation, comme « Annoncer la couleur » même si ce n'est pas toujours accessible. Mais beaucoup d'enseignants ont réalisé leurs propres outils : il faudrait davantage d'infos qui circulent entre enseignants ; des réunions d'appropriation de leurs instruments lors de journées pédagogiques. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

5 / QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ? → PAGE 47

c/ UNE CENTRALISATION DE TOUS LES OUTILS DISPONIBLES ?

Mais en fait beaucoup de choses existent déjà. Le fait d'être répertorié, organisé serait-il décisif ?

Une certaine centralisation d'accord, mais ce n'est pas ça qui serait décisif surtout si la Fondation produit des outils en plus. (Sciences humaines et religion, TQ, DS, LS)

d/ DES OUTILS PÉDAGOGIQUES DESTINÉS AUX ENSEIGNANTS

Destinés aux enseignants, ces outils expliqueraient comment atteindre pratiquement les objectifs fixés par le décret « Missions », les référentiels de compétence, les programmes... Il s'agit de proposer d'emprunter une série de chemins didactiques concrets et expérimentés. On se trouve donc bien au-delà de la simple documentation ou des dossiers pédagogiques destinés aux élèves.

En termes d'outils, surtout pas de manuel qui reprenne l'ensemble des compétences et objectifs à atteindre; mais bien plutôt la manière de les atteindre. Mais attention, je ne pourrais pas personnellement m'inscrire dans un cadre trop strict, fait de textes à voir impérativement. (Français, 1er D, CF)

C/ Des formations - accompagnements

Aucun enseignant ne rejette a priori l'idée de formation. Mais bien celle de formations trop théoriques. Ils en suivent déjà souvent mais en sortent trop souvent déçus. Les personnes interviewées sont toujours prêtes à en suivre et même

fortement demandeurs, mais à la condition que ces formations répondent concrètement aux situations de classe auxquelles ils sont confrontés.

Ils demandent que les formations présentent certaines caractéristiques. Elles doivent être pratiques; adaptées aux différents types d'élèves que l'on rencontre dans la réalité des classes; suivies d'un accompagnement dans la classe et d'une animation dans l'école; testées par le formateur lui-même dans les classes des enseignants accueillis dans la formation; accompagnées de la distribution de documents pratiques, utilisables en classe, par les élèves; liées à des outils concrets. Elles ne devraient pas se dérouler en grand groupe; et enfin elles devraient viser à clarifier les programmes et les méthodes pédagogiques pour les appliquer...

Des formations super bien réalisées qui clarifient et simplifient, qui arrivent avec du concret et des documents. On a aussi un réel besoin d'infos personnellement : se remettre à niveau. (Enseignantes Histoire et Morale, DI et DS, CF)

Des formations ? Oui mais la manière de faire est cruciale. Pas de ces formations qu'on reçoit et dont on ne tire rien que de la théorie... Il faudrait que le formateur connaisse notre manière de faire, le contexte aussi. Et puisse construire avec nous des séquences concrètes d'apprentissage. (Français et sciences humaines, P, DS, LS)

En termes de ressources, on peut s'inspirer utilement de l'expérience d'Annoncer la couleur :

5 / QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ? → PAGE 48

> Des ressources (y compris matérielles, des vidéos, des documents...)

> Des formations

> Des spectacles et animations à destination des élèves

Ces formations d'Annoncer la couleur ont deux caractéristiques : on sort avec des outils, des expériences et la dynamique de groupe y est centrale. (Formation sociale et Sciences humaines, TQ, DS, LS)

On est preneurs d'outils et de documents concrets, utilisables en classe.

Des formations à l'utilisation d'outils pratiques seraient aussi intéressantes (ou des formations à des collègues qui pourraient ensuite les diffuser), mais pas de ces formations données par et pour des personnes qui ne sont confrontées qu'à des publics du général. (Enseignants de sciences humaines et de français, P, DS, LS)

J'ai l'impression de perdre mon temps. Nous n'avons pas de formations adaptées, adéquates. Elles sont trop théoriques or, sur le terrain, c'est tout autre chose : « je n'arrive pas à appliquer leurs conseils. On se met en situation mais je n'imagine pas un seul instant mettre en œuvre avec mes élèves les conseils que je reçois. » (Physique, G, DS, CF)

Une bonne formation et des personnes-ressources : pas les formations en grands groupes. Formations en groupes restreints avec des gens compétents qui donnent des outils pratiques qui ont été expérimentés et qu'ils sont prêts à expérimenter dans chaque école avec des enseignants en formation. (Français, G, DI, CF).

On continue à se former, à s'informer, mais en économie je n'ai pas de bases. Pour des formations, je suis toujours partante, quand je peux du moins. Mais celles

qui m'ont apporté le plus ce sont des formations comme Annoncer la couleur, qui s'adressent aussi à des AS, par exemple. On ressort avec une farde de documentation utilisable en classe (par exemple, sur l'arrivée des Italiens). Par contre, la dernière que j'ai faite ici lors des journées pédagogiques, sur la gestion du conflit, je n'ai pas appris grand chose, ça m'énerve ça... Une bonne formation, c'est une formation pratique dont on ressort avec des outils pratiques qu'on a exercés entre nous... Les formations où on part des enseignants. Un inspecteur en géo avait fait ça il y a quelques années et c'est intéressant : tout le monde venait avec son cours (Géo 4e milieu tempéré) et on échangeait. C'est pas une séance où on ne fait rien que tout pomper : ça partait dans tous les sens mais c'était très enrichissant. L'idéal serait un accompagnement post-formation par le formateur. (Géo, TT, DS, LS)

Certains enseignants en viennent également à suggérer des formations... à destination directe de leurs élèves.

Par ailleurs des formations comme adultes aidants seraient intéressantes. Mais ces formations doivent être adaptées. On a récemment reçu une formation en gestion de groupe de type psychosocial mais c'était moins concret, pas assez lié aux réalités d'une classe. On nous a supprimé les budgets, donc on doit former les délégués nous-mêmes. Il y a donc eu des formations pour les délégués mais rien pour les classes... Tout le reste de la classe est passé à côté. Or je trouve que c'est intéressant en terme de formation générale des élèves. Je ne parle pas d'une formation de 3 jours, mais de quelque chose comme un entraînement. A la prise de parole, à la gestion du temps... (Maths, G, DS, CF)

Il est également proposé d'organiser des formations aux enjeux sociopolitiques à destination des enseignants.

5 / QUELLES SONT LES DEMANDES ET PROPOSITIONS DES ENSEIGNANTS ? → PAGE 49

Des formations des enseignants à la citoyenneté seraient peut-être nécessaires. (Sciences sociales et économiques, G, DS, CF)

Une formation aux enjeux sociopolitiques dans l'école. Renforcer les liens entre formation et vie scolaire serait important mais les profs ne sont pas prêts à ça : ils ont peur de perdre ce qu'ils croient être leur pouvoir. C'est une question culturelle : il n'y a pas d'espaces collectifs dans les écoles. (Formation générale, CEFA, LS)

D/ Des échanges entre enseignants

Les profs sont extrêmement personnels : par exemple, chez moi, j'ai des piles entières de dossiers informatifs constitués au fil du temps, si on pouvait partager tout ça... (Français, 1erD, CF)

Je suis assez perplexe : tout ce que vous citez existe déjà. Il y a déjà des tas d'associations, tellement de choses. Mais qui ne sont pas exploitées... Ce sont souvent les écoles qui en auraient le plus besoin qui y font le moins appel. Je trouverais plus important, ce qui manque vraiment, c'est qu'on fasse se rencontrer les gens qui expérimentent. Je me sens personnellement isolé. Pour notre expérience par exemple, on a reçu un prix lors de la journée de clôture de l'Année européenne de l'éducation à la citoyenneté démocratique, mais on n'a pas eu le droit de dire un mot sur notre projet... il a fallu s'imposer... (Histoire, G, DS, CF)

Mais surtout des animateurs dans les écoles pour travailler avec les enseignants. Et animer des ateliers d'élèves (un visage nouveau c'est toujours intéressant pour des élèves) : quelqu'un qui a une autre expérience, qui apporte cette expérience-là. En terme de formation, je verrais deux niveaux : à l'intérieur de l'établissement et puis une formation en dehors des murs avec une confrontation d'expériences. (Sciences sociales, G, DS, CF)

Plus pratiquement : des articles, des petits outils faciles à utiliser (les fiches du Soir) pour poser le problème. Des outils qui ouvrent et balisent des perspectives de débat. En tout cas des fiches directement utilisables. Actual Quarto par ex : un dossier pas mal foutu mais pas de fiches utilisables, en plus pas trop socio-po, un vocabulaire trop peu accessible. La culture de l'image doit aussi être exploitée à fond : des films, des grilles pour le décoder, des outils qui permettent de rendre ça vivant. Il faudrait un système structuré centralisé, pas des outils qui tombent ploc et puis plus rien : mais tous les mois, tu sais que sur ce site tu vas trouver un film bien exploitable pour une thématique motivante pour les jeunes. Il faut des outils d'une part et un référent par école sur le socio-po (2h de Ntpp là-dessus par école). Avec dans ce système triangulaire, le troisième pilier qui serait fait de facilitateurs de 2^e ligne au service de ces personnes de référence. Ce qui permettrait un même canevas, un certain cadrage et de l'autonomie collective dans l'école. (Formation générale, CEFA, LS)

E/DES APPELS À PROJETS

La possibilité d'organiser des appels à projets dans le cadre de l'offre de la Fondation Roi Baudouin semble plus discutée.

Des appels à projets ? Toute la question est de savoir si on l'obtient ou non. Il faudrait s'assurer d'un impact plus direct. Ça génère pas mal d'énergie et même trop si on ne l'obtient pas... (Formation sociale et sciences humaines, TQ, DS, LS)

Des appels à projets me semblent importants pour soutenir les écoles qui lancent des initiatives qui sortent du cadre. (Maths, G, DS, CF)

Je suis plutôt favorable à des appels à projets pour leur côté motivant. (Français, 1^{er} D, CF)

Ce serait bien de pouvoir postuler pour recevoir des moyens pour diffuser des travaux d'élèves. (Français, TQ, DS, LS)

Ces propositions ont été renvoyées d'une personne interviewée à l'autre pour tenter de croiser les demandes. Il faut souligner à cet égard que certains enseignants – une minorité – se sont parfois fortement étonnés de certaines demandes et de certaines difficultés rencontrées par leurs collègues. Ces enseignants qui lisent quotidiennement la presse et se retrouvent comme des

poissons dans l'eau dans les pages « politiques » des journaux ne comprennent par exemple pas qu'on éprouve des difficultés à trouver de la documentation, des dossiers pédagogiques; même si tous conviennent que les outils proposés ne vont pas suffisamment loin. Mais ils ne sont pas loin de penser que c'est à chacun de se les forger...

Ils n'ont pas le web ces enseignants ? Depuis 30 ans, moi, je suis abonné au Soir. (Morale, 1^{er} D, CF)

Des outils ? Oui mais on ne doit pas attendre des trucs tout faits. On doit toujours faire sa sauce personnelle. (Français, TQ, DS, LS)

CONCLUSIONS : COMMENT DONNER COURS SUR LA POLITIQUE ?

Au terme de

cette étude exploratoire sur la manière dont sont abordés en classe les apprentissages nécessaires à la compréhension du fonctionnement de notre système sociopolitique, se dessine un tableau nuancé d'où émergent une série d'éléments saillants.

1/ Il faut d'abord souligner le fait que ces apprentissages sont bien présents dans les pratiques scolaires, particulièrement dans les cours d'histoire de l'enseignement qualifiant (de sciences humaines pour le réseau libre). Des initiatives intéressantes, passionnantes parfois, y sont prises, et se prolongent souvent en dehors de la classe. Mais les enseignants qui donnent cours sur cette thématique trouvent eux-mêmes que leurs efforts ont trop peu d'impact. Les élèves maîtrisent-ils au final les savoirs et savoir-faire visés ? Il semble que ce soit peu le cas... Ce constat vient étayer le diagnostic de départ posé par la Fondation Roi Baudouin à partir notamment des visites du Parlement qu'elle organise : il y a bien des failles dans ces apprentissages, des failles dues à des difficultés spécifiques auxquelles les enseignants ont à faire face. Ils ont donc bien besoin d'un soutien particulier sur ce plan. Encore faut-il, pour définir ce soutien, comprendre **pourquoi il est particulièrement difficile d'aborder la politique en classe.**

2/ Le rapport liste une série de difficultés propres à l'approche des questions sociopolitiques à l'école. On peut citer essentiellement :

- Une relative marginalité dans les programmes;
- La tension entre l'approche transversale du décret « Missions » (comme du récent décret « Citoyenneté » d'ailleurs) et la spécialisation disciplinaire des cours qui accueillent plus spécifiquement cette matière (dont, au premier chef, l'histoire);
- Le rapport problématique des élèves comme de certains enseignants à la

politique (voire, plus profondément, à la dimension collective de la vie en société^{/15});

→ La complexité du fonctionnement social et politique de la Belgique.

Ces difficultés spécifiques interagissent avec **des problèmes bien plus généraux auxquels est confronté aujourd'hui le métier d'enseignant :**

- La dualisation scolaire : instruction de haut niveau dans les écoles privilégiées, tentatives de socialisation dans les écoles en difficulté;
- L'impact de cette dualisation sur la définition même de la profession : les enseignants ne font plus le même métier selon qu'ils travaillent dans une école en difficulté ou dans une autre;
- Les difficultés d'intégration des réformes pédagogiques ;
- Le rapport instrumental des élèves au savoir (et à l'école en général);
- Les lacunes profondes de certains élèves dans des compétences essentielles comme la lecture;
- Le manque de moyens (et notamment d'outils pédagogiques adaptés)...

L'interaction entre difficultés particulières et générales est d'autant plus forte pour l'approche des questions politiques dans les cours que celle-ci dépend plus de l'enseignant (de sa volonté, de la conception qu'il a de son rôle, de ses compétences...) par rapport à d'autres matières. Plutôt marginal et fort dépendant du « facteur enseignant », les cours sur la politique sont plus fragilisés que d'autres.

^{/15} Voir sur ce plan : Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

Toutes ces difficultés induisent une dynamique défavorable à la thématique politique dans les écoles. Mais quelle forme prend exactement cette dynamique ?

3/ Le rapport des enseignants à la thématique politique est, selon nous, central dans les difficultés rencontrées. On peut évoquer ici, au premier chef, le rapport que les enseignants développent face à la politique « en tant que citoyens parmi d'autres ». Ce rapport est, en effet, nécessairement plus ou moins marqué selon les cas par la crise générale de légitimité de la représentation politique dans nos démocraties.

Second facteur de poids : aborder la thématique politique à l'école exige une certaine « prudence » à la portée mal définie. L'étude a bien constaté l'impact réel des dispositions décrétales (les décrets « neutralité »), des positions de la direction et du Pouvoir organisateur, des inspecteurs ou accompagnateurs pédagogiques, des possibles réactions des parents... La formation en général des enseignants, très peu sociopolitique, n'aide en rien ces professionnels à se positionner sur ce plan : ils définissent avant tout leur métier à partir des relations humaines qui s'y nouent, certains ont conscience de leur mission sociale, mais peu en développent une approche « politique ».

Enfin, il faut également citer l'impact des tensions entre la profession enseignante et le monde politique : les conflits sociaux des années nonante ou les ratés dans la mise en œuvre des réformes pédagogiques.

Tous ces facteurs jouent bien évidemment un rôle mais ils semblent, avant tout, former un contexte de contraintes multiples qui influent sur un problème plus fondamental : le rapport « proprement péda-

gogique » des enseignants à l'organisation d'apprentissages relatifs à la compréhension du système sociopolitique. La question première qui se pose quotidiennement à tout enseignant est de savoir « comment faire classe ? ». Et plus précisément ici : « comment aborder cette matière si spécifique qu'est la politique ? ».

La réponse qu'apporte la plupart des enseignants est de replacer leur action dans le cadre plus global de l'éducation à la citoyenneté. Ce recadrage présente des avantages fort appréciables : il élargit théoriquement l'approche en l'ouvrant sur des questions de société. Pédagogiquement, parler d'éducation à la citoyenneté, c'est aussi tenter d'ancrer le cours dans une approche plus concrète, accessible aux élèves. Cela permet, par ailleurs, de travailler des compétences indispensables à la maîtrise des questions politiques : la capacité à s'exprimer en public, à analyser de manière critique, à délibérer en argumentant.

Mais cette façon de privilégier « l'éducation à la citoyenneté » aboutit trop souvent, au final, à marginaliser encore plus le système sociopolitique comme contenu scolaire. On le voit dans la réaction très minoritaire mais frappante de certains enseignants, pourtant convaincus et actifs, qui en arrivent à opposer systématiquement « citoyenneté » et « politique ». De manière générale, le fait de privilégier l'éducation à la citoyenneté a deux conséquences :

→ **Le renforcement paradoxal de la réduction de la politique à une approche institutionnelle.** Alors qu'explicitement les enseignants qui cherchent à éviter cette réduction en s'occupant de « citoyenneté » risquent, en fait, de renforcer le rejet du mot « politique » et des réalités qui y sont rat-

tachées. Au mieux, dans l'univers « citoyen », la politique est ramenée, faute d'approche intégrée et de temps, au fonctionnement technique d'une mécanique institutionnelle complexe que se sont appropriés des spécialistes (soupçonnés d'en profiter).

→ **Le découplage pédagogique entre thèmes de société et fonctionnement de la démocratie.** L'approche souvent indirecte, voire distante, de la formation aux enjeux sociopolitiques que l'on constate à l'école a notamment pour conséquence que **la plupart des enseignants interrogés abordent des questions et sujets de nature potentiellement politique avec leurs élèves (des grands enjeux de société) mais font rarement le lien ou le parallèle avec le fonctionnement proprement politique de la démocratie.**

4/ Le problème de la politique à l'école n'est donc pas une simple question de « mentalité » d'enseignants qui nourrirait des « a priori » négatifs, qui n'oseraient pas l'aborder... C'est plus profondément la rencontre entre un rapport difficile avec la politique et des pratiques pédagogiques. C'est un problème de conception pédagogique et donc de mise en œuvre. Plus les enseignants concevront pédagogiquement les cours où ils parlent du système sociopolitique sous l'angle uniquement institutionnel, plus il leur sera difficile de le relier à des enjeux de société, plus ils risquent de se réfugier dans une éducation à la citoyenneté, donc dans une dynamique qui a tout du cercle vicieux.

Ce n'est pas un hasard si tous les enseignants insistent sur le « comment » : les enseignants qui sont à l'aise dans ces matières, ceux qui essaient de les aborder mais y arrivent parfois difficilement, comme ceux qui les évitent très

explicitement. Il est en définitive indispensable que les enseignants soient non seulement convaincus de l'intérêt d'aborder cette thématique mais qu'ils soient (et qu'ils se sentent) également compétents pour le faire et qu'ils disposent d'outils appropriés.

Le terme « outils » n'est pas à comprendre dans le sens de « documentation » ou « dossier pédagogique ». Nous en avons recensé plusieurs dizaines : des dossiers spéciaux dans la presse en passant par les animations proposées par des asbl jusqu'aux propositions faites par les institutions et les partis eux-mêmes. Mais outre le fait que ces outils ne sont pas nécessairement adaptés à tous les élèves (à leur niveau de compréhension à la lecture, par exemple), ils ne répondent pas au problème de l'enseignant en termes de construction d'approches didactiques pertinentes. **Les enseignants manquent d'outils méthodologiques : des grilles de lecture explicatives (et non pas uniquement descriptives) leur permettant de décoder les « questions politiques »** (notamment face à la complexité de la politique ou aux stratégies – ne fût-ce que rhétoriques – des partis). Plus précisément, ils ne peuvent pas s'appuyer sur suffisamment d'outils didactiques permettant de passer, avec leurs élèves (tels qu'ils sont), des situations concrètes (des débats de société, des événements puisés dans l'actualité, etc.) aux éléments théoriques.

Pour soutenir les enseignants, il faut donc répondre à des questions telles que : « comment faire pratiquement pour intéresser et motiver les élèves ? Avec quels outils et quelles démarches ? Comment utiliser les programmes ? Comment collaborer entre collègues ? » Cette dernière question est, l'étude le montre, cruciale pour une matière plutôt marginale, et d'autant plus pour les enseignants dont les programmes ne font que très peu référence à cette matière.

5/ Les attentes et propositions des enseignants sont à même de répondre à une grande partie de ces constats. **Pour les aider dans le travail d'éducation à la politique, ils sont demandeurs d'une offre de soutien qui colle le plus possible à leurs réalités et besoins concrets, en tenant compte du fait que ces réalités et besoins diffèrent fortement, en particulier selon la filière d'enseignement, le milieu socioculturel des élèves, la matière enseignée, la formation et l'expérience des enseignants.**

Tous les enseignants sont prêts à suivre des formations sur ce plan, à condition qu'elles soient pratiques, basées sur des outils bien conçus, adaptés à leurs élèves et aux contextes scolaires dans lesquels ils enseignent. Ils souhaitent aussi qu'elles puissent être expérimentées avec ces élèves, accompagnées d'un suivi méthodologique... Les enseignants peu expérimentés sont, avant tout, demandeurs d'animations et d'outils directement applicables dans leurs classes, ce qui est moins le cas des enseignants plus expérimentés ou plus versés dans la politique. Ces derniers insistent davantage sur l'intérêt de partager leurs questions et leurs expériences en la matière : un souhait également partagé par les enseignants moins expérimentés, à condition, une fois de plus, que ces échanges soient assortis d'outils directement applicables.

Les enseignants expriment le besoin d'être épaulés pour aborder le fonctionnement politique de notre société, notamment par des personnes-ressources extérieures à l'école, susceptibles même d'intervenir dans leur classe et de

motiver leurs élèves. Beaucoup d'enseignants pointent la nécessité de développer chez leurs élèves des comportements ou capacités tels que la réflexion sur les questions de société, la prise de parole, l'expression nuancée d'idées, l'écoute de l'autre et le respect de son point de vue.

Les enseignants insistent enfin pour partir de thèmes qui « touchent » les élèves : une actualité qui les interpelle ou des sujets qui les concernent directement en lien ou non avec la vie de l'école. Mais pour que cette approche par les questions de société ne tombe pas dans le cercle vicieux constaté plus haut, il faut qu'elle puisse aussi intégrer un apprentissage du mode de fonctionnement de notre démocratie au sens large. Les enseignants doivent disposer d'outils didactiques plus étoffés : des grilles d'analyses, d'exploitation des documents, des démarches pédagogiques concrètes... Mais cela restera insuffisant si les enseignants ne sont pas assez à l'aise avec les questions politiques pour aller à l'essentiel sans se perdre dans la description technique, illustrer, comparer et différencier, rebondir sur les questions des élèves...

Les enseignants doivent donc aussi bénéficier de formations qui consolident leur « culture politique ». Celle-ci ne consiste pas seulement en une connaissance des institutions mais concerne, avant tout, la maîtrise des principes de fonctionnement de la vie publique et une capacité d'analyse de ce fonctionnement qui permette de le rendre accessible aux jeunes qu'ils ont face à eux. L'offre de soutien aux enseignants devra nécessairement intégrer une formation qui développe une telle culture.

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

→ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

→ Hervé Broquet, *Eduquer à la démocratie. Vive la politique*, Bruxelles, Couleur Livres, Coll. « Petite bibliothèque de la citoyenneté », 2003, 104 pages.

→ Hervé Broquet et Simon Petermann, *Devenir citoyen. Initiation à la vie démocratique*, Bruxelles, De Boeck, Bruxelles, 1998 ; 3^e édition, De Boeck, Bruxelles 2001, 109 pages.

→ *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, sous la direction de Gérard Fourez, avec Marie Baillieux, Dominique Bertrand, Barbara Dufour, Bertrand Hespel, Marie Anne Maniet, Pierre Miche, Ana Romão, Francis Tilman et le Centre Interfaces, Couleur livres - Chronique Sociale, Bruxelles, 2006.

→ Claudine Leleux, *Eduquer à la citoyenneté par la « Philosophie pour enfants »*, dans *La philosophie pour enfants. Le Modèle de Matthew Lipman en discussion*, ss la dir. de Claudine Leleux, Bruxelles De Boeck, 2005, pp. 177-188.

→ Claudine Leleux, *Dans quelle société je veux vivre ? Manuel de l'élève*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 96 pages.

→ Claudine Leleux, *Repenser l'éducation « civique »*. *Autonomie, coopération, participation*, Paris, Éd. du Cerf, 1997, coll. « Humanités », 120 pages.

→ *Education démocratique - Education à la démocratie*, Michel Bastien et Hervé Broquet (dir.), Bruxelles, EVO, 1999.

→ Pierre Waub, *La démocratie est-elle soluble dans l'école ? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles*, Bruxelles, Labor, 1999.

RÉSUMÉ

Le projet « Politique au programme » de la Fondation Roi Baudouin vise à soutenir les enseignants du secondaire dans la sensibilisation des jeunes au fonctionnement politique et aux valeurs de notre système démocratique. Dans le cadre de la préparation de ce nouveau projet, la Fondation a voulu mieux cerner les difficultés rencontrées par les enseignants qui abordent la vie sociale et politique dans leurs cours et repérer les pratiques existantes. C'est dans ce but qu'elle a confié à Donat Carlier, chercheur à l'Agence Alter, un travail d'analyse documentaire et d'enquête au sein du monde scolaire.

LA POLITIQUE : LÉGITIME MAIS ENCOMBRANTE ?

Le premier « enseignement » transversal des propos recueillis confirme le rapport fort négatif des élèves à la politique. Celle-ci se voit, la plupart du temps, réduite à un petit monde qui tourne sur lui-même, selon des règles de fonctionnement opaques. Ressortent d'emblée les phénomènes de corruption et l'« inutilité ». A ce rejet s'ajoute la dénonciation de la complexité du système sociopolitique.

Pour une majorité écrasante des enseignants, il ne fait aucun doute que l'école doit initier à la vie politique mais au travers du cadre plus large de l'éducation à la citoyenneté. Ce contournement est dû à la place relativement marginale des questions politiques dans les cours mais aussi au mode d'apprentissage prôné par les enseignants optant pour une approche de la politique « concrète » ou liée au vécu des élèves. Ce type de porte d'entrée plus pragmatique est majoritairement prôné, mais pas nécessairement mis en œuvre, notamment parce que cela pose un nouveau problème : comment revenir à l'explication du fonctionnement du système sociopolitique ?

DES DIFFÉRENCES MARQUÉES

Du côté des enseignants, s'opère une différenciation dans la manière d'aborder l'apprentissage du fonctionnement sociopolitique de notre démocratie

selon plusieurs facteurs : les structures institutionnelles, les contextes d'école et les rapports des enseignants à une série d'enjeux professionnels.

Des variations d'attitude se marquent bien sûr en fonction de la proximité du programme disciplinaire avec les questions politiques. Les différences trouvent également leur origine dans le rapport de chaque enseignant à la politique. Certains évoquent leur engagement associatif, politique, voire même partisan, alors que d'autres « reconnaissent » leur désintérêt pour la chose publique ou leurs doutes. D'autres encore avancent leur manque de compétences en matière politique, ce phénomène existant même chez des enseignants qui se disent convaincus de l'importance d'aborder la politique à l'école.

D'un point de vue socio-économique, le rapport souligne que, selon qu'il se trouve en bas ou en haut de la « hiérarchie » des établissements scolaires, un enseignant ne fait pas (plus ?) le même métier. Les enseignants du haut de la hiérarchie continuent à vouloir transmettre des connaissances à un public sélectionné. Tandis que les professeurs des écoles du bas de la hiérarchie parlent de « socialiser », « sensibiliser », voir « éduquer » les élèves mais moins de leur faire maîtriser systématiquement des connaissances. Tous les enseignants éprouvent, par exemple, des difficultés à utiliser la presse ou des docu-

ments écrits parce qu'il faut passer l'heure de cours à expliquer toute une série de mots de vocabulaire ou des éléments de base de ce qui devrait constituer, à leur sens, la culture commune. Mais dans des établissements défavorisés, on n'utilise parfois plus l'écrit tout simplement parce que les élèves ont des compétences extrêmement faibles en lecture. Selon les écoles, les expériences scolaires et de vie des élèves sur lesquelles les enseignants s'appuient se différencient donc fortement.

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS

Outre le rejet plus général de tout ce qui est « politique », la complexité du système belge est mise en avant comme un obstacle sérieux aux apprentissages en cette matière. Le manque de culture général mais aussi le manque de vocabulaire et la faiblesse des compétences en lecture (plus spécifique à certaines filières) sont autant de difficultés à surmonter dans l'apprentissage de l'éducation à la vie politique.

Les problèmes d'attitude des élèves sont mis en évidence lors des débats en classe. Nombre d'enseignants, essentiellement des filières techniques et professionnelles, notent la difficulté qu'éprouvent beaucoup d'élèves à s'exprimer, à sortir de l'émotion pure, voire à ne pas exprimer des points de vue si radicaux qu'ils empêchent le débat.

Beaucoup d'enseignants, particulièrement de jeunes enseignants dans les filières de qualification, font part de leur difficulté à trouver des documents adaptés au niveau de leurs élèves et en lien avec l'actualité des grands débats de société susceptibles de les intéresser. L'inexistence d'outils pédagogiques (en tant qu'applications didactiques) est également pointée par certains enseignants.

Par ailleurs, nombre d'enseignants s'estiment trop peu formés à la gestion de débats notamment. Mais on voit aussi que beaucoup dépend de l'expérience de l'enseignant et de son intérêt particulier pour le travail d'éducation aux enjeux de la démocratie. De nombreux témoignages avancent enfin le manque de temps, l'absence de réel travail en équipe.

LES ATTENTES

Les enseignants ont adressé des propositions à la Fondation Roi Baudouin en vue de nourrir spécifiquement le programme d'action visant à les aider à aborder les questions politiques avec leurs élèves : des personnes-ressources (les enseignants exprimant le besoin d'être épaulés dans le travail d'éducation à la démocratie par des témoins, des experts, des acteurs de la vie sociopolitique...), des outils pédagogiques et de la documentation attrayants, des formations répondant concrètement aux situations de classe auxquelles ils sont confrontés, des échanges entre enseignants, des appels à projets.

SAMENVATTING

Het project 'Politique au programme' (Politiek op de agenda)

van de Koning Boudewijnstichting wil leerkrachten van het secundair onderwijs bijstaan bij het sensibiliseren van jongeren voor de werking van de politiek en voor de waarden van ons democratisch systeem. In het kader van de voorbereiding op dit nieuwe project wilde de Stichting zich een beeld vormen van de moeilijkheden die leerkrachten ondervinden bij het aankaarten tijdens hun lessen van het sociale en politieke leven, en van de bestaande praktijken. Met dat doel voor ogen vroeg zij Donat Carlier, onderzoeker bij het bureau Agence Alter, een analyse te maken van de situatie in de scholen en er een enquête te houden.

POLITIEK: LEGITIEM MAAR LASTIG?

Een eerste globale blik op de antwoorden bevestigt de zeer negatieve houding van de leerlingen ten aanzien van de politiek. Meestal is politiek voor hen niet meer dan een klein, op zichzelf draaiend wereldje met een ondoorzichtige werking. Meteen duiken de noties 'corruptie' en 'nutteloosheid' op. Dit negatieve beeld wordt nog versterkt door de afkeer van de complexiteit van het sociaal-politieke systeem.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten is ervan overtuigd dat de school onderwijs moet verschaffen over het politieke leven, maar dat moet dan wel gebeuren in het bredere kader van een opvoeding tot burgerzin. Deze inperking is te wijten aan de relatief marginale plaats die politieke kwesties in de lessen toebedeeld krijgen, maar ook aan het onderwijsmodel dat de leerkrachten hanteren: zij kiezen voor een benadering van de 'concrete' politiek, dit is de politiek die verband houdt met het dagelijkse leven van de leerlingen. De leerlingen vinden het namelijk lastig om zicht te krijgen op een politiek leven dat in hun ogen te ingewikkeld lijkt en te ver verwijderd van hun zorgen. Meestal kiest men voor zo'n veeleer pragmatische benadering. Maar die wordt niet altijd uitgevoerd, vooral omdat dan een nieuw probleem ontstaat: hoe moet immers, van daaruit, het sociaal-politieke systeem worden uitgelegd?

DUIDELIJKE VERSCHILLEN

Bij de leerkrachten ontstaat een differentiëring van de manier waarop de sociaal-politieke werking van onze democratie wordt aangekaart. Deze differentiëring komt tot stand als gevolg van meerdere factoren: de institutionele structuren, de schoolomgeving en de verhoudingen tussen de leerkrachten en een reeks van professionele uitdagingen.

De differentiëring heeft uiteraard te maken met de relatie tussen het lessenpakket en de politieke kwesties. Verschillen ontstaan er ook vanuit de houding van elke afzonderlijke leerkracht tot de politiek. Sommigen benadrukken hun engagement in het verenigingsleven, of in het politieke en soms zelfs partijpolitieke leven, terwijl anderen 'toegeven' dat ze geen belangstelling hebben voor, of twijfels hebben ten aanzien van publieke aangelegenheden. Anderen hebben het over hun gebrek aan politieke competentie, en dat komt ook voor bij leerkrachten die zeggen overtuigd te zijn dat de school het over politiek moet hebben.

Vanuit een sociaal-economisch gezichtspunt onderstreept het rapport dat een leerkracht, naargelang hij zich onderaan of bovenaan de 'hiërarchie' van scholen ophoudt, niet (meer?) hetzelfde beroep uitoefent. De leerkrachten in de bovenste lagen van deze hiërarchie blijven de wil hebben om kennis door te

geven aan een select publiek. De leerkrachten van scholen uit de onderste lagen van de hiërarchie hebben het over het 'socialiseren', 'sensibiliseren' of 'opvoeden' van de leerlingen, maar minder over het systematisch doorgeven van kennis. En alle leerkrachten vinden het lastig om, bijvoorbeeld, gebruik te maken van journalistieke of geschreven documenten omdat ze dan eerst een heel lesuur moeten besteden aan de gebruikte vocabulaire of aan een basiskennis die, volgens hen, deel zouden moeten uitmaken van de algemene cultuur. In de minst bevoorrechte instellingen wordt zelfs geen gebruik meer gemaakt van documenten omdat de leerlingen gewoonweg te veel moeite hebben met lezen. De schoolse en levensomstandigheden van de leerlingen waarop de leerkrachten moeten bouwen verschillen dus heel erg van school tot school.

DE MOEILIKHEDEN WAARMEE LEERKRACHTEN MOETEN AFREKENEN

Bovenop de algemene afwijzing van alles wat met 'politiek' te maken heeft, wordt de complexiteit van het Belgische systeem naar voren geschoven als een zwaar obstakel voor het onderwijs in dit domein. Het gebrek aan algemene cultuur, maar ook aan woordenschat, en de zwakke leescompetentie (zeker in bepaalde richtingen) bemoeilijken allemaal het politieke onderricht.

Tijdens de gesprekken in de klas komt de problematische houding van de leerlingen sterk tot uiting. Heel wat leerkrachten, vooral in de technische en beroepsrichtingen, hebben het over de moeilijkheid die heel wat leerlingen ondervinden om zich uit te drukken, om de pure emotionaliteit te overstijgen

en om meningen achter zich te laten die zo radicaal zijn dat ze elk gesprek onmogelijk maken.

Heel wat leerkrachten, vooral de jonge leerkrachten in de beroepsrichtingen, melden hoe moeilijk het is om documenten te vinden die aangepast zijn aan het niveau van hun leerlingen en die betrekking hebben op de grote maatschappelijke debatten die hen zouden kunnen interesseren. Sommigen leerkrachten signaleren ook het gebrek aan pedagogische instrumenten (in de vorm van didactische toepassingen).

Een aantal leerkrachten vindt zichzelf te weinig opgeleid om debatten te leiden. Maar we zien ook dat veel afhangt van de ervaring van de leerkracht en van zijn eigen belangstelling voor een democratisch onderricht. Heel wat getuigenissen hebben het ten slotte ook over het tijdsgebrek, en over het ontbreken van de mogelijkheid om in groep te werken.

DE VERWACHTINGEN

De leerkrachten hebben aan de Koning Boudewijnstichting voorstellen overgemaakt met het oog op de versterking van het actieprogramma dat hen moet helpen om samen met hun leerlingen politieke vraagstukken aan te pakken: inspirerende personen (de leerkrachten zouden graag worden bijgestaan door getuigen, experts, actoren in het sociaal-politieke veld...), pedagogische instrumenten en aantrekkelijke documentatie, opleidingen die concreet gericht zijn op de situaties waarmee zij in de klas worden geconfronteerd, uitwisselingen tussen leerkrachten, projectoproepen.

FONDATION ROI BAUDOIN

Agir ensemble pour une société meilleure → www.kbs-frb.be

La Fondation Roi Baudouin soutient des projets et des citoyens qui s'engagent pour une société meilleure. Nous voulons contribuer de manière durable à davantage de justice, de démocratie et de respect de la diversité.

La Fondation Roi Baudouin est indépendante et pluraliste. Nous opérons depuis Bruxelles et agissons au niveau belge, européen et international. En Belgique, la Fondation mène aussi bien des projets locaux que régionaux et fédéraux. Elle a vu le jour en 1976, à l'occasion des vingt-cinq ans de l'accession au trône du Roi Baudouin.

Pour atteindre notre objectif, nous combinons plusieurs méthodes de travail. Nous soutenons des projets de tiers, nous développons nos propres projets, nous organisons des ateliers et des tables rondes avec des experts et des citoyens, nous mettons sur pied des groupes de réflexion sur des enjeux actuels et futurs, nous rassemblons autour d'une même table des personnes aux visions très différentes, nous diffusons nos résultats au moyen de publications (gratuites),... La Fondation Roi Baudouin collabore avec des autorités publiques, des associations, des ONG, des centres de recherche, des entreprises et d'autres fondations. Nous avons conclu un partenariat stratégique avec le European Policy Centre, une cellule de réflexion basée à Bruxelles.

Nos activités sont regroupées autour des thèmes suivants :

- **Migration & société multiculturelle** – favoriser l'intégration et la cohabitation multiculturelle en Belgique et en Europe
- **Pauvreté & justice sociale** – détecter de nouvelles formes d'injustice sociale et de pauvreté; soutenir des projets qui renforcent la solidarité intergénérationnelle
- **Société civile & engagement citoyen** – stimuler l'engagement citoyen; promouvoir les valeurs démocratiques auprès des jeunes; appuyer des projets de quartier
- **Santé** – encourager un mode de vie sain; contribuer à un système de soins de santé accessible et socialement accepté
- **Philanthropie** – contribuer à un développement efficace de la philanthropie en Belgique et en Europe
- **Balkans** – protéger les droits de minorités et de victimes de la traite des êtres humains; mettre sur pied un système de visas pour étudiants
- **Afrique centrale** – soutenir des projets de prévention du sida et de prise en charge de malades du sida

Le Conseil d'administration de la Fondation Roi Baudouin trace les lignes de force de la politique à mener. Celle-ci est mise en oeuvre par une soixantaine de collaborateurs – hommes et femmes, d'origine belge et étrangère, wallons, flamands et bruxellois.

Les dépenses annuelles de la Fondation sont de quelque 40 millions d'euros. Outre notre propre capital et l'importante dotation de la Loterie Nationale, il existe aussi des fonds de personnes, d'associations et d'entreprises. La Fondation Roi Baudouin reçoit également des dons et des legs.

Vous trouverez de plus amples informations sur nos projets et nos publications sur le site www.kbs-frb.be

Une e-news vous tiendra informé(e). **Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 070-233 728.**

Fondation Roi Baudouin
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
+32-2-511 18 40, fax +32-2-511 52 21
Les dons de 30 euros minimum versés
sur notre compte 000-0000004-04 sont déductibles fiscalement.

Avec le soutien de la Loterie Nationale