

27/10/2017

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)  
Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à  
la Jeunesse (OEJAJ)

Recherche-action portant sur  
l'Éducation à la citoyenneté  
démocratique et les droits humains  
dans l'enseignement en Fédération  
Wallonie-Bruxelles

Rapport final

Evelyne Jadot (chercheuse principale), Marie Verhoeven (promotrice)  
Bruno Derbaix (chercheur associé)

GIRSEF - UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN



# Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	6
Contexte de l'étude et remerciements .....	6
Objet de la commande et objectifs de la recherche .....	7
Éléments de problématisation .....	10
Plan du rapport.....	11
1. CADRE THÉORIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE .....	12
1.1 L'école au cœur de transformations multiples .....	13
1.1.1 La formation du citoyen face au « déclin de l'Institution » scolaire .....	13
1.1.2 La « forme scolaire » : stabilité et déplacements.....	15
1.1.3 Les mutations normatives du monde scolaire .....	17
1.2 Les différents « modèles » de l'éducation à la citoyenneté.....	22
1.3 Cadre d'analyse .....	24
1.3.1 Comment rendre compte de la multiplicité des représentations et dispositifs d'éducation à la citoyenneté ? .....	24
1.3.2 Quelles sont les conditions d'implémentation de projets citoyens vécus à l'échelle de l'établissement ? .....	28
2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	30
2.1 Sélection des trois établissements et construction d'une dynamique partenariale.....	31
2.1.1 La recherche d'établissements partenaires .....	31
2.1.2 Des modalités contrastées d'entrée sur le terrain.....	33
2.1.3 Un premier enseignement : étendre la recherche.....	35
2.2 « La phase d'exploration » : émergence des représentations, état des lieux des différents projets et initiatives, suivi rapproché d'un dispositif d'éducation à la citoyenneté .....	36
2.2.1 École1 .....	36
2.2.2 École2 .....	37
2.2.3 École3 .....	39
2.3 « Approfondissement » : focus groups .....	40
2.4 Élargissement de la recherche .....	41
3. PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS : ECOLE1 .....	44
3.1 Présentation de l'établissement.....	44
3.2 Panorama de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école1 .....	47
3.2.1 Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté .....	47
3.2.2 Diversité de mises en œuvre .....	48
3.2.3 Traduction locale des 6 dimensions .....	51
3.2.4 Position sur les deux axes.....	58

3.3	Le nouveau système de représentation des élèves .....	63
3.3.1	Origine et réception du dispositif.....	64
3.3.2	Les premiers temps du nouveau dispositif.....	66
3.3.3	Les principaux obstacles rencontrés dans la mise en œuvre .....	67
4.	DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS : ECOLE2 .....	70
4.1	Présentation de l'établissement.....	70
4.2	Panorama de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école2.....	72
4.2.1	Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté .....	72
4.2.2	Diversité de mises en œuvre .....	74
4.2.3	La participation des élèves aux projets citoyens.....	76
4.2.4	L'éducation à la citoyenneté : une place à construire.....	79
4.2.5	La traduction locale des six dimensions .....	80
4.2.6	Position sur les deux axes.....	84
4.3	Le « nouveau » projet citoyen.....	86
4.3.1	Présentation du projet .....	86
4.3.2	Les principaux enjeux rencontrés dans la mise en œuvre .....	88
5.	TROISIÈME ÉTUDE DE CAS : ECOLE3.....	96
5.1	Présentation de l'établissement.....	96
5.2	Panorama de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école3.....	99
5.2.1	Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté .....	99
5.2.2	Diversité de mises en œuvre .....	101
5.2.3	La traduction locale des six dimensions .....	105
5.2.4	Position sur les deux axes.....	113
6.	ANALYSE TRANSVERSALE .....	116
6.1	Représentations, significations et traductions locales.....	116
6.1.1	Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté .....	116
6.1.2	Traductions locales de l'éducation à la citoyenneté .....	134
6.2	Quand les dispositifs d'éducation à la citoyenneté se heurtent à la forme scolaire.....	142
6.2.1	L'articulation de dispositifs citoyens transversaux à des structures organisationnelles préexistantes.....	144
6.2.2	Bousculer les représentations .....	148
	Conclusion .....	155
7.	ENSEIGNEMENTS ET RECOMMANDATIONS.....	160
7.1	Ancrer dans les représentations la légitimité et la centralité de la mission d'éducation à la citoyenneté.....	160
7.2	Accompagner les établissements dans l'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté.....	162

7.2.1	Autodiagnostic et définition d'un projet local d'éducation à la citoyenneté.....	163
7.2.2	Points d'attention pour la mise en œuvre de modalités d'imbrication collectives et centrales de l'éducation à la citoyenneté .....	165
7.2.3	Accompagnement des écoles.....	166
7.3	Gouvernance, structures et conduite du changement .....	167
7.4	Articuler les résultats de la recherche-action au cadre légal existant et aux « chantiers » en cours	168
7.5	Confronter les résultats d'une recherche-action centrée sur certains établissements secondaires à d'autres réalités.....	170
BIBLIOGRAPHIE.....		172



# INTRODUCTION GÉNÉRALE

## Contexte de l'étude et remerciements

Au premier semestre de l'année 2016, notre équipe de recherche, rattachée au GIRSEF – le Groupe Interdisciplinaire de Recherches sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation de l'institut IACCHOS à l'Université de Louvain –, répondait à une offre de marché public lancée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce marché public était intitulé : « **Recherche-action portant sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique et les droits humains dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles** ». Le cahier spécial des charges avait retenu toute notre attention, d'une part par l'objet qu'il se proposait de mettre sous la loupe (l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains), dont la portée politique et l'intérêt sociologique ne nous échappaient pas ; mais aussi, d'autre part, par son invitation à développer des outils d'enquête qualitative (en particulier l'ethnographie scolaire), alliés à une démarche de « recherche-action » - méthodes susceptibles à nos yeux de produire un travail réellement ancré dans les significations portées par les acteurs de terrain, mais aussi de valoriser les connaissances, expertises et capacités d'initiatives présentes sur le terrain.

Notre projet ayant été retenu, nous avons pu entamer un travail de recherche-action qui s'est finalement déroulé sur un peu plus d'une année, et ce avec des ressources humaines relativement réduites (Evelyne Jadot, la chercheuse principale en charge de l'enquête ayant bénéficié d'un contrat à mi-temps pendant cette durée, et notre propre rôle de promotrice du projet ayant sans cesse dû composer avec les multiples contraintes de la vie académique). Bruno Derbaix, intervenant en milieu scolaire formé à la sociologie et à la philosophie, mais aussi ancien enseignant, rompu à l'accompagnement de projets en milieu scolaire, a fort heureusement complété l'équipe en tant que chercheur associé, en y apportant son regard clairvoyant et son énergie. Notre équipe n'a à aucun moment ménagé sa peine, et notre chercheuse en particulier est parvenue à mener de front un travail considérable dans trois établissements relativement éloignés géographiquement, à organiser un nombre impressionnant de rencontres en groupe au sein des écoles ou ailleurs, et fait preuve d'une énorme capacité de travail et d'imagination. Ainsi, si les limites temporelles et matérielles de ce projet sont réelles, il nous semble que nous sommes parvenus à collecter des matériaux abondants et surtout à élaborer ensemble un certain nombre de pistes interprétatives cohérentes qui, nous l'espérons, ouvriront le champ de la réflexion.

Tout au long du déroulement du projet, nous avons pu bénéficier d'un réel appui de la part des personnes en charge de la coordination et du pilotage de ce projet au niveau de l'Observatoire, plus particulièrement de Dominique Rossion et d'Anne-Marie Dieu, que nous remercions ici pour leur confiance et leur soutien. Les membres du comité d'accompagnement de ce projet se sont également montrés attentifs et souvent proactifs, lorsqu'il s'agissait de prendre des contacts au sein de différents milieux éducatifs par exemple. Enfin, nous souhaitons remercier tout

particulièrement les directions des trois écoles qui se sont lancées dans l'aventure en proposant leur établissement comme terrain ou « étude de cas » de notre enquête, pour nous avoir ouvert leurs salles de classes et leurs journées pédagogiques, et partagé avec nous leurs inquiétudes, initiatives, projets et idées foisonnantes. Le travail d'enquête et de réflexion collective, parfois si difficile à mettre sur pied dans la vie scolaire trépidante, n'aurait pas pu exister sans leur soutien, leur temps. Un grand merci également aux autres acteurs éducatifs de leurs équipes (enseignants, éducateurs...) qui, en tant que membres des « comités de pilotage » locaux, ont joué un rôle de relais et de « passeurs » vis-à-vis du reste de ces établissements. Merci enfin aux élèves qui ont pris le temps de répondre à nos questions ou qui nous ont laissés observer certaines de leurs réunions, parfois étonnés de savoir que notre équipe avait à cœur d'élucider la question de la citoyenneté dans leur école...

## Objet de la commande et objectifs de la recherche

La commande à laquelle nous avons répondu posait un certain nombre de jalons qu'il convient ici de rappeler. Tout d'abord, l'enquête à mener devait s'appuyer sur un travail conduit préalablement sous la houlette de l'OEJAJ, et qui avait conduit à l'élaboration d'une « **grille des standards** » relatifs à l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains. Cette grille, déclinée en standards « minimaux », « opérationnels » et « actions pédagogiques », proposait déjà un premier découpage de cette ambitieuse mission en une série de dimensions et d'indicateurs. Ainsi, notre travail initial de clarification conceptuelle est reparti de cette grille, et l'a confrontée à un certain nombre de textes sociologiques, mais aussi aux premières informations collectées sur le terrain, pour aboutir finalement à la définition de 6 « dimensions » et de deux « axes » d'orientation de l'éducation à la citoyenneté. Le recadrage que nous avons ainsi proposé au fil de la recherche nous paraît à la fois reprendre l'essentiel des standards de la grille initiale, tout en les ordonnant de manière plus analytique.

Ensuite, les **objectifs** principaux du travail attendu étaient doubles : d'une part, il s'agissait, à partir de trois études de cas réalisées dans des établissements contrastés, de tenter de **comprendre les représentations de l'éducation à la citoyenneté**, mais aussi les « **facteurs facilitant la mise en place d'une telle démarche dans les écoles** ». Pour répondre à cette question, notre équipe de recherche a insisté sur l'importance d'articuler la compréhension des représentations des acteurs à celle des obstacles et facilitateurs (à la fois organisationnels, institutionnels ou liés à l'identité professionnelle des acteurs éducatifs). D'autre part, un second objectif du projet était de parvenir, à l'issue de l'enquête, à construire un document de synthèse transférable aux établissements secondaires de la FWB, et pertinent pour les accompagner dans la mise en œuvre de cette mission. À cette fin, en sus du présent rapport, notre équipe a élaboré un canevas rassemblant les résultats principaux de notre travail et tirant à partir de ceux-ci une série de pistes d'auto-analyse et d'accompagnement utiles aux établissements désireux de se lancer dans un travail de réflexion et de construction.

Troisièmement, le cahier des charges précisait que l'objet du marché public était bien l'appréhension de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de manière large et transversale (et

non pas réduite par exemple au seul et unique « cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté », pourtant à l'époque déjà annoncé et en construction). Ainsi, après avoir évoqué l'avant-projet de décret relatif à ce cours, le commanditaire précisait : **« l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains telle que conçue dans ce cahier des charges dépasse le cadre d'un cours et est conçue de manière transversale (modes d'implication des élèves au sein de l'établissement, contenu des différents cours, méthodes pédagogiques, ouverture de l'école sur son environnement, etc.) »**. Toutefois, il était recommandé de ne pas « faire abstraction » du contexte de réflexion et d'élaboration juridique qui entourait la préparation de ce cours, ce que nous avons tenté de faire, d'une part en évoquant régulièrement, à différents moments de l'enquête, la perception qu'avaient nos interlocuteurs quant à l'inauguration d'un tel cours et les atouts et difficultés qu'ils y pressentaient ; et d'autre part, en proposant de poursuivre la réflexion sur l'articulation de ce nouveau cours avec certaines des pistes que nous proposons dans le chapitre de « recommandations » qui clôturé le présent rapport.

Précisons que notre équipe est consciente que ce projet s'est déroulé dans un contexte, un « momentum social et politique » tout à fait particulier, à l'heure où les attentats terroristes ont révélé l'urgence de la question du « vivre-ensemble » dans les sociétés démocratiques multiculturelles et pluralistes qui sont les nôtres. La remise à l'avant-plan récente de la mission de l'éducation à la citoyenneté en Europe reflète un tel contexte. Pour autant, la fonction d'éducation « morale et citoyenne » de l'école est loin d'être nouvelle - elle était même au cœur du projet démocratique de l'école de la « première modernité ». Mais elle prend aujourd'hui une tournure et un sens nouveaux. Sa mise à l'agenda politique et médiatique est évidente en Europe, comme en témoigne le rapport Eurydice en 2012 sur « l'éducation à la citoyenneté en Europe » qui fait suite à l'adoption en 2010 de la « Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme ». En Fédération Wallonie – Bruxelles, cette mission a récemment connu un regain d'intérêt politique ainsi qu'une certaine *formalisation juridique* (« Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » ; « Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française » ; « Décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ») et même *programmatisée* (présence transversale de l'éducation à la citoyenneté dans de nombreux référentiels, entre autres du cours d'histoire, de morale/religion, de géographie, de sciences sociales et économiques, de français, de langues, d'éducation artistique et d'éducation physique). Plus particulièrement, il faut également souligner que la mise en place de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté se traduit de trois manières différentes : dans l'enseignement officiel (W-B E, CEPEONS) et dans l'enseignement libre non confessionnel subventionné (FELSI), les élèves peuvent opter entre (a) un cours d'une heure/semaine (pour les élèves gardant une heure/semaine de religion ou de morale) ou (b) un cours de deux heures/semaine (pour les élèves dont les parents ont demandé la dispense des cours de religion ou de morale) ; en revanche, dans l'enseignement libre catholique, aucun cours spécifique ne sera dispensé, mais une approche transversale est priorisée (déploiement à travers les différentes disciplines de la grille horaire ou même dans des « activités éducatives citoyennes solidaires et culturelles susceptibles d'être développées au sein ou à l'extérieur de l'établissement

scolaire »). Enfin, parallèlement à ce travail de mise à l'agenda politique et son inscription dans les référentiels pédagogiques, cet enjeu semble répondre à des préoccupations directes des acteurs scolaires. Notre travail de terrain a rapidement montré à quel point cette mission donnait lieu à des dynamiques d'innovation nombreuses et variées, ce qui a encore été confirmé à l'occasion d'une matinée de travail que nous avons organisée en juin dernier (2017) et qui réunissait une douzaine de directeurs ou de membres d'équipes éducatives.

De cette mise en contexte, nous souhaitons retenir deux éléments. D'une part, la question de l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains constitue un enjeu « sensible » dans notre société et dans le système éducatif ; sa traduction apparaît à la fois urgente et complexe et fait l'objet d'interprétations polémiques. Dans la foulée, notre projet de recherche a rapidement soulevé des attentes, y compris de la part des directions des établissements choisis comme études de cas, parfois en attente de « réponses » ou de recommandations concrètes. Dans un contexte chargé, notre équipe a dû régulièrement préciser son positionnement, fondamentalement celui de chercheurs soucieux 1) de comprendre « de l'intérieur » la mise en œuvre de cette mission, et 2) de proposer des pistes utilisables par les écoles. D'autre part, nous souhaitons signaler que le travail empirique s'est essentiellement concentré sur les trois études de cas et, de manière complémentaire, sur différents moments d'analyse en groupes (qui seront présentés dans la partie méthodologique de ce rapport), travail qui s'est révélé dense. La mise en lien avec les enjeux liés au cours d'EPC ou encore avec les référentiels et programmes de cours du secondaire plus largement, n'a pu faire l'objet que d'une amorce de réflexion et mériterait sûrement d'être approfondie. Nous évoquerons cette question dans nos recommandations finales.

En résumé, notre équipe de recherche s'est appropriée les **objectifs de la recherche** en les reformulant en trois points :

- Identifier les multiples facettes de l'éducation à la citoyenneté, les représentations qu'en ont les principaux acteurs scolaires
- Comprendre les obstacles (d'ordre organisationnel, professionnel, institutionnel) à son développement
- Identifier les leviers possibles, au sein des établissements et à plus large échelle

Ces objectifs de recherche devaient par ailleurs déboucher sur la construction d'un document de synthèse transférable aux établissements et aux acteurs éducatifs.

## Éléments de problématisation

Nous présenterons en détail notre cadrage théorique et analytique dans un point ultérieur de ce rapport. Quelques réflexions initiales méritent toutefois d'être formulées ici concernant la manière dont nous avons construit notre objet de recherche, indépendamment de l'objectif de production de ressources transférables aux écoles.

D'abord, nous avons rapidement ressenti le besoin de clarifier la notion de *citoyenneté*, et ensuite celle d'éducation à la citoyenneté. Une interpellation récurrente émergeait de nos premiers contacts sur le terrain, et concernait l'idée qu'il s'agissait là d'une notion « fourre-tout », d'une injonction un peu creuse, pouvant faire l'objet d'interprétations multiples voire contradictoires. Comme le formulait un participant d'une de nos analyses en groupe : « *Et en fait moi j'entends citoyenneté à tout moment, à toutes les sauces. À toutes les sauces. Et ça devient, je trouve, insupportable parce que finalement même les, je reste convaincue que les enseignants non plus ne savent plus où ils en sont par rapport à ça. Et donc, pour moi, les tensions elles sont là, c'est que la définition au départ, enfin la conception de la citoyenneté est tellement floue, et je dirais qu'elle est même floue dans le Décret Missions, parce que quand on parle de citoyen responsable, solidaire, etc., on peut, enfin je suis sûre que si on demandait ici autour de la table ce que ça signifie, on va partir comme ça dans des considérations, on est ici au moins jusqu'à 1heure et demi. Donc voilà, moi je pense que la plus grande tension, elle est là, c'est que derrière ce terme de citoyenneté, on met vraiment tout et n'importe quoi* »

C'est à ce sentiment de « flou » et de complexité interne de la notion que notre cadrage conceptuel a tenté de répondre.

Par ailleurs, un des enjeux de la recherche était de saisir les représentations relatives à la notion d'éducation à la citoyenneté au sein des *établissements scolaires*. Au-delà du premier constat de la « diversité » des significations et des traductions liées à cette question, notre connaissance préalable du terrain scolaire de la FWB nous a rendus attentifs à l'importance de ce contexte de l'établissement, bien mise en lumière par la recherche récente en éducation (voir notamment Draelants et Dumay, 2011). Une de nos intuitions de départ était que ce foisonnement de significations attribuées à l'éducation à la citoyenneté n'était peut-être pas sans lien avec l'important « effet établissement » observable dans notre système scolaire. C'est pourquoi notre cadre théorique comprend quelques éléments relatifs aux établissements scolaires et à leur identité, mais aussi à leur fonctionnement organisationnel. Ce dernier point nous paraissait important puisqu'il conditionne aussi la « mise en œuvre concrète » de cette mission qu'il nous était demandé d'explorer. De manière complémentaire, le concept d'identité professionnelle enseignante a également été utilisé pour donner sens à la diversité des positionnements observés.

## Plan du rapport

Ce rapport s'organise en 7 grands chapitres.

Tout d'abord, juste après cette introduction, nous présentons le cadrage théorique et analytique que nous avons construit, et qui développe et articule les notions que nous venons d'évoquer de citoyenneté, d'éducation à la citoyenneté avec des éléments relatifs à la forme et à l'organisation scolaire (chapitre 1).

À la suite de cela, un chapitre présente brièvement notre démarche méthodologique dans son ensemble (études de cas, analyses en groupes) (chapitre 2).

Ensuite, une partie conséquente du rapport (chapitres 3, 4 et 5) est dédiée à la présentation successive de nos trois « études de cas », qui se présentent sous la forme de trois monographies d'établissements scolaires, elles-mêmes structurées autour des deux grandes questions qui traversent la recherche : (i) les significations et orientations de l'éducation à la citoyenneté qui se donnent à voir dans chacune des écoles ; (ii) sa traduction au sein du contexte et des structures de l'établissement.

Précisons que, en raison de l'abondance des matériaux empiriques que nous avons collectés dans le cadre de ces monographies, ces études de cas présentent un caractère empirique assez prononcé ; si elles sont structurées autour des axes de notre cadre d'analyse, elles laissent la part belle à l'empirie, proposant de nombreux extraits d'entretiens ou de notes de terrain. Le côté peut-être un peu touffu qui en résulte nous paraît toutefois utile pour que le lecteur désireux de s'y plonger puisse retrouver la tonalité et la particularité des questions posées dans chacun des contextes. Le lecteur pressé pourra, quant à lui, passer plus vite vers la partie suivante du rapport.

Le chapitre 6, intitulé « analyse transversale », se propose de prendre de la hauteur par rapport aux spécificités des trois contextes, en les analysant de manière transversale et en les alimentant aussi des matériaux collectés lors des phases d'élargissement de la recherche qui ont eu lieu en juin et en septembre 2017 (cf. partie méthodologique). L'enjeu de ce chapitre est d'identifier des axes de tensions qui se posent de manière récurrente dans l'ensemble des établissements, notamment concernant la place relative de la mission d'éducation citoyenne, l'importance relative ou le « poids » des différentes dimensions de la citoyenneté qui sont privilégiées dans chaque contexte, ou encore les orientations adoptées par le projet de l'école. Ce dernier point permet aussi d'aborder plus systématiquement la question de l'inscription organisationnelle de cette mission dans les structures scolaires, préambule indispensable pour cerner les « obstacles » et identifier les « leviers » à son développement.

Enfin, le rapport se clôture par un chapitre « recommandations », destiné à identifier les pistes pour promouvoir et accompagner le développement de la mission d'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

# 1. CADRE THÉORIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons opéré un travail de clarification conceptuelle préalable, qui a débouché sur la construction d'un modèle d'analyse, susceptible de « faire parler » et de mettre en perspective les données récoltées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la littérature pertinente en sociologie de l'éducation, et en particulier sur un certain nombre de travaux reconnus portant sur les transformations de l'école en tant qu'institution de socialisation, dans un contexte sociétal en mutation. Cette partie du rapport présente les principaux concepts et hypothèses qui ont alimenté notre réflexion, ainsi que le modèle d'analyse que nous avons élaboré pour éclairer notre étude empirique.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la formation morale et citoyenne des jeunes générations est loin de constituer une « nouvelle » mission de l'école. Au contraire, elle se trouve au cœur du projet politique de l'école depuis la création de l'école « moderne » (c'est-à-dire l'institution scolaire émergant au XVIIe siècle et se diffusant largement à partir du XIXe siècle). Les transformations que connaît cette mission sont en revanche largement soulignées, tant par les acteurs de terrain que par les chercheurs: « Si l'école est toujours censée être responsable de la formation des citoyens, le thème de la citoyenneté à l'école renvoie désormais à de nouvelles dimensions et tient compte de nouveaux problèmes » (Barrère et Martuccelli, 1998, p651). On observe notamment une pluralisation et une complexification des dimensions et réalités que recouvre cette mission. Du point de vue des acteurs, la « multidimensionnalité » de ce que recouvre l'éducation à la citoyenneté peut brouiller les cartes, voire irriter ou susciter une certaine méfiance, tout comme d'ailleurs l'engouement politique pour une notion perçue comme « fourre-tout » : « *la citoyenneté c'est quelque chose à la mode, pour se faire bien voir, mais on ne sait pas trop ce que c'est* » (enseignant école1). Afin de tenter d'ordonner les différentes facettes ou dimensions de ce concept, un des axes de notre travail a dès lors consisté à tenter de clarifier cette notion. Pour cela, nous avons construit un **modèle d'analyse** - que nous présenterons dans la **troisième section** de ce chapitre -, à partir de différentes ressources théoriques, mais aussi en prenant compte de dimensions ayant émergé de notre travail de terrain. L'enjeu de ce travail de clarification est à la fois analytique - il doit permettre de mieux distinguer et articuler les différentes dimensions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté - et heuristique - ces distinctions analytiques étant susceptibles d'orienter le « regard » du chercheur et de guider le travail de terrain.

Lors de notre travail conceptuel préalable, nous avons également tenté de cerner et de définir les principales évolutions que connaît la mission d'éducation morale et citoyenne dans le contexte contemporain, en prenant appui sur la littérature scientifique à ce sujet. Nous présenterons ces **évolutions des modèles d'éducation à la citoyenneté** dans la **deuxième section** de ce cadre théorique. Par ailleurs, la compréhension de ces évolutions nous apparaît indissociable de celle des transformations plus générales du monde scolaire, au niveau des finalités qu'elle poursuit comme de la forme ou du dispositif de socialisation qu'elle propose.

Ce chapitre s'ouvre dès lors sur une **première section**, où nous revenons sur un certain nombre de travaux significatifs sur ce sujet dans le champ de la sociologie de l'éducation. Ces éléments, tout particulièrement ceux portant sur les évolutions de la forme scolaire, nous serviront également de cadre analytique lorsque nous analyserons les conditions d'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté au sein des organisations éducatives.

## 1.1 L'école au cœur de transformations multiples

### 1.1.1 La formation du citoyen face au « déclin de l'Institution » scolaire

Jusqu'à la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, l'école se caractérisait par la stabilité et le caractère « inquestionnable » de son modèle, fondé sur une légitimité « quasi sacralisée », en appui sur des valeurs transcendantes (Prairat, 2005, Dubet, 2002). Même dans le système scolaire belge francophone marqué très tôt par la coexistence de plusieurs réseaux d'enseignement, un même « projet mobilisateur » rassemblait les différents acteurs scolaires autour d'un programme et de principes partagés (Bastienier, 1998). Ce « programme institutionnel » (Dubet, 2002), s'appuyait sur une représentation commune du projet de société (construit autour du « grand récit » de la modernité et des grands principes qui l'ont organisé). Comme l'a bien montré Dubet (2002), ce programme institutionnel a permis à l'institution scolaire de se penser comme médiatrice entre des valeurs posées comme universelles et transcendantes (raison, progrès, nation) et les sujets à former, par le truchement de l'enseignant. Dans ce contexte, la socialisation des élèves était pensée comme une sorte de « conversion », de transformation profonde du sujet. L'idée clé au cœur d'un tel processus est que c'est en se soumettant à des valeurs et à des lois universelles, en s'arrachant au « monde tel qu'il est » et à ses propres particularismes, que l'individu va pouvoir développer sa liberté de pensée. Autrement dit, la formation d'une subjectivité autonome et d'un citoyen émancipé passe ici par son inscription dans des valeurs universelles. Dubet souligne également l'articulation étroite que ce modèle était parvenu à réaliser entre les trois fonctions principales de l'école moderne, à savoir sa *fonction instrumentale* (instruction et distribution des positions sociales en fonction des compétences acquises), sa *fonction de socialisation* (inscription de l'élève dans un collectif de référence et intégration des normes qui le fondent) et sa *fonction d'éducation morale ou de subjectivation* (parfois envisagée aussi en termes d'émancipation). Soutenues par la puissance du programme institutionnel, par le caractère transcendant des missions poursuivies, ces fonctions apparaissent dans ce cadre réconciliées et justifiées. Par exemple, le principe d'égalité des chances, traduit par les idées de mérite et de talent, venait légitimer le principe de sélection et de classement qui structure pourtant drastiquement l'expérience scolaire. De même, la dureté de la « discipline scolaire » se voyait sublimée par les missions supérieures poursuivies par l'institution. Enfin, la puissance d'aspiration de la culture nationale justifiait l'aplanissement des diversités socioculturelles tout en subsumant leur conflictualité potentielle.

Or, à partir des années 1970, la massification scolaire et la pluralisation normative accrue sont venues fragiliser le consensus historique qui entourait cette première configuration scolaire moderne. Autrement dit, son programme institutionnel s'est vu progressivement questionné jusque dans ses fondements. Loin des évidences inquestionnées, l'institution scolaire telle qu'elle émerge alors se caractérise en effet par une pluralisation des projets, des principes et des valeurs au fondement de l'école : « on ne retrouvera plus la situation d'accord à partir d'un principe unique qui avait caractérisé l'école de l'égalité des chances » (Derouet, 1992, p32). Plusieurs auteurs ont étudié ce basculement. Que l'on parle de pluralisation normative (Derouet, 1992), de désacralisation (Prairat, 2005) ou de déclin du programme institutionnel (Dubet, 2002), ce sont bien les fondements universalistes et transcendants de la norme scolaire qui se sont vus affaiblis. Ces mutations ont entraîné une déstabilisation de l'ordre scolaire, visible entre autres dans la fragilisation de l'autorité enseignante ou encore dans les difficultés rencontrées au quotidien dans les établissements scolaires pour reconstruire un cadre, un « ordre local » qui tient (Barrère, 2002 ; Verhoeven, 1997).

Plus largement, on assiste alors progressivement à une sorte de *découplage* entre les différentes fonctions de l'école, qui apparaissent à la fois dans leurs failles et leurs limites, et de plus en plus désarticulées, voire contradictoires, entre elles. Ainsi, là où ce que Dubet appelle la « magie » du programme institutionnel moderne opérait et semblait avoir fait converger les missions de production de compétences, de socialisation et d'émancipation, les tensions entre ces dimensions apparaissent désormais plus crûment. Les inégalités sociales de résultats, sans cesse remises en évidence par les enquêtes nationales et internationales, persistent et démentent le projet d'émancipation par l'école, mettant au jour la brutalité voire l'injustice de la sélection scolaire. Le maintien de l'ordre et des règles scolaires, privé de ses assises métasociales, ne va plus de soi, et se voit désormais moins associé à une condition nécessaire d'émancipation qu'à un dispositif disciplinaire et vertical potentiellement peu propice au respect de l'enfant et courant le risque permanent de verser dans la violence et l'arbitraire. Loin d'un monde où l'autorité « naturelle » de l'enseignant était invoquée et attendue, on enseigne aujourd'hui aux enseignants les « bonnes pratiques » en matière de « gestion de classe ». Enfin, jamais la définition des standards à atteindre n'a fait l'objet d'autant d'attention, alors même que la définition de la « culture commune » qu'il s'agit de fonder est devenue objet d'interrogation (Verhoeven, 2015).

Au-delà de ce mouvement de mise en question et d'éclatement des fonctions de l'école, certains auteurs diagnostiquent l'envahissement croissant de la sphère scolaire par des logiques instrumentales d'efficacité et de performance (Laval & al., 2012). Ils soulignent alors la prévalence de la légitimité extrinsèque de cette institution, la finalité de produire des « résultats », du « capital humain », des « compétences utiles » prenant largement le pas sur les fonctions de socialisation et d'éducation (Maroy, 2008 ; Robeyns, 2006), l'efficacité du système l'emportant sur la formation sociale et morale du citoyen.

Cette toile de fond générale étant posée, nous nous attardons, dans les points qui suivent, à en développer plus précisément certains éléments, tout particulièrement la notion de forme scolaire, les modèles de justice ou les grands référentiels qui fondent l'institution scolaire et sa normativité, ainsi que, *in fine*, l'évolution des modèles d'éducation à la citoyenneté. Leur

meilleure compréhension devrait nous aider à réfléchir à comprendre comment, au sein d'une institution scolaire contemporaine transformée, peut être posée la question de l'éducation à la citoyenneté.

### 1.1.2 La « forme scolaire » : stabilité et déplacements

La « forme scolaire » (Vincent, 1994) est un concept largement utilisé en sociologie pour rendre compte des caractéristiques de l'école de la « première modernité » : apparue autour du XVIIe siècle, dans le sillage d'un certain nombre d'innovations technologiques (dont, au premier chef, la diffusion de l'imprimerie), mais aussi de transformations culturelles profondes (« l'invention de l'enfance » comme âge de la vie spécifique et comme être à protéger et à élever, soulignée par P. Ariès par exemple), la forme scolaire renvoie à l'invention d'une forme spécifique de relation d'apprentissage, séparée des activités routinières ou « profanes », au sein d'un espace dédié exclusivement à l'éducation des enfants. Au cœur du concept, donc, se trouve la relation pédagogique en tant que relation sociale inédite, mais surtout le rapport au savoir particulier qui s'autonomise alors, et qui repose sur le rapport réflexif, secondarisé aux objets, au monde et au langage, que permet le passage systématique par l'écrit. Les auteurs parlent ainsi du « rapport scriptural-scolaire » aux savoirs comme élément central de la forme scolaire. En d'autres termes, « *la forme scolaire est le mode de socialisation caractérisé par une relation inédite – pédagogique – entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifique, codifiés par un système de règles impersonnelles* » (Joigneaux, 2008, p348). Ce concept rend ainsi compte de la structuration spatio-temporelle de l'école moderne (et donc du format organisationnel « disciplinaire » qui la caractérise), mais aussi de ses dimensions cognitive (rapport au savoir), normative (rapport aux normes et formes de socialisation) et pédagogique (structuration des rôles et relation pédagogique). Plus précisément, la forme scolaire se caractérise par les éléments suivants. Premièrement, il y a constitution de savoirs scolaires, à la fois systématisés par l'écrit, formalisés, objectivés, délimités en *disciplines*, codifiés. L'école devient le lieu principal de leur transmission. Ceci implique l'apparition de l'enseignement comme champ autonome, comme activité séparée des autres. Ensuite, l'école devient le lieu d'apprentissage de la forme d'exercice du pouvoir moderne : la *domination rationnelle-légale* (Max Weber). « *On n'obéit plus à une personne, mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres* ». Le maître est l'unique détenteur légitime du savoir scolaire. Le rapport maître-élève est médiatisé par des règles impersonnelles et objectivées. Cette rationalisation se marque également à travers une sorte de codification stricte de l'espace (clôture spatiale de l'école par rapport à l'environnement extérieur, quadrillage des espaces) et du temps (découpage en séquences), ainsi que de l'interaction en classe (réponses courtes, univoques, régulées). Enfin, la forme scripturale-scolaire est avant tout un rapport au langage et aux savoirs : à travers la codification et la normalisation de la langue et l'objectivation de règles, c'est tout une maîtrise symbolique, une reprise seconde et réflexive du monde qui est rendue possible.

Résumons-nous : qu'est-ce qui caractérise la forme scolaire ?

(1) Un espace spécifique : L'espace scolaire est clos (isolé du monde extérieur) et standardisé. On parle à cet égard de « sanctuaire ». Au sein de l'établissement scolaire, il faut encore souligner le « quadrillage » de l'espace en « classes » isolées dont le mobilier est également standardisé.

(2) Un temps spécifique : Le temps scolaire est strictement réglé, défini à l'avance, et organisé en horaires, cycles et séquences d'apprentissage.

(3) Une relation sociale inédite : la relation pédagogique entre le maître et l'élève. Le maître transmet de manière « verticale » (frontale) les savoirs de sa discipline et les valeurs de la modernité à un groupe d'enfants du même âge.

(4) Une relation spécifique au pouvoir : La domination rationnelle-légale, reposant sur l'obéissance à des règles impersonnelles, prévaut.

(5) Une relation spécifique aux savoirs : Les savoirs sont « décontextualisés », s'enseignent et s'apprennent selon certaines règles prédéfinies.

Soulignons que cette forme particulière d'éducation a été étroitement associée à une certaine forme d'organisation. Elle amène à structurer les établissements scolaires d'une manière particulière. Les sociologues des organisations éducatives ont bien montré que l'établissement scolaire pouvait être vu comme un « système faiblement articulé » (Weick, 1976), c'est-à-dire dont la structure repose « sur des parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de leur hiérarchie » (Dupriez, 2015, p45). Enfin, il faut noter que le centre de cette organisation qu'est l'établissement scolaire réside dans « la classe », la « cellule-classe » pour reprendre l'expression de Tardif et Borgès (2009) : un groupe-classe, une discipline à enseigner, un enseignant, une période de cours. Cette structuration classique, parfois désignée comme « le modèle de la caisse d'œufs », suppose donc « des classes fermées, séparées les unes des autres, chacune étant placée sous la juridiction d'un seul enseignant qui travaille avec un groupe d'élèves ». Dans le travail quotidien, « les liens entre enseignants sont donc très relâchés » (Tardif et Borgès, 2009, p84). Si ce modèle n'interdit pas les collaborations ou la concertation entre collègues, il n'y est pas non plus particulièrement propice. *Les relations et échanges entre agents scolaires s'y avèrent « périphériques par rapport à la centralité de la classe, qui constitue souvent, pour les enseignants, le territoire inviolable de leur activité »* (ibidem p85).

Historiquement située, on l'a vu, « la forme scolaire » fait aujourd'hui (et depuis plusieurs décennies) l'objet de nombreuses remises en question. Ainsi, derrière une apparente stabilité, on observe des discours de plus en plus nombreux sur l'inadaptation de l'école, son caractère désuet (Verhoeven, 2015). Il faut également souligner la diffusion croissante d'innovations visant à promouvoir d'autres rapports au savoir et aux normes (savoirs d'action, d'expérience, savoirs numériques, interdisciplinarité...), d'autres formes de socialisation et de rapport pédagogique (sujet singulier et créatif, apprenant réflexif, relation de co-construction), d'autres manières de structurer les temps et les espaces de l'apprentissage (appel au décroisement et à l'ouverture au monde réel) (Delvaux, Albarello & Bouhon, 2015 ; Durpaire & Mabilon-Bonfil, 2014). Rapidement, quelques éléments clés de ce déplacement peuvent être soulignés. D'abord, on peut parler d'une *transformation dans le rapport au savoir*. Si le recours à l'écrit

reste prédominant dans l'école contemporaine, ce qui semble questionné, c'est la formalisation et la rationalisation des savoirs scolaires traditionnels, par lesquels s'opéraient une sorte de prise de distance et une montée en généralité par rapport à la singularité des situations. Les savoirs (trop) « scolaires » tendent même parfois à être considérés comme « morts », voire comme « repoussoirs ». On recherche davantage des savoirs « vivants », tirant leur sens de leur rapport à l'expérience sensible, à la diversité et à l'infinie variété du monde réel : on valorisera et appellera aujourd'hui en pédagogie les savoirs « ancrés », les savoirs « situés », les savoirs d'action ou d'expérience... et plus les savoirs « concepts » ou « formels » (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Deuxièmement, la relation pédagogique est également appelée à se transformer. Là où la forme scolaire moderne appelait une discipline des corps et des esprits, la matrice moderne vise davantage à accompagner le jeune en tant qu'« apprenant actif et réflexif », afin de faire advenir le sujet à lui-même. On passe de la discipline verticale de la première modernité à l'injonction contemporaine à « être soi-même ». Et ce n'est pas un hasard si la grande question des pédagogues aujourd'hui est celle de la « motivation scolaire » qu'il faut parvenir à enclencher... Plus pratiquement, les pédagogies transmissives perdent de leur légitimité et on recherche aujourd'hui des situations permettant cet « engagement actif dans l'apprentissage », des relations en classe plus négociées et plus actives, des dispositifs collaboratifs... Enfin, la rationalisation et la codification stricte des normes, des temps et des espaces, font l'objet de critiques. On recherchera davantage aujourd'hui le décroisement et l'ouverture au monde réel, à la société et à ses « enjeux vifs ». L'architecture scolaire classique apparaît à son tour trop rigide par rapport à la circularité des savoirs et des relations attendues dans le monde contemporain : tout se passe comme s'il était temps de quitter le « banc » pour aller vers le « mobile learning », de la classe aux espaces polyvalents et espaces modulables, etc. (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014 ; Verhoeven, 2015). On dénonce les cycles standardisés, auxquels on préfère les parcours à la carte et les séquences individualisées d'apprentissage. Concluons toutefois ce point sur les déplacements de la forme scolaire en signalant aussi sa persistance ou sa permanence : dans la pratique, la forme scolaire possède une force d'inertie propre, et, dans la mesure où elle s'incarne dans des objets (bâtiments, salles, matériel scolaire...) et des habitudes ancrées, dans des éthos professionnels, elle manifeste aussi une capacité certaine à se reproduire.

### 1.1.3 Les mutations normatives du monde scolaire

Ce bouleversement ou en tout cas cette mise en question de la forme scolaire propre à la première modernité s'opère dans un contexte global de mutations culturelles et normatives, lié aux transformations de la « seconde modernité » (Mangez et al., 2017). Parmi les différents éléments constitutifs de ces mutations, pointons-en deux, qui concernent plus spécifiquement les évolutions du monde scolaire : d'une part, la pluralisation des « mondes de justice » de l'école (Derouet, 1992) ; d'autre part, les mutations contemporaines du rapport aux normes (De Munck, Verhoeven, 1997).

## **A) Multiplicité des « modèles de justice scolaire »**

Le sociologue Jean-Louis Derouet, s'appuyant sur les travaux de Boltanski et Thévenot (1991), a distingué plusieurs « modèles de justice scolaire » mobilisés par les acteurs scolaires et leur servant de point d'appui normatif pour justifier leur agir professionnel ou pour dénoncer certains éléments de l'organisation scolaire. Chaque « modèle de justice scolaire », que Derouet appelle un « monde », correspond ainsi à « une mise en forme cohérente des différents éléments qui font une doctrine d'éducation », c'est-à-dire qu'il définit « ce qu'il est juste et bon de faire en éducation » (Derouet, 1992, p81). L'auteur distingue cinq modèles de justice scolaire qui ont selon lui structuré l'histoire de l'école en France, et qui sont pour partie transposables dans le contexte belge, marqué par une histoire différente (moins « républicaine » et dès lors sans doute d'emblée plus « plurielle »).

Le premier modèle est celui de « *l'intérêt général* ». Modèle traditionnel, prévalant jusque dans les années 1960, il y est considéré que la meilleure manière de poursuivre l'intérêt général réside dans la standardisation et l'uniformité, l'égalité formelle. Ainsi marqué par un rejet du « particulier » et par la recherche du « général », ce modèle se caractérise par des relations de type distant ainsi que par un « attachement aux savoirs abstraits » et « à l'organisation disciplinaire du savoir » (Derouet, 1992, pp.87-88, p91). L'autorité du professeur provient dès lors de son appartenance à une discipline ; le contrôle du travail enseignant ne peut se faire que par un représentant de cette communauté disciplinaire (l'inspecteur) (Derouet, 1992, p91). Enfin, l'autonomie de l'école, sa coupure vis-à-vis de l'extérieur (du monde de l'expérience), est également un trait distinctif de ce modèle.

Le deuxième modèle est le « *modèle communautaire* ». Celui-ci, centré sur le principe de « la chaleur, la confiance, la proximité entre les êtres », poursuit, au contraire du modèle de l'intérêt général, un objectif d'éducation globale et d'épanouissement personnel (Derouet, 1992, pp.97-101). Dès lors, les rapports entre les individus sont des « relations de personne à personne » ; la coopération et l'entraide sont davantage valorisées que la compétition (et la comparaison) ; et le découpage disciplinaire ainsi que la coupure vis-à-vis de l'extérieur sont rejetés au nom d'une théorie de l'apprentissage globale et continuiste (Derouet, 1992, pp.95-102).

Le « *modèle de l'efficacité* » croît en importance depuis le milieu des années 1980'. Le principe, la valeur centrale de ce modèle réside dans la « performance » ; la rationalisation de l'organisation scolaire est alors défendue dans ce même souci (Derouet, 1992, p106). S'agissant entre autres choses de répondre aux attentes et besoins des entreprises, ce modèle peut également valoriser des modes d'apprentissage de type collaboratif et coopératif, l'individu étant rarement amené à travailler de manière isolée (Derouet, 1992, p107).

Les années 1980' voient également l'expansion du « *modèle marchand* », avec une prise en compte progressive des demandes et revendications des usagers; l'idée de « droits des usagers » (et notamment leur participation aux décisions qui les concernent) émerge petit à petit (Derouet, 1992, p70, p112). Sont ainsi valorisés la participation des usagers aux décisions qui les concernent, et, notamment, le libre choix de l'établissement scolaire.

Le dernier modèle de justice scolaire mis en avant par Derouet est le « *modèle de la créativité* », centré autour du principe de la créativité, de l'expression libre. Il est plutôt rare que les

établissements scolaires s'organisent autour de cette référence, que l'on retrouve davantage au niveau de certaines critiques de la bureaucratisation et de la standardisation de l'école, ainsi que dans des dispositifs plus micro (au niveau de la classe) visant à développer la créativité de l'enfant (Derouet, 1992, p115).

De nombreux travaux, en France, mais aussi en Belgique ou dans d'autres contextes, ont montré la pertinence de cette typologie pour comprendre les « modèles de justice » qui servent de référence aux acteurs éducatifs. L'hypothèse d'une coexistence de cette diversité de modèles, susceptibles de servir de point de référence morale aux acteurs de l'école, est largement étayée. Selon les situations ou les enjeux locaux, ces acteurs éducatifs brandiront tour à tour des justifications renvoyant à l'égalité formelle de traitement et les savoirs universels (cité civique), ou à la singularité du lien permettant l'épanouissement ou la reconnaissance de l'élève (cité domestique), ou encore la rationalisation et l'efficacité des processus d'apprentissage (modèle de l'efficacité). Face aux situations complexes de la vie sociale contemporaine et qui traverse désormais la vie de l'école, les professionnels de l'éducation doivent aujourd'hui composer, faire des « compromis locaux » au sein de leur classe ou au sein de leur établissement, opérer des choix pédagogiques ou construire des projets qui sont « justifiables » au regard de l'un ou l'autre (ou de plusieurs) de ces modèles de référence. Dans ce monde scolaire résolument pluriel et donc plus incertain, la question de la formation sociale et morale du sujet, de l'élève, semble plus complexe et plus hasardeuse (Mangez et al., 2017).

## **B) Les mutations contemporaines du rapport à la norme**

On assiste donc à une pluralisation des principes normatifs mobilisés par les acteurs scolaires pour justifier et orienter leur travail. Cette pluralisation est liée, pour certains sociologues, à une transformation fondamentale du rapport à la norme scolaire. Plus précisément, on observe une déstabilisation et un déplacement de la manière dont les règles, normes scolaires sont construites et justifiées ; de même, la définition des sanctions et la légitimité de l'autorité et de la discipline se redessinent sur de nouvelles bases. Verhoeven (1997) montre ainsi l'émergence d'un modèle normatif « rationnel-négocié » qui vient faire concurrence au modèle « formel-substantiel ». Le modèle « formel-substantiel », qui prévalait jusque dans les années 1960, se caractérise par un « rapport à la fois substantiel et formalisé aux valeurs ou aux finalités », et donc une « insistance sur le caractère inquestionnable des contenus normatifs transmis à l'école », mais aussi par une « confiance en la capacité des règles et des rôles formellement définis à incarner au mieux ces valeurs » (Verhoeven, 1997 p248). L'autorité de l'enseignant est directement liée à son statut, les normes consistent en des « règles impersonnelles et abstraites », l'infraction à la norme est punie par une sanction prédéfinie, et le contrôle se fait de manière verticale et hiérarchique (Verhoeven, 1997, p248). Au contraire, le modèle normatif « rationnel-négocié » se traduit dans l'école de diverses manières. Les élèves développent un « rapport « problématisé » à la règle », c'est-à-dire qu'ils exigent une justification de la norme au regard des principes de justice qui la fondent (Derouet, 1992 ; Verhoeven, 1997, p264). Dans la relation pédagogique, l'élève occupe une position plus active, et l'enseignant, dont le statut ne suffit plus à légitimer son statut, doit s'y investir de manière plus « personnelle » (Verhoeven, 1997, p265). Enfin, dans la gestion de la discipline et des conflits, la solution au problème est

construite en situation, de manière plus négociée et « procédurale » (au sens où le processus de construction des accords sur les règles ou les sanctions importe plus que les normes elles-mêmes) (Verhoeven, 1997, p266).

### **C) Transformations et pluralisation des profils enseignants**

Ces transformations de la forme scolaire ainsi que ses transformations normatives se sont accompagnées d'une évolution de la manière de concevoir le métier d'enseignant (Barrère, 2000 ; Cattonar, 2006). Cattonar démontre par exemple le glissement d'un modèle classique du « *maître instruit* » transmetteur de savoir (en phase avec la configuration moderne, le programme institutionnel et la forme scolaire décrits plus haut) vers un modèle du « *praticien réflexif* » sommé de s'ajuster à des situations complexes. Dans le même ordre d'idées, Hirschhorn (1993) propose une typologie des modèles normatifs<sup>1</sup> sous-tendant le métier d'enseignant. Elle souligne la coexistence de trois modèles normatifs, et donc la pluralité des valeurs qui guident les enseignants dans leurs comportements et choix au quotidien. Avant de développer ces trois modèles, il faut souligner que l'ensemble des enseignants ne se réfèrent pas nécessairement à l'un de ceux-ci, certains présentant une figure plus proche de l'utilitarisme ou du désarroi (Hirschhorn, 1993, p257). De même, ces modèles ne sont pas exclusifs dans la réalité, un enseignant pouvant se référer à plusieurs modèles, affichant un profil « hybride ». Il convient également de souligner qu'il s'agit d'une typologie des modèles normatifs auxquels les enseignants peuvent (ou non) se référer, et non d'une typologie de leurs pratiques.

Le premier modèle (apparu chronologiquement) est celui du *magister*, dont la valeur centrale est le savoir « qui vaut en lui-même et pour lui-même » (Hirschhorn, 1993, p230). Dans ce modèle, la fonction de l'enseignant est perçue essentiellement au niveau de la transmission du savoir, sa compétence professionnelle reposant alors « d'abord sur sa capacité à maîtriser ce qu'il enseigne et sur la qualité de son activité intellectuelle » (Hirschhorn, 1993, p230). Dans ce modèle, la pédagogie est importante, mais en tant que moyen de transmission du savoir, et non comme fin, pour elle-même.

Le deuxième modèle est celui du *pédagogue*. Prenant de l'ampleur à partir des années 1960' (bien que déjà présent auparavant), ce modèle s'appuie sur la valeur centrale de « l'enseigné ». La fonction de l'enseignant est alors située prioritairement au niveau de l'éducation. La compétence de l'enseignant est alors évaluée non plus sur la base de sa maîtrise intellectuelle, mais à partir de sa capacité à « prendre en compte les besoins de l'élève » et à trouver la méthode pédagogique la plus adaptée à cette fin (Hirschhorn, 1993, p234).

Enfin, le troisième modèle, le plus récent, est celui de *l'animateur*. Au sein de ce modèle, la valeur centrale est l'établissement. Dès lors, « le bon enseignant n'est plus celui qui se consacre tout entier à la transmission du savoir ni celui qui prend en charge ses élèves, c'est celui qui

---

<sup>1</sup> Un modèle normatif est un modèle « reposant sur la reconnaissance d'une valeur (...) c'est-à-dire d'un élément d'un système symbolique partagé (par les membres d'un groupe social) servant de critère au choix d'une orientation particulière de l'action parmi l'ensemble des alternatives qui se trouvent intrinsèquement ouvertes dans cette situation » (Hirschhorn, 1993, p229). Les modèles normatifs présentés ne visent donc pas à rendre compte directement des pratiques enseignantes comme telles, mais des principes qui vont guider l'action, ce qui va donner sens à l'activité enseignante.

participe au fonctionnement, à l'animation, au développement de l'établissement » (Hirschhorn, 1993, p235).

Au-delà de la pluralisation des modèles normatifs qui balisent le métier d'enseignant, les chercheurs ont bien souligné la difficulté de construire au quotidien le métier d'enseignant, face à des modèles de références multiples, à des injonctions politiques contradictoires et à des situations complexes et difficilement standardisables (Barrère, 2002). On sous-estime sans doute la difficulté pour l'enseignant d'aujourd'hui à se positionner dans ce contexte et à construire et à faire tenir, souvent de manière bricolée et artisanale, son cadre et sa professionnalité. L'incertitude normative se marque ainsi au quotidien, comme nous le verrons dans notre étude empirique. Enfin, concernant l'identité professionnelle enseignante, un dernier point mérite d'être souligné concernant sa variabilité contextuelle. Comme le montre bien Cattonar (2006), « l'identité enseignante est une construction à la fois collective, singulière et contextuelle ». S'il existe un noyau commun, une conception partagée du métier, l'identité professionnelle est à la fois un construit personnel (lié à la biographie singulière de l'enseignant) et dépendante des contextes d'exercice du métier. Dans la même ligne, de nombreux chercheurs ont mis en évidence l'importance du contexte de l'établissement (de sa position au sein du système scolaire, des particularités de son offre éducative, de sa culture organisationnelle propre...) dans le façonnement des identités professionnelles. Agnès van Zanten, par exemple, a bien mis en évidence cette influence des normes de l'établissement sur la socialisation professionnelle des enseignants (2001) ; d'autres ont également montré les spécificités des orientations du travail enseignant (plus centrées sur la relation et la motivation de l'élève, par exemple) au sein des établissements d'enseignement professionnel (Jellab, 2005).

## **D) Un champ scolaire fragmenté**

Cette multiplication des modèles normatifs enseignants est donc en partie liée à la différenciation interne du champ éducatif. En effet, la pluralité des principes éducatifs et normatifs conduit à une différenciation des projets pédagogiques et éducatifs défendus et mis en place au sein des établissements scolaires, et donc une « fragmentation du champ scolaire » (Mangez, Liénard, 2014). Dans ce cadre, mais aussi sous la poussée des logiques compétitives et concurrentielles impulsées par notre « quasi-marché scolaire », on observe ainsi en Belgique francophone une forte différenciation des projets éducatifs proposés par les établissements. Dans la même ligne, bien que cela ait été encore relativement peu étudié, on observe aujourd'hui de nombreuses innovations éducatives au sein d'établissements existant, mais aussi l'apparition ou l'expansion de nouvelles offres éducatives (par exemple les écoles religieuses, les écoles à pédagogie alternative ou les écoles internationales privées). Cette complexité ou fragmentation interne au système scolaire s'accompagne par ailleurs de l'émergence de nouveaux prestataires de services éducatifs (accompagnement d'élèves, d'enseignants ou d'établissements) eux aussi porteurs de certaines conceptions du travail éducatif (Delvaux, Albarello & Bouhon, 2015). Ces projets éducatifs diversifiés peuvent être portés individuellement ou collectivement. Plusieurs auteurs s'intéressent ainsi aux établissements scolaires comme « univers de sens différenciés ». Ils montrent que les établissements scolaires développent des « identités organisationnelles » (Draelants & Dumay, 2011) spécifiques résultant d'un processus d'ajustement tant aux attentes

du système qu'aux spécificités de l'environnement local. Selon ces auteurs, chaque établissement peut donc « être analysé comme une organisation scolaire à la fois semblable à n'importe quelle autre, par sa structure, et à la fois unique, compte tenu de son histoire, des acteurs qui le composent, des modèles éducatifs et pédagogiques valorisés, de sa dynamique de fonctionnement » (Draelants, 2008, p290).

\* \* \*

Ainsi, critiques et déplacements de la forme scolaire (dans son rapport aux savoirs et aux normes) transforment la relation éducative entre le professeur et l'élève, mais aussi déstabilisent les points d'appui normatifs et les savoirs qui servaient de référence au travail d'émancipation du citoyen. Les acteurs doivent par ailleurs composer avec un monde « pluriel », proposant des finalités, des « modèles de justice » et des normes multiples pour l'institution scolaire. Les acteurs locaux - enseignants individuels, organisations scolaires – doivent désormais reconstruire des « univers locaux de sens » qui tiennent (Mangez et al., 2017), face aux modèles professionnels multiples, et face à l'incertitude normative en général. Le travail d'éducation citoyenne, sur cette toile de fond, semble bien plus incertain et complexe que dans la configuration précédente, et semble aussi appelé à être renégocié au sein des établissements comme au niveau des acteurs individuels.

## 1.2 Les différents « modèles » de l'éducation à la citoyenneté

Pour comprendre les évolutions que connaît la mission d'éducation à la citoyenneté, il nous paraissait incontournable de nous attarder dans un premier temps sur les transformations plus générales du système scolaire. En outre, les ressources théoriques mobilisées dans la première section de ce cadre théorique (« l'école au cœur de transformations multiples ») nous permettront d'appuyer l'analyse des conditions d'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté. D'une part, ils éclairent en effet les enjeux de fond qui bousculent le travail d'éducation morale de l'élève, ainsi que la place relative de l'éducation à la citoyenneté au sein du système éducatif ou des établissements scolaires, au regard de ses autres fonctions (instrumentales) ; d'autre part, ils fournissent également des outils heuristiques pour comprendre les obstacles rencontrés dans le développement de projets citoyens transversaux, au sein d'une forme scolaire à la fois questionnée, mais persistante.

Cette deuxième section vise à présenter les ressources théoriques qui nous ont permis de construire le cadre d'analyse portant sur la clarification de la notion d'éducation à la citoyenneté. Ce cadre d'analyse sera ensuite présenté dans une troisième section.

Le lien entre « éducation » et « citoyenneté » était déjà présent bien avant la création de l'école moderne. Mais dans le contexte de création et d'expansion des États-nations (concomitant à la diffusion de la forme scolaire), la fonction d'éducation morale et civique se trouve au cœur du projet de l'école publique. Il s'agit de « créer un lien civique » par-delà la multiplicité culturelle (Barrère et Martuccelli, 1998, p652). L'école est ainsi perçue comme « un espace de formation des individus propice à la socialisation des futurs citoyens, du fait de son indépendance à l'égard

des agences de socialisation traditionnelles comme la famille et l'Église » (Becquet, 2008, p51). Le **modèle** est bien celui de « **l'arrachement** » : **l'émancipation du sujet** (le développement de sa capacité critique, de sa réflexivité, de son autonomie) passe par l'isolement vis-à-vis des influences extérieures et par la socialisation aux valeurs, normes et règles universelles de la « Raison » et de la « Nation ». Comme le formule bien Derouet (2003), dans ce contexte, socialiser, c'est « *accompagner l'enfant vers l'universel* », le « *former à l'esprit critique, en inculquant les valeurs du monde qui doit être, contre les évidences du monde qui est.* » (2003, p 70.). Dans le cadre de l'école moderne, la citoyenneté a alors d'abord été « appréhendée en tant que discipline ». Que ce soit au cœur d'une discipline spécifique indépendante, ou de manière transversale à plusieurs cours, l'instruction civique « s'appuie sur la transmission de connaissances portant sur le fonctionnement des institutions, les droits et les devoirs des citoyens et les comportements politiques et moraux attendus (...) [sur] l'acquisition de compétences spécifiques nécessaires à l'exercice du métier de citoyen » (Becquet, 2008, pp51-52). Ce modèle disciplinaire, « [qui] répond à l'objectif traditionnel de formation des citoyens » (Becquet, 2008, p53), est tourné vers l'exercice futur de la citoyenneté.

Si l'éducation à la citoyenneté ne constitue donc pas une nouvelle mission de l'école, on peut observer de nombreux changements dans la manière de se représenter et d'opérationnaliser cette mission. Deux autres modèles de citoyenneté à l'école (s'ajoutant, mais ne se substituant pas au modèle disciplinaire) sont ainsi identifiés par Becquet : le modèle juridique et le modèle politique (qu'on voit déjà apparaître dès les années 1980' dans nos pays, mais qui ont été renouvelés depuis). Ces deux modèles introduisent l'idée de l'élève comme « citoyen de plein exercice » (Becquet, 2008, p53).

Le **modèle juridique** renvoie aux règles de vie commune qui régulent le fonctionnement de l'établissement (Becquet, 2008, p52). Certaines évolutions « récentes » conduisent à ce que certains appellent la judiciarisation de l'école, à savoir l'entrée de procédures et de normativités liées au champ juridique dans le champ éducatif (par exemple la montée du droit des jeunes et des droits de l'enfant dans l'enceinte scolaire). Plus largement, cela montre que l'école ne peut plus fonctionner comme elle l'avait longtemps fait, selon un modèle de « droit coutumier », protégée des exigences de la sphère publique : l'école a à présent des comptes à rendre au droit. Les règlements d'ordre intérieur et la question de la discipline intègrent des normativités extérieures (par exemple thématique du harcèlement, mais aussi l'appel à un avis juridique pour trancher des questions telles que le port des signes religieux, etc.). On retrouve également une forme de normativité juridique dans la gestion des conflits scolaires (justice réparatrice, médiation, droit de l'élève à exprimer son point de vue...). Ce modèle renvoie enfin à l'espace scolaire comme espace de droits et de libertés publiques (liberté d'expression, d'associations, d'opinion...), traduits dans des règlements qui prennent en compte les spécificités du cadre scolaire. Ce modèle peut ainsi conduire le chercheur à s'interroger sur les différents modèles de justice (qui prévalent dans les établissements), ainsi que sur les « décalages entre les droits [des élèves] formels et les droits [des élèves] réels » (Becquet, 2008, p54).

Le **modèle politique** renvoie quant à lui à l'exercice d'une capacité citoyenne qui implique un rapport au gouvernant et au gouvernement (et plus seulement le rapport horizontal aux autres, la civilité). On trouve dans ce modèle les dispositifs formels de participation démocratique

(élection des délégués de classe, conseils des délégués, conseil de participation...), mais aussi plus globalement tout dispositif visant l'expérience pratique de la citoyenneté (comme capacité d'agir et de participer à un espace commun de relations sociales). Ce modèle faisant l'objet de craintes de la part de certains acteurs scolaires, qui y voient une « perte de pouvoir » (Becquet, 2008, p53), la légitimité de ces dispositifs reste fragile. Par ailleurs, certains auteurs, dont Rayou (1998), notent « le caractère périlleux, voire improbable, de l'articulation entre des rôles, celui d'élève et celui de délégués des élèves, dont les contours sont faiblement définis » (Becquet, 2008, p53).

## 1.3 Cadre d'analyse

Après ce travail de clarification théorique et conceptuelle, qui permet de mieux saisir les enjeux de la « mission d'éducation citoyenne » de l'école, venons-en à présent au cadre d'analyse plus précis qui orientera notre recherche et l'organisation analytique de nos données. Comme annoncé dans l'introduction du rapport, deux grandes questions ont guidé notre enquête de terrain et l'analyse des données récoltées. Notre première question renvoie à la clarification de la notion d'éducation à la citoyenneté. Notre seconde question concerne les conditions d'implémentation de projets citoyens transversaux.

### 1.3.1 Comment rendre compte de la multiplicité des représentations et dispositifs d'éducation à la citoyenneté ?

Sur la base de la littérature présentée dans la deuxième section de ce cadre théorique, de références supplémentaires pour affiner la compréhension du concept de « citoyenneté » (Barrère et Martuccelli, 1998), et de nos observations de terrain, nous avons construit un cadre d'analyse permettant la clarification de la notion d'éducation à la citoyenneté. Nous distinguons ainsi six dimensions de la « citoyenneté », et quatre pôles « d'orientation » de l'éducation à la citoyenneté.

#### **A) Six dimensions de la citoyenneté**

Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, la notion d'éducation à la citoyenneté est polysémique. Certains auteurs parlent de « perte de sens du concept » (Becquet, 2008, p51 : « la citoyenneté est ainsi partout au risque de n'être nulle part » (Audigier). Pour rendre compte de ce que peut recouvrir cette notion, et sans pour autant vouloir la figer, il nous paraissait important de repartir des différentes dimensions du concept même de citoyenneté. La littérature à cet égard est foisonnante et plurielle. Nous avons choisi de repartir de la conceptualisation proposée par Barrère et Martuccelli (1998). En effet, ces auteurs ayant étudié la citoyenneté dans le cadre scolaire, leur conceptualisation nous permettait de rendre relativement bien compte de notre matériau. Malgré tout, certains éléments de notre matériau - certains éléments clés évoqués par les acteurs comme constitutifs du travail d'éducation à la citoyenneté - échappaient à cette conceptualisation. Ainsi, aux quatre dimensions proposées par les auteurs

(la communauté politique d'appartenance, le civisme, les droits et les devoirs, et l'action sociale et politique), nous avons ajouté deux dimensions supplémentaires (le développement personnel et le rapport rationnel au savoir).

### 1) Le citoyen est un membre reconnu d'une collectivité

Cette première dimension de la citoyenneté invite à s'interroger sur les critères d'appartenance et le sentiment d'appartenance à une communauté politique. Traditionnellement identifiée à la Nation, la communauté politique peut recouvrir aujourd'hui différentes échelles (la commune, la Nation, l'Europe, le monde... voire l'établissement scolaire lui-même). La société étant multiple, cette première dimension recouvre également l'ouverture à la différence, la reconnaissance de l'autre (différent de moi) et le questionnement sur ce qui nous relie par-delà nos différences, la construction du commun au-delà des appartenances singulières.

### 2) Le développement personnel

Une deuxième dimension de la citoyenneté, plus rarement rencontrée dans la littérature, mais particulièrement mise en avant dans les trois écoles, concerne le développement personnel de l'élève (à travers diverses modalités comme l'insistance sur la consolidation de l'estime de soi, du sentiment de compétence, le développement d'une identité positive...). Cette dimension renvoie à ce que Bouchard (2013) désigne par la notion de « formation personnelle » : composante essentielle (selon l'auteur) au vivre-ensemble et « relative au soi, à l'unicité de l'être en voie d'émancipation, à la construction, la connaissance et au souci de soi », « formation de l'identité personnelle et de l'idéal moral de la personne ». L'importance et même la simple présence de cette dimension, considérée par certains acteurs comme partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté, vient révéler certaines des évolutions que connaît cette dernière. En effet, alors que le projet républicain visait une « uniformisation de tous » (Barrère et Martuccelli, 1998, p656), c'est-à-dire la mise à distance des appartenances et « caractéristiques *personnelles* afin d'entrer dans un monde rationnel et abstrait, propre à la citoyenneté, et qui ne saurait reconnaître aucune intrusion de la différence » (Barrère et Martuccelli, 1998, p662), la reconnaissance des singularités est aujourd'hui perçue par certains comme une condition préalable pour approcher l'appartenance collective. Appartenance collective et souci d'authenticité - « individualisme expressif » (Barrère et Martuccelli, 1998) - sont à concilier. On pourrait également parler ici d'une montée d'une logique de *reconnaissance* (Honneth, 2004; Michiels, 2017), considérée comme la base de l'inscription du sujet dans la communauté citoyenne et politique, à fonder son sentiment d'être digne de participer à la collectivité.

### 3) Le citoyen doit avoir un sens du civisme

Cette troisième dimension de la citoyenneté concerne les valeurs, les vertus du citoyen (tels que l'honnêteté, le respect des règles, le dévouement au bien commun, l'engagement civique). Il est ainsi attendu du citoyen qu'il se détache de ses intérêts particuliers pour agir et œuvrer au bien commun. Deux sous-dimensions peuvent être dégagées (en suivant la conceptualisation de Bouchard concernant le « vivre-ensemble ») : celle de la relation interpersonnelle (la dimension éthique de la relation à l'autre), et celle de l'individu comme membre de la communauté, comme citoyen responsable.

#### 4) Le citoyen possède des droits et des devoirs

Cette quatrième dimension renvoie au statut juridique du citoyen. On pense ici aux droits civils (« droits nécessaires à la liberté individuelle, liberté de pensée, de parole, de croyance, droit à la propriété »), politiques (« droit de participer, notamment par le biais du suffrage universel, à l'exercice du pouvoir politique ») et sociaux (« participation au bien-être économique d'une société », Barrère et Martuccelli, 1998, p654). Concrètement, cette dimension se traduit notamment par l'apprentissage des droits et des devoirs, de leur histoire (conquête...), la réflexion sur la justice et l'équité ...

#### 5) Le citoyen comme acteur social et politique

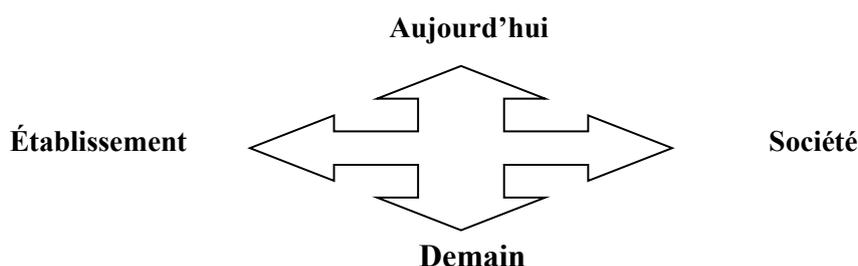
Cette cinquième dimension de la citoyenneté concerne la capacité du citoyen à participer à la chose publique, à intervenir dans l'espace public, à influencer sur l'évolution de la société. Cette dimension suppose une connaissance, une capacité à donner de l'intelligibilité au monde par tous les citoyens. Elle exige également « une intelligence pratique (et non seulement discursive) du politique et surtout la capacité de peser véritablement sur les décisions prises » (Barrère et Martuccelli, 1998, p654).

#### 6) Le rapport rationnel au savoir/développement de l'esprit critique

Souvent associée par les acteurs scolaires à l'éducation à la citoyenneté, « la formation du jugement » est perçue depuis l'Antiquité comme nécessaire à « l'intégration dans la Cité et faciliter l'intervention dans les affaires publiques » (Becquet, 2008, p50), ce que souligne également Galichet pour qui l'égalité de parole (et ses conditions : capacité d'argumentation...) est indispensable à la démocratie (intervention le 20 mars 2017 au cycle de la Société Philosophique de Louvain sur le thème « l'enseignement de la philosophie peut-il servir la citoyenneté? »). Cette dernière dimension concerne donc « la formation du jugement », l'acquisition des bases d'une critique des sources et des savoirs, la capacité à vérifier des raisonnements, à argumenter.

### **B) Un double axe analytique**

Les six dimensions développées ci-dessus nous permettent d'appréhender les différentes « facettes » de la citoyenneté. Toutefois, elles ne suffisent pas pour rendre compte de la diversité des pratiques et discours sur l'éducation à la citoyenneté, et les éventuelles tensions et désaccords à ce sujet. Un double axe analytique, distinguant quatre pôles « d'orientation » de l'éducation à la citoyenneté, nous apparaît intéressant pour renforcer et affiner notre compréhension de la multiplicité des conceptions et des dispositifs d'éducation à la citoyenneté. Ces deux axes renvoient à deux changements importants dans la manière dont l'éducation à la citoyenneté est pensée et mise en place au sein des établissements scolaires.



### Axe de la temporalité

Un premier changement majeur concerne « la temporalité » de la citoyenneté. Alors que dans le cadre de l'école moderne, l'école était habilitée à préparer les élèves à l'exercice futur de leur rôle de citoyen, ses résultats en la matière n'étant donc visibles « que plus tard et ailleurs » (Barrère et Martuccelli, 1998, p652), aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté se pose non seulement comme formation des citoyens de demain, mais elle semble également susciter des *attentes au présent* (Becquet 2008), au risque de basculer dans une logique de « problem-solving » (l'éducation à la citoyenneté pouvant parfois être conçue comme un « moyen » pour refonder l'ordre scolaire, voire l'ordre social). Les auteurs ajoutent que ceci peut entraîner chez les élèves une baisse de confiance dans la légitimité des normes lorsque le système est perçu comme un jeu de dupe (Barrère et Martuccelli, 1998).

Un premier axe – celui de la temporalité – distingue deux premiers pôles. Le pôle de l'éducation à la citoyenneté tournée vers le futur renvoie aux discours ou aux activités qui visent à outiller les élèves pour **l'exercice futur de leur citoyenneté**. Dans le pôle de l'éducation à la citoyenneté au présent, les élèves sont d'ores et déjà considérés comme des **citoyens au présent**. Le pôle « futur » renvoie le plus régulièrement à des activités d'éducation à la citoyenneté qui ciblent l'élève et sa « capacitation » (améliorer ses connaissances du système, développer ses compétences d'argumentation ...). Dans cette optique, une approche « spécialisée » de l'éducation à la citoyenneté (réduite en quelque sorte à la transmission de savoirs et au développement de compétences au sein des cours ou de l'établissement) peut apparaître suffisante aux yeux des acteurs. Pour les acteurs qui se réfèrent à cette approche, l'espace de la classe se prête alors tout à fait au travail d'éducation à la citoyenneté. D'autres acteurs, pourtant eux aussi centrés sur le développement des compétences de l'élève « pour le futur », estimeront ces modalités transmissives insuffisantes ou peu aptes à forger de véritables dispositions citoyennes durables et préconiseront des dispositifs plus actifs visant l'expérimentation pratique de la citoyenneté. À l'inverse, le pôle « au présent » apparaît indissociable d'une « approche globale, inclusive », où l'éducation à la citoyenneté se traduit par la mise en place de dispositifs transversaux. Au sein de ce pôle, les activités et dispositifs d'éducation à la citoyenneté « engagent la place du jeune dans le collectif », c'est-à-dire que l'élève est amené à exercer sa citoyenneté (dispositifs participatifs (élection des délégués et conseils citoyens), projets de solidarité, aménagement de potager en « permaculture » ...).

### Axe de la communauté politique (ou l'espace) de référence

Un second changement majeur concerne la « communauté politique » de référence par rapport à laquelle les acteurs scolaires pensent l'exercice de la citoyenneté. Alors que classiquement l'école éduquait à une citoyenneté tournée vers « l'extérieur », « la société », aujourd'hui, l'établissement scolaire devient également un espace de référence pour l'éducation à la citoyenneté.

Un second axe – celui de la **communauté politique de référence** – distingue deux autres pôles. Le pôle de l'éducation à la citoyenneté prenant **l'établissement scolaire** comme communauté de référence renvoie notamment à tout ce qui est dispositif participatif au sein des écoles (par exemple le système des délégués). Au sein de ce pôle, il est donc considéré que les élèves sont

citoyens de leur école. Le pôle de l'éducation à la citoyenneté qui prend « **la société** » comme communauté de référence vise à faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont ou seront citoyens de la société, et vise à les outiller ou déjà les faire participer en tant que citoyens de la société (locale, belge, mondiale). À propos du pôle « établissement », un questionnement important concerne les « limites », les « domaines de la vie scolaire susceptibles d'être vraiment négociés avec les élèves » (Barrère et Martuccelli, 1998, p664). À cet égard, il faut noter que cette conception de l'établissement scolaire comme communauté politique suppose une certaine autonomie des établissements scolaires : « Ces expériences ne sont en effet possibles que dans la mesure où le jeu institutionnel est véritablement ouvert (...). Elle impose (...) l'abandon de la référence (...) à un modèle unique, et l'acceptation d'une pluralité de situations locales dont les formes, à l'intérieur de certaines limites institutionnelles, sont l'œuvre des acteurs locaux » (Barrère et Martuccelli, 1998, p665). Elle suppose également « la capacité des élèves de parvenir à établir un rapport « post-conventionnel » aux normes institutionnelles » (Barrère et Martuccelli, 1998, p665). Ces auteurs soulignent également les risques de ce glissement, dans la mesure où ce type de rapport est plus présent dans les modèles éducatifs des classes moyennes que dans ceux des classes populaires : « en choisissant un rapport contractuel et un modèle consensuel de citoyenneté, l'école risque de creuser à tout moment sa propre distance avec les élèves du milieu populaire » (Barrère et Martuccelli, 1998, p665).

### 1.3.2 Quelles sont les conditions d'implémentation de projets citoyens vécus à l'échelle de l'établissement ?

Pour l'analyse des conditions d'implémentation de projets citoyens transversaux, nous nous sommes principalement appuyés sur les travaux présentés dans la première section de ce cadre théorique et qui sont relatifs à la forme scolaire et au travail collaboratif, sur lesquels nous ne reviendrons plus ici.



## 2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif principal poursuivi par cette recherche consiste à comprendre la mise en œuvre concrète de la mission d'éducation à la citoyenneté et aux droits humains au sein d'établissements secondaires ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans la ligne du cahier des charges qui balisait la recherche, la méthodologie utilisée pour atteindre cet objectif s'ancre résolument dans une approche qualitative visant la compréhension en profondeur des phénomènes plutôt que l'extension ou la représentativité statistique des données. Plus précisément, notre enquête a allié outils de recherche ethnographique (observation directe, entretiens approfondis), collecte descriptive d'informations (notamment via des questionnaires) et outils de recherche-action (notamment basés sur un dispositif inspiré de la méthode d'analyse en groupe proposé par Van Campenhout, Chaumont & Franssen (2005), ou sur des versions plus classiques du focus group).

Ainsi, conformément à la commande, des **études de cas** ont été réalisées au sein de trois établissements secondaires contrastés, durant l'année scolaire 2016-2017. Au sein de chacune des écoles, deux grandes phases de récolte de matériau se sont succédé : (i) une phase « *d'exploration* » (émergence des représentations, repérage des projets et activités d'éducation à la citoyenneté, et suivi rapproché d'un projet spécifique), et (ii) une phase « *d'approfondissement* » d'enjeux-clés à travers la réalisation de focus groups. Dans la foulée de ces études de cas, deux phases « *d'élargissement de la recherche* » (sous forme de matinée de travail en groupe) ont enfin eu lieu pour confronter nos premiers résultats à un panel plus important de participants. Ces deux temps supplémentaires, non prévus initialement, nous ont semblé nécessaires pour questionner, valider et élargir les résultats qualitatifs arrimés au contexte de trois établissements. Au-delà d'un objectif de validation des pistes d'analyse à plus large échelle, ces moments de mise en débat visaient à rebondir sur ceux-ci afin d'identifier des pistes d'actions, et donc de consolider la qualité de nos recommandations.

Une **démarche de recherche-action** a donc été privilégiée. Cette perspective suppose avant tout que la recherche soit construite avec les acteurs de terrain, considérés comme des partenaires du travail en cours. Elle permet également d'adapter la démarche d'enquête aux spécificités de chaque contexte d'établissement, à ses réalités et à ses demandes. Concrètement, le design de la recherche a ainsi été co-construit et ajusté au fur et à mesure de la recherche en dialogue et en collaboration avec un « comité de pilotage » constitué au sein de chacune des écoles et composé de quelques acteurs clés de l'établissement, volontaires et « pertinents » au regard de leur implication locale (cf. infra). Dans le même esprit, au sein de chaque établissement, après un temps de restitution des premières analyses au comité de pilotage, celles-ci ont été validées et complétées lors de focus groups (groupes de discussion élargis à davantage d'acteurs éducatifs de chacun des établissements), dans le but de « collectiviser », de poursuivre et d'enrichir l'analyse de certains enjeux identifiés avec le comité de pilotage. Enfin, les outils de recherche-action ont également été mobilisés lors des deux phases d'élargissement

de la recherche, afin de sortir d'une analyse strictement théorique et d'identifier des leviers d'action.

Outre les outils de recherche-action privilégiés lors des phases d'approfondissement (au sein des écoles) et d'élargissement de la recherche (vers d'autres acteurs et contextes), ce sont essentiellement des instruments de recherche ethnographique (entretiens, observations...) qui ont été mobilisés pour la collecte de matériau au sein des trois établissements. Une collecte descriptive d'informations (via des questionnaires) a également été réalisée au sein de chacune des écoles. Toutefois, les données descriptives ainsi récoltées ont occupé une place plus secondaire dans l'analyse des trois études de cas. **L'approche ethnographique** a donc été privilégiée, même si le temps de la recherche s'est avéré limité pour la mettre en œuvre de manière aussi approfondie que nous l'aurions souhaité. Toutefois, l'adoption de cette démarche nous a permis d'observer les projets et innovations « par le bas », de saisir les significations données par les acteurs aux activités, d'observer la vie sociale et le changement organisationnel « en train de se faire ».

Dans la suite de cette section, nous reviendrons sur les différentes étapes de la recherche, en décrivant les démarches et activités de recherche réalisées, et en explicitant les difficultés rencontrées ainsi que les limites de la recherche.

## 2.1 Sélection des trois établissements et construction d'une dynamique partenariale

### 2.1.1 La recherche d'établissements partenaires

Au démarrage du projet, un premier défi a consisté à sélectionner les trois établissements qui seraient partenaires de la recherche en tant qu'études de cas principales. À cette fin, en juin 2016, une « lettre d'appel à candidatures » a été diffusée le plus largement possible afin de récolter les candidatures d'établissements volontaires. La lettre présentait synthétiquement les objectifs de la recherche ainsi que la démarche de recherche-action attendue, et formulait un « appel à candidatures » aux équipes intéressées par l'éducation à la citoyenneté et aux droits (il était précisé qu'il ne fallait pas nécessairement être une école « experte en citoyenneté » pour se lancer dans l'aventure).

L'équipe de recherche ne disposant pas d'une « liste de contacts » exhaustive de l'ensemble des établissements secondaires ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, différentes stratégies ont été déployées afin de toucher le plus grand nombre possible d'établissements ou de directions. Outre le recours aux adresses générales des écoles disponibles au niveau de l'administration, mais qui ne reprenaient pas nécessairement les adresses complètes ou les adresses courriel, différents réseaux ont dû être mobilisés. Nous nous sommes également appuyés sur le relais d'acteurs intermédiaires : services de médiation scolaire, réseau « MIEC », réseau « FOPA », administrations organisant l'enseignement pour les réseaux « officiel subventionné » et « Fédération Wallonie-Bruxelles » ... À l'occasion de cette prise de contact,

nous sommes rapidement rendus compte que les modalités d'entrée sur le terrain des établissements scolaires divergeaient considérablement selon les réseaux ; il a donc fallu identifier, au cas par cas, les autorités compétentes et les procédures attendues pour obtenir les autorisations nécessaires. Il est arrivé que notre lettre n'atteigne pas tout de suite le bon interlocuteur responsable, ou que l'enthousiasme d'un acteur local ne soit pas suivi par sa hiérarchie. Si ces démarches ont occasionné une certaine perte de temps, elles se sont aussi avérées éclairantes pour la suite du projet : elles révèlent en effet à quel point la complexité des modalités de structuration et de gouvernance des différents réseaux et pouvoirs organisateurs, dans notre système éducatif, est un élément important à prendre en compte, qu'il s'agisse de piloter des recherches ou des projets ou encore d'impulser des changements.

Au total, suite à cet appel, nous avons reçu une dizaine de réponses positives (8 du libre subventionné, 4 de la Fédération Wallonie-Bruxelles et 2 de l'officiel subventionné).

Il est intéressant de s'arrêter un instant sur les différentes raisons qui ont amené ces écoles à répondre positivement à notre appel. La majorité des réponses provenait d'établissements ou d'enseignants mobilisés sur la question de l'éducation à la citoyenneté (mise en place de projets Nord-Sud, de classes DASPA ...). Certaines écoles souhaitaient aussi plus spécifiquement être accompagnées dans un processus de changement et/ou une volonté de travailler autrement l'implication des élèves. Enfin pour l'une des écoles (implantée dans un milieu rural), l'enjeu du partenariat avec l'équipe de recherche était également la reconnaissance du travail d'éducation à la citoyenneté réalisé au sein de l'établissement, afin de montrer aux élèves l'importance de cet enjeu. Autrement dit, les enjeux qui conduisent des équipes éducatives à « accrocher » à une proposition de recherche-action sur ce sujet relèvent tantôt d'une volonté d'être accompagnées réflexivement dans la compréhension et/ou l'approfondissement de leur démarche « citoyenne », tantôt d'un souhait d'utiliser cette occasion pour rendre visible et légitime leur démarche auprès de leurs élèves ou d'un plus large public. De plus, toute une série d'éléments - la place relative des projets liés à l'éducation à la citoyenneté et le degré de mobilisation de l'établissement sur cet enjeu, ou encore l'existence et l'avancement d'une démarche de changement au sein de l'établissement en lien avec ces préoccupations – peut influencer sur l'intérêt des écoles à répondre à notre appel. Ces éléments ont très certainement aussi conditionné la manière dont le travail collaboratif a pu se nouer entre l'équipe de chercheurs et les partenaires de chaque école.

En miroir, concernant les raisons de rejet de l'appel qui nous sont parvenues, on peut pointer : l'engagement préalable dans une recherche similaire, un contexte incertain lié au changement de direction, l'instabilité de l'équipe et/ou les difficultés de mobilisation de l'équipe autour d'un projet (alors que le projet de recherche nécessitait de constituer une équipe de pilotage au sein de l'établissement), le manque de temps (à consacrer au projet) et/ou la volonté de ne pas surcharger des enseignants déjà fort mobilisés, et enfin le rejet d'une aide extérieure ou la réticence à collaborer avec une équipe universitaire (expériences peu concluantes de recherche-action vécues auparavant).

Des contacts exploratoires ont été entrepris, visant à nous forger un premier aperçu de la dynamique citoyenne à l'œuvre dans la dizaine d'établissements volontaires. L'enjeu était d'identifier ainsi trois contextes contrastés et complémentaires à différents égards, dans le but

d'obtenir un panel équilibré de trois études de cas offrant différents cas de figure à l'analyse. Nous avons finalement sélectionné trois établissements secondaires contrastés en termes de situation géographique, de réseau d'appartenance, d'offre scolaire, de public accueilli, mais aussi d'engagement vis-à-vis de l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains. Les spécificités de ces établissements seront présentées au début de chacune des études de cas. Le projet de recherche-action proposé supposant un certain engagement d'une partie des équipes (constitution d'un comité de pilotage), il faut souligner que les trois établissements retenus sont d'une manière ou d'une autre intéressés par la dimension citoyenne de l'éducation et développent des projets en ce sens, ce qui constitue sans doute un biais pour notre recherche (laissant sans doute de côté une série de contextes plus éloignés, voire réticents, au développement de ces missions citoyennes). Toutefois, nous avons veillé à ce que le type de projets développés, le caractère relativement installé (ou récent) de ces projets et la dynamique collective qu'ils supposent varient assez fortement entre les trois écoles. Par ailleurs, il faut également noter que nous avons volontairement écarté de l'échantillonnage des établissements « étiquetés » citoyens, comme il en avait été convenu avec le commanditaire, afin de produire des conclusions généralisables et transférables. L'échantillonnage n'est donc pas parfait. Nous ne prétendons pas que les trois études de cas réalisées soient représentatives de l'ensemble des dynamiques citoyennes observables au sein des établissements secondaires de la Fédération Wallonie Bruxelles. Comme déjà indiqué (et d'ailleurs recommandé par le cahier des charges), les établissements présentant des positions extrêmes sur cette thématique ont été écartés. En raison des contraintes d'accessibilité, nous n'avons pas non plus retenu d'écoles situées dans un contexte rural. Enfin, l'un des quatre réseaux (la Felsi) n'est pas représenté. Toutefois, il nous semble que les trois établissements présentent des profils suffisamment contrastés pour révéler certaines tendances de fond. Par ailleurs, pour tenter de pallier partiellement ces limites de la recherche, rappelons que deux étapes d'élargissement de la recherche ont été ajoutées. Nous y reviendrons.

### 2.1.2 Des modalités contrastées d'entrée sur le terrain

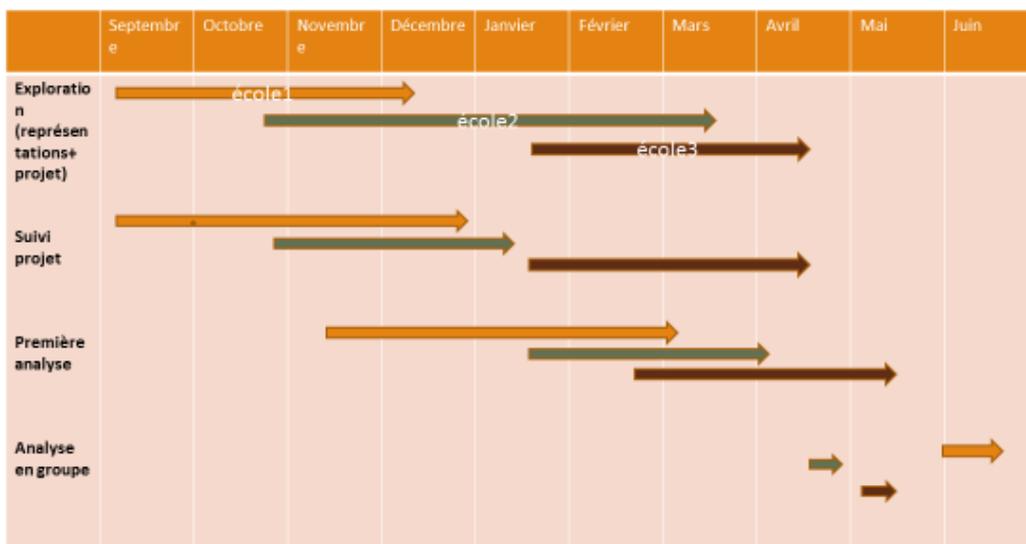
Dans la première école, l'entrée sur le terrain a pu se faire dès la rentrée scolaire. Après un échange téléphonique début juillet, l'organisation d'une première rencontre fin août a été facilitée par l'implication d'un des membres de l'équipe de recherche dans un projet d'accrochage scolaire au sein de cet établissement. Ces premiers contacts pris, nous avons eu l'occasion de profiter des journées de rentrée pour nous immerger rapidement dans la dynamique de l'école. La constitution du comité de pilotage au sein de l'établissement a également été facilitée par l'existence (institutionnalisée) de rencontres entre des « coordinateurs de degré » officiellement désignés. Deux enseignants par degré sont ainsi chargés de la coordination de leur degré. De plus, une plage est prévue le mardi dans leur horaire pour assurer les réunions de coordination. Grâce à l'accueil favorable et à la proactivité de la direction par rapport à notre projet, nous avons pu nous greffer à cette plage horaire afin d'y discuter de nos préoccupations et de partager et de construire avec ce groupe les différentes étapes clés de notre démarche. De manière significative, certains enseignants plus

particulièrement intéressés par la citoyenneté au sein de l'école (mais ayant cours le mardi) ont été libérés à l'une ou l'autre reprise pour pouvoir assister aux réunions du comité de pilotage.

Dans la deuxième école, le lancement de la recherche a été un peu plus lent. En effet, pour ce réseau (Fédération Wallonie-Bruxelles), nous avons plus particulièrement rencontré des difficultés pour trouver un établissement partenaire. Une fois le partenariat établi (fin septembre), une première réunion a rapidement pu être organisée début octobre. Concernant la constitution du comité de pilotage, il a été prévu d'organiser ces réunions en fin de journée, après les cours. Toutefois, il a été difficile de maintenir au cours de l'année une présence régulière des enseignants et de la direction à chaque réunion. Alors que, lors de la première réunion, dix membres de l'équipe étaient présents, dans les réunions suivantes, le groupe était plutôt constitué en moyenne de quatre enseignants (les deux coordinatrices du projet suivi, et l'un ou l'autre enseignant en plus). La multiplication des réunions en fin de journée et l'enseignement sur les deux implantations de l'école semblent avoir plus particulièrement freiné la participation à ce comité de pilotage.

Dans la troisième école, le partenariat a pu être établi lors d'une rencontre initiale, dès la fin août. Toutefois, l'établissement ayant connu un début d'année scolaire mouvementé (stabilisation de l'équipe seulement fin octobre), en raison du fonctionnement interne du réseau, mais aussi des conséquences de la réforme des « titres et fonctions », la première réunion de lancement de la recherche (avec un membre de la direction, un éducateur et trois enseignantes) n'a pu être organisée que début novembre. Par ailleurs, les élèves de cet établissement étant plus régulièrement « à l'extérieur » (notamment en raison des stages), et l'école étant située dans une région moins accessible depuis le centre de recherche, les rencontres et temps d'observation au sein de ce troisième établissement ont été moins nombreux que dans les deux autres écoles. La difficulté rencontrée dans l'organisation de ces temps d'échanges nous a conduits à coordonner la recherche davantage lors d'échanges bilatéraux avec la direction.

On l'aura compris, l'entrée et le démarrage de la recherche dans les trois écoles ont été plus ou moins rapides selon les contextes et leurs conditions de possibilité; le timing de la recherche s'est donc déployé différemment dans les trois écoles. Toutefois, l'entrée tardive dans la troisième école (et dans une moindre mesure dans la deuxième), plutôt que de constituer un frein important au déploiement de la recherche, nous a ainsi permis une « séquentialité » dans la collecte et l'analyse des données, comme l'illustre la figure ci-dessous. Une telle organisation séquentielle s'est avérée d'une certaine manière profitable pour la maturation des perspectives d'analyse. Soulignons enfin que, lors des premiers contacts dans chacune des écoles, il a été important de rappeler le type de démarche de recherche proposée, ainsi que la posture du chercheur qui lui est inhérente : nourrir la réflexion sur le long terme et ouvrir des perspectives à partir de l'analyse, impliquer les acteurs dans la collecte et l'analyse. Pour nous, en tant que chercheurs, il a été particulièrement nécessaire de se démarquer des rôles (parfois pressentis ou attendus au sein des écoles) de « l'expert » (procurant des solutions) et de l'« évaluateur » (dictant ce qu'il est bon et juste de faire en matière de citoyenneté).



### 2.1.3 Un premier enseignement : étendre la recherche

Les contacts entrepris lors de la recherche d'établissements partenaires ainsi que les premiers contacts sur le terrain dans les trois écoles ont rapidement fait émerger l'importance d'organiser des temps d'élargissement de la recherche. En effet, d'une part, de nombreuses autres directions avec lesquelles nous avons été en contact dans la phase préliminaire, mais qui n'avaient pas pu être retenues pour les études de cas, manifestaient le souhait de pouvoir malgré tout partager avec d'autres leurs expériences, et d'être tenues au courant des résultats de la recherche. Du point de vue des chercheurs, il semblait également important de pouvoir confronter les résultats issus de trois contextes spécifiques à un panel plus important de « réalités scolaires ». Pour ces différentes raisons, un premier temps d'élargissement de la recherche a consisté dans l'organisation d'une matinée de travail avec une dizaine de membres d'équipes de direction (et/ou coordinateurs de projets citoyens). D'autre part, on l'a évoqué, le fonctionnement interne des établissements (modalités de gouvernance et de régulation) diffère assez significativement d'un réseau à l'autre, ce qui est susceptible d'affecter à la fois la manière dont la mission d'éducation à la citoyenneté est implémentée dans chaque réseau, mais aussi la manière de « piloter le changement » au sein de ces structures. Par conséquent, il nous est apparu nécessaire d'organiser, vers la fin du processus d'enquête, un temps de travail collectif avec des représentants institutionnels des différents réseaux, afin de réfléchir aux leviers d'action et de changement pertinents. Une deuxième matinée de travail a ainsi été organisée mi-septembre 2017. Ces matinées de travail ont toutes les deux reposé sur la présentation et mise en discussion de nos résultats préliminaires, à partir des outils d'analyse en groupe ou d'intelligence collective.

## 2.2 « La phase d'exploration » : émergence des représentations, état des lieux des différents projets et initiatives, suivi rapproché d'un dispositif d'éducation à la citoyenneté

Au sein de chacune des trois écoles, deux grandes phases de récolte de matériau se sont succédé : une phase « d'exploration » et une phase d'approfondissement. Lors de la phase d'exploration, qui a constitué le cœur de l'enquête, nous avons cherché à appréhender les deux grands volets de la recherche : 1) l'identification et la compréhension des différentes facettes de l'éducation à la citoyenneté au sein des établissements (tant au niveau des représentations des acteurs que des projets et dispositifs concrets qui traduisent cette mission) ; 2) le suivi d'un projet citoyen transversal identifié comme emblématique des choix de l'établissement ou comme intéressant à suivre dans son développement (afin d'en étudier les conditions d'implémentation).

### 2.2.1 École1

De premières observations (lors d'activités spécifiques, mais aussi en salle des professeurs) ainsi qu'un entretien approfondi avec la direction nous ont permis de nous « immerger » dans l'école1 et d'en saisir des éléments de contexte importants (dynamique de changement en cours...). Nous avons plus particulièrement assisté aux deux journées de rentrée (AG de rentrée le 1<sup>er</sup> septembre, et journée pédagogique le 2 septembre), et à certaines réunions de lancements de projets et dispositifs (plus ou moins directement) liés à la citoyenneté : « délégation des élèves », « échanges pédagogiques et action », projet de prévention et de lutte contre le harcèlement, année citoyenne... Il est rapidement apparu que l'école1 connaissait une dynamique de changement au sein de laquelle la citoyenneté occupe une place centrale. Ces premiers temps d'observation ont également permis la récolte de données visant à identifier les représentations et les formes prises par l'éducation à la citoyenneté au sein de cet établissement. Ainsi, lors d'un atelier animé par l'un des membres de l'équipe de recherche à la journée pédagogique, un court questionnaire (avec deux questions ouvertes) a été remis aux 24 participants afin de récolter leurs représentations sur la citoyenneté : « *Que recouvre selon vous l'éducation à la citoyenneté (dans le contexte d'une école) ?* » ; « *Pouvez-vous citer, à l'école1, les activités qui relèvent de l'éducation à la citoyenneté ?* ».

À la suite de ces premières observations et d'un premier comité de pilotage, il a été décidé de réaliser plusieurs entretiens courts avec certains membres de l'équipe afin de récolter d'autres représentations que celles des participants à l'atelier « citoyenneté » de la journée pédagogique de rentrée (et donc plus particulièrement intéressés par cette question). Un appel à témoignage diffusé via la *newsletter* de l'école et des contacts entrepris en salle des professeurs ont permis de recueillir quatre témoignages d'enseignants présentant des profils diversifiés (deux enseignantes engagées dans des projets de l'école, un délégué syndical, et un enseignant plus « frileux » à propos de la dynamique de changement à l'œuvre au sein de l'établissement). Afin

d'élargir le panel de répondants, un questionnaire a été remis à l'ensemble de l'équipe à l'occasion d'une assemblée générale. Ce questionnaire portait sur la perception de la légitimité de la mission d'éducation à la citoyenneté, la manière dont les membres de l'équipe se sentent (ou non) concernés par cette mission, la perception du nouveau processus de représentation des élèves, et l'identification des dimensions de la citoyenneté jugées prioritaires et/ou perçues comme travaillées prioritairement au sein de l'école. Nous avons reçu en retour 27 questionnaires complétés. Enfin, des entretiens approfondis avec deux membres de l'équipe des éducateurs et un entretien avec deux enseignantes coordonnant le projet du festival de l'école ont été réalisés afin d'approfondir certaines questions (représentations de la place de l'éducation à la citoyenneté dans le métier d'éducateur/d'enseignant, mise en place du nouveau système de représentation des élèves, gestion de l'ordre scolaire au sein de l'établissement, conditions d'implémentation d'un projet transversal...). Malgré tout, au cours de cette étape de recueil des représentations et d'identification des « activités » d'éducation à la citoyenneté, nous avons rencontré la difficulté de sonder des membres de l'équipe se sentant plus éloignés et/ou non concernés par cette mission. Si une certaine diversité de profils est présente dans le matériau récolté, elle ne nous semble pas totalement représentative de l'ensemble des positions existant à ce sujet au sein de l'établissement. Les contraintes liées au temps et aux ressources de l'enquête ont ainsi limité le nombre d'entretiens qu'il a été possible d'effectuer. Il faut également souligner que nous n'avons pas eu l'occasion de réaliser une démarche d'enquête similaire auprès des élèves.

Concernant l'analyse d'un projet citoyen transversal, il a été convenu avec le comité de pilotage de suivre de plus près le nouveau système de représentation des élèves (le « conseil d'école »), qui connaissait alors une phase d'essor et d'implémentation institutionnelle. Ce dernier était également perçu comme « *une fenêtre vers d'autres projets* ». Nous avons ainsi participé à l'une ou l'autre réunion de lancement de ce nouveau dispositif (en amont). Nous avons également assisté à une matinée de formation des délégués, suivi la campagne des candidats au conseil d'école, assisté à l'une des matinées du « vote » et réalisé à cette occasion un « sondage » (par écrit et oralement) auprès des élèves (afin de recueillir leur perception de ce nouveau dispositif). Jusque décembre 2016, nous avons également assisté aux réunions du conseil d'école. Enfin, plus transversalement, le lancement du conseil d'école a été abordé lors des différents entretiens réalisés (et susmentionnés), et plusieurs points du questionnaire s'y réfèrent également. Il convient donc de souligner que le suivi du nouveau système de représentation des élèves s'est donc limité au premier semestre de l'année scolaire 2016-2017.

### 2.2.2 École2

Au sein de l'école2, le volet de la recherche relatif à l'identification et à la compréhension des différentes facettes de l'éducation à la citoyenneté s'est traduit par la passation de questionnaires à destination de l'équipe et des élèves, ainsi que par la réalisation de plusieurs entretiens approfondis. Concernant les questionnaires, celui à destination de l'équipe a été distribué par la direction à l'occasion d'une journée de « mise au vert », et portait sur la perception de la légitimité de la mission d'éducation à la citoyenneté, ce qu'elle recouvre, la

manière dont les membres de l'équipe se sentent (ou non) concernés par cette mission, et la mise en place d'un nouveau projet citoyen au sein de l'établissement (projet transversal suivi pour le deuxième volet de la recherche). 15 questionnaires complétés ont été récoltés. Les données descriptives ainsi récoltées n'étant dès lors pas représentatives des différentes positions défendues dans l'établissement, celles-ci ont été traitées de manière plus secondaire dans l'analyse. Le questionnaire adressé aux élèves portait globalement sur les mêmes dimensions que le questionnaire pour l'équipe, mais comportait davantage de questions « fermées » afin de faciliter la récolte et le traitement des données. Différents membres de l'équipe de recherche se sont rendus dans une classe par année afin de faire passer le questionnaire « en classe » (n = 140). La sélection des classes s'était opérée de manière à représenter les différentes filières et options de l'établissement. Un temps de « brainstorming » lorsque les élèves avaient terminé de remplir le questionnaire nous a également permis de recueillir certaines informations. Concernant les entretiens, un entretien a été réalisé avec la direction, un autre avec une éducatrice, deux entretiens ont été réalisés afin de prolonger les réponses au questionnaire, et deux autres entretiens ont été réalisés avec des enseignants coordonnant certains projets dans l'école (autre que le projet citoyen suivi). Les dimensions abordées lors des entretiens concernaient les conceptions de l'éducation à la citoyenneté, la manière dont cette mission s'incarne dans l'établissement, les représentations liées à la fonction exercée (et le lien entre la fonction occupée et la mission d'éducation à la citoyenneté), le développement de projets citoyens, l'organisation et le fonctionnement de l'établissement.

Différentes démarches d'enquête ont soutenu la récolte de données et l'analyse du projet citoyen transversal suivi au sein de l'école<sup>2</sup>. Plusieurs temps d'observations (à l'occasion de l'un des salons des associations et de plusieurs réunions de lancement du projet avec les élèves) ont été l'occasion de nous immerger dans la dynamique à l'œuvre. Deux entretiens approfondis avec les coordinatrices du projet nous ont permis d'affiner notre compréhension du projet (son origine, son développement, les obstacles rencontrés...). Du côté des élèves, un échange avec ceux impliqués dans le projet lors d'un temps de travail fin décembre nous a permis de recueillir leurs perceptions du projet. Enfin, plus transversalement, le projet citoyen a été abordé lors des différents entretiens réalisés (et susmentionnés), et plusieurs points des questionnaires s'y référaient également. Il faut toutefois souligner que nous avons recueilli très peu de matériaux reflétant un point de vue critique du projet. De la même manière que dans l'école<sup>1</sup>, pour des raisons de temps, mais aussi en lien avec notre dynamique d'insertion dans l'établissement (fortement associée au comité de pilotage), il s'est malheureusement avéré difficile d'approcher des points de vue qui divergent fortement de ceux défendus par les membres de l'équipe portant une certaine dynamique citoyenne au sein de l'établissement. Comme nous le montrerons, cette difficulté a également été rencontrée à l'occasion de l'organisation des analyses en groupe. Il est clair qu'une immersion plus longue au sein des établissements (et notamment une multiplication des contacts informels) nous aurait sans doute permis de dépasser cet obstacle, mais ceci aurait nécessité des ressources plus conséquentes et davantage de temps. Il s'agit là d'une piste à développer pour d'éventuelles recherches futures sur la question.

### 2.2.3 École3

Dans la troisième école, le dispositif méthodologique associé à cette phase d'exploration a été relativement similaire à celui mis en place dans l'école2. Notons d'abord que la première réunion du comité de pilotage (comme dans les deux autres écoles) a été l'occasion de recueillir un premier aperçu de projets et initiatives citoyennes développées au sein de l'établissement. Un questionnaire en ligne (reprenant les mêmes thématiques que le questionnaire construit pour les deux autres établissements) à destination de l'équipe a ensuite été diffusé par la direction. Ayant reçu un peu moins de 20 questionnaires complétés en retour, le traitement des données ainsi récoltées a une fois encore été plus secondaire dans l'analyse. Un autre questionnaire a par ailleurs été complété par les élèves de sept classes (une classe par année). À cet égard, il nous a été rapporté ensuite que le questionnaire avait été perçu comme trop compliqué par certains élèves. De plus, ayant pu compter sur l'appui d'une stagiaire en sociologie pour la récolte des données dans cet établissement, un nombre plus important d'entretiens ont pu y être réalisés. Nous avons ainsi mené un entretien avec la direction, un focus group avec trois éducateurs, et cinq entretiens avec des enseignants qui venaient prolonger les réponses au questionnaire. Comme dans l'école2, les dimensions abordées lors des entretiens concernaient les conceptions de l'éducation à la citoyenneté, la manière dont cette mission s'incarne dans l'établissement, les représentations liées à la fonction exercée (et le lien entre la fonction occupée et la mission d'éducation à la citoyenneté), le développement de projets citoyens, l'organisation et le fonctionnement de l'établissement. Enfin, soulignons que des échanges informels en salle des professeurs nous ont permis de mieux cerner les préoccupations et l'identité organisationnelle spécifique de cet établissement.

Concernant le suivi d'un projet citoyen transversal (détaillé dans l'étude de cas), dans la mesure où les opérations de recherche avaient été lancées tardivement au sein de cet établissement et où le projet citoyen se clôturait fin janvier (notamment en raison des périodes de stage en sections qualifiantes et professionnelles), nous avons eu moins d'occasions que dans les deux autres contextes pour « observer le projet en cours de réalisation ». Nous avons toutefois participé à la journée finale du projet (fin janvier) ainsi qu'à l'un des ateliers de préparation à cette journée (animation d'une association à une classe de rhéto). Rétroactivement, nous avons également réalisé un entretien approfondi avec la coordinatrice du projet, ainsi qu'un focus group avec une classe de 6e année. Le projet citoyen suivi ne mobilisant pas l'ensemble de l'établissement, mais essentiellement les élèves de dernière année, il n'a pas eu le même statut dans le contenu et le déroulement des entretiens avec d'autres acteurs. Par ailleurs, ce projet existant depuis une dizaine d'années, un premier retour par le biais du questionnaire n'était pas spécialement souhaité par la coordinatrice, à la différence des deux autres établissements où les projets que nous avons suivis de près étaient à leur première année de lancement.

## 2.3 « Approfondissement » : focus groups

Comme annoncé en introduction de cette section du rapport, les opérations de recherche déployées pour la phase « d'exploration » et que nous venons de détailler ont constitué le cœur de l'enquête. Outre les difficultés déjà pointées (contraintes liées au calendrier scolaire et aux modalités de régulation des réseaux, ressources relativement limitées de la recherche, absence de plage disponible dans l'horaire pour réunir le comité de pilotage...), la recherche d'équilibre (d'allocation du temps) entre la présence sur le terrain (pour la récolte des données) et le recul nécessaire à l'analyse a constitué un défi tout au long de l'enquête. En effet, pour pouvoir approfondir la compréhension de certains enjeux-clés par le biais de focus groups, nous devions au préalable procéder à une première systématisation des données issues de la phase « exploratoire ». Néanmoins, nous sommes parvenus à maintenir cette cohérence temporelle ; ainsi, après un premier retour au sein des équipes et l'identification avec le comité de pilotage des enjeux à approfondir, un ou plusieurs temps d'analyse collective ont été organisés dans chacun des trois établissements. Sur la base d'une présentation de nos premiers résultats, il s'agissait d'amener les participants de ces groupes à se positionner, afin de mettre en évidence les convergences et divergences autour de ces enjeux, les défis, priorités, facilitateurs et obstacles. Autrement dit, ces premiers temps de restitution ont été l'occasion de confronter, de « valider » et de nuancer nos résultats auprès d'un panel plus large et plus représentatif de l'ensemble de l'équipe éducative de chaque établissement. Particulièrement riches au niveau des échanges, ils ont également permis d'identifier de nouvelles dimensions à l'analyse.

Dans la première école, un retour au comité de pilotage a eu lieu début février. Les échanges après la présentation de ces premiers résultats ont permis d'identifier les enjeux perçus comme prioritaires à traiter selon les membres de l'équipe présents à cette réunion. Nous y avons également convenu de l'organisation de deux temps d'analyse en groupe. L'importance de rapporter ces premiers résultats à l'ensemble de l'équipe ayant été manifestée, nous avons également présenté ceux-ci lors d'une assemblée générale. L'annonce de la constitution d'un groupe pour approfondir la discussion sur certains enjeux y a été faite, et rappelée par la suite via la *newsletter* de l'école et des annonces dans la salle des professeurs. Afin d'assurer la présence de « profils diversifiés » au sein du groupe (en termes de poste occupé dans l'école et de points de vue sur la citoyenneté), la direction a joué un rôle proactif dans la constitution de celui-ci. Étaient ainsi présents la directrice et le sous-directeur, la préfète d'éducation, et un peu moins d'une dizaine d'enseignants (représentatifs des différents degrés, et de différentes disciplines, certains étant engagés dans la coordination de projets au sein de l'établissement et d'autres non). Lors de la première analyse en groupe (qui a eu lieu début juin), l'identification et la discussion autour des nombreux projets et activités d'éducation à la citoyenneté ont permis de soulever différentes questions : que recouvre l'éducation à la citoyenneté ? à qui incombe-t-il de travailler l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement ? Lorsqu'elle remplit sa fonction « éducative », l'école doit-elle être « garante » de la société ou peut-elle défendre un autre projet de société ? Quelle place et quelle énergie consacrer à l'éducation à la citoyenneté au regard des autres missions de l'école ? ... Ces discussions ont fait l'objet d'une analyse par les chercheurs, qui a ensuite été restituée sous forme de synthèse aux participants lors d'une deuxième analyse en groupe. Ce second moment collectif a été l'occasion de creuser la question

de la traduction locale des six dimensions de la citoyenneté (cf. infra) au sein de l'établissement, ainsi que de revenir sur la question de la mise en œuvre de dispositifs citoyens en dehors du cadre d'un cours.

Dans l'école<sup>2</sup>, la présentation des premiers résultats au comité de pilotage a eu lieu fin mars. De commun accord entre les chercheurs et les acteurs de l'école, il y a été convenu d'approfondir deux questions : 1) la pérennisation du nouveau projet citoyen, 2) le sens et les limites de la participation des élèves à la « gouvernance » de l'établissement. Il y a également été proposé de greffer ces temps d'analyse en groupe à une journée pédagogique qui devait se tenir mi-avril. Après avoir obtenu l'aval de la direction, la présentation de nos résultats à l'ensemble de l'équipe, ainsi que deux ateliers (un pour chacune des questions) ont ainsi été proposés et ajoutés au programme de cette journée pédagogique. Les participants à ces deux ateliers s'étaient donc inscrits sur base volontaire, ce qui a suscité un biais de composition (les participants présentant globalement des représentations partagées sur l'importance relative de la mission d'éducation à la citoyenneté). Les deux ateliers ayant été présentés comme articulés, la constitution des groupes est restée la même. Une dizaine d'enseignants ont ainsi pris part à ces temps d'analyse collective.

Dans l'école<sup>3</sup>, en raison de contraintes liées à l'organisation de temps de rencontre collectifs au sein de l'établissement, la présentation des premiers résultats au comité de pilotage et l'analyse en groupe ont eu lieu conjointement. N'ont ainsi participé à ce temps de discussion collective que certains membres du comité de pilotage, plus particulièrement engagés dans la mise en place d'initiatives d'éducation à la citoyenneté (la sous-directrice, deux éducateurs et une enseignante). La discussion a principalement porté sur les réactions du comité de pilotage à notre présentation, les échanges venant confirmer et affiner certaines dimensions de l'analyse, et principalement la manière dont les six dimensions de la citoyenneté (cf. infra) se traduisent localement au sein de l'école<sup>1</sup>.

## 2.4 Élargissement de la recherche

Notre équipe ayant pu obtenir une extension du marché (un budget correspondant à un mois de recherche supplémentaire), deux phases d'élargissement de la recherche ont pu être organisées afin de pallier, au moins partiellement, à certaines des limites inhérentes à la réalisation de trois études de cas, et d'ainsi renforcer la qualité des produits de la recherche. Cette dernière étape de la recherche visait à renforcer l'analyse transversale, à lui donner une portée plus générale, tenant compte notamment des spécificités des différents réseaux.

(1) D'une part, nous l'avons dit, les trois établissements avec lesquels nous avons collaboré pour cette recherche-action ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble des dynamiques citoyennes observables au sein des établissements scolaires. Certains profils d'établissement ne sont pas représentés dans nos études de cas, par exemple les écoles rurales, des écoles à pédagogie active, des écoles accueillant un public particulièrement favorisé, ou encore les écoles appartenant au réseau libre non confessionnel. La démarche de recherche-action supposant un certain engagement de la part des équipes (notamment la constitution d'un

comité de pilotage), les établissements retenus étaient par ailleurs tous les trois engagés dans une dynamique (relativement importante) d'éducation à la citoyenneté. *A contrario*, et afin de pouvoir fournir des recommandations transférables et généralisables, rappelons que les établissements étiquetés « citoyens » ont été également écartés de l'échantillonnage. L'un des produits attendus de la recherche étant la réalisation d'un document de synthèse transférable, portant sur les dimensions et modalités d'action envisageables en matière d'éducation à la citoyenneté, il nous apparaissait donc essentiel de confronter les résultats issus de nos trois études de cas à un panel plus large d'établissements scolaires. Par ailleurs, lors de la recherche d'établissements partenaires, nous avons observé qu'un nombre croissant d'établissements, préoccupés par l'urgence de la question, innove en matière d'éducation à la citoyenneté et manifestent régulièrement le souhait d'être accompagnés et d'échanger avec d'autres acteurs éducatifs.

Dans ce contexte, la première phase d'élargissement de la recherche a donc consisté dans l'organisation d'une matinée de travail réunissant 14 participants (issus de 12 établissements), principalement des membres d'équipes de direction et coordinateurs de projets citoyens. Au moment de composer le groupe et d'identifier les établissements représentés à cette matinée, l'équipe de recherche a déployé une certaine énergie pour garantir une diversité plus importante (que nos trois études de cas). Le groupe incluait ainsi des représentants d'écoles des différents réseaux, mais aussi des écoles correspondant aux caractéristiques évincées de la première phase (écoles à pédagogie actives, écoles plus favorisées, écoles rurales...).

En ce qui concerne la méthode de travail privilégiée lors de cette matinée, elle a débuté par une présentation des participants (présentation qui se voulait vivante et orientée sur l'objet de la rencontre, à partir du choix d'une image illustrant l'éducation à la citoyenneté au sein de leur établissement). Ensuite, après une présentation des résultats préliminaires de la recherche, les principes de la « méthode d'analyse en groupe » (Van Campenhout, Chaumont & Franssen, 2005) ont été mobilisés pour des temps d'échanges et d'analyse collective. Sur la base de « récits emblématiques » proposés par les participants, les enjeux significatifs rencontrés au sein des établissements en matière d'éducation à la citoyenneté ont été analysés collectivement, en portant – une fois de plus - une attention particulière aux différentes représentations de l'éducation à la citoyenneté et aux conditions d'implémentation de projets citoyens.

(2) D'autre part, la recherche nous a rapidement permis d'observer (au fil de nos trois études de cas, mais déjà également lors des prises de contact dans la recherche d'établissements partenaires) que les relations entre les établissements et les dispositifs de gouvernance (intermédiaires et globaux) auxquels ils sont liés doivent être pris en compte dès lors qu'il s'agit d'identifier les mécanismes facilitant ou non la mise en œuvre de projets d'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires. En outre, comme nous l'avons déjà indiqué, les modalités d'entrée contrastées dans les établissements ont révélé des modalités différenciées de régulation selon réseaux. Il nous est donc apparu essentiel de compléter l'entrée « établissement » (privilégiée dans les études de cas) par une porte d'entrée plus macro, en organisant une matinée de travail avec des acteurs occupant un rôle institutionnel au sein des principales instances de régulation de l'enseignement. Sans cette étape, il nous semblait que la production du document de synthèse risquait de passer à côté des mécanismes importants

d'action pour les différents réseaux. L'objectif de cette matinée, qui s'est finalement déroulée début septembre 2017, était donc double : 1) présenter et faire réagir les participants à nos résultats, 2) réfléchir avec eux aux leviers d'actions et recommandations pour renforcer l'éducation à la citoyenneté au sein des établissements scolaires. Cette matinée de travail a rassemblé 15 participants : une représentante du Cabinet de la Ministre de l'Enseignement, un représentant pour chacun des réseaux (principalement des conseillers pédagogiques), deux représentants du Service de l'Inspection, une représentante pour le service pédagogique de l'IFC, trois représentants des associations de directeurs, plusieurs représentants d'instances intermédiaires de régulation des réseaux. De nombreux participants de ce groupe ayant participé aux travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et/ou à la constitution des référentiels (et programmes) d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC), l'articulation entre les résultats de notre recherche-action et ces chantiers importants a fait l'objet de discussions et recommandations.

## 3. PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS : ECOLE1<sup>2</sup>

### 3.1 Présentation de l'établissement

L'école1 est une école d'enseignement secondaire ordinaire du réseau libre catholique, de taille moyenne (environ 850 élèves). Elle accueille des élèves de la première à la rhéto, et offre principalement un enseignement général et de technique de transition, ainsi qu'une filière d'enseignement en technique de qualification. Elle propose également une filière d'immersion en néerlandais. Implanté dans un quartier du nord-ouest de Bruxelles, cet établissement a toujours eu le souci « *d'aller chercher les petits là où ils sont et de les mener le plus loin possible* ». Accueillant une « *frange de la population plutôt défavorisée* » depuis sa création au début du 20<sup>e</sup> siècle, le public s'est diversifié parallèlement aux transformations démographiques du quartier : « *Il y a eu un boom immobilier, et l'immigration. Et toute une partie de la population la plus paupérisée s'est mise ici et près du canal (...) Et donc c'est pour ça que la population a changé* ». L'école se caractérise donc par une importante « mixité » (nombreuses origines socioculturelles parmi les élèves, ISE 8). Scolarisant un public multiculturel et pluriconfessionnel, l'école fait de la « diversité » une priorité dans son projet éducatif et pédagogique : « *C'est la diversité qui a changé les paramètres. La diversité pédagogique parce qu'on s'est rendu compte qu'il y a des besoins qui sont différents (...) Et il y a toute la diversité culturelle. Et je suis de plus en plus persuadée que ces deux axes sont liés. Plus le groupe est hétérogène, plus on va devoir inventer des techniques pour avancer ensemble dans la même direction* ». Un travail important (avec des partenaires européens) est ainsi mené sur les stratégies à développer pour faire de la diversité une ressource dans les apprentissages.

Lorsque nous avons commencé la recherche en septembre 2016, l'établissement était en pleine dynamique de transition, de changement. La directrice et plusieurs membres de l'équipe rencontrés soulignent ainsi la « nécessité de changer » : « *Parce que je suis persuadée qu'on est en train de virer. Il faut accompagner le changement, la mutation (...) C'est une urgence de continuer le travail sur d'autres manières de fonctionner. En fait, y a pas le choix. Si on ne le fait pas, ça va mal se passer* ». Ce que nous avons perçu, c'est que « l'horizon » à atteindre ne semble pas nouveau. La direction se réfère ainsi régulièrement au Décret Missions pour expliquer les objectifs de l'établissement. Le changement est plutôt perçu sur la question du « comment », des « chemins » à suivre pour tendre vers cet horizon : « *Y a un seul endroit où on va, c'est le CESS, et faire des jeunes des adultes citoyens, responsables, engagés, critiques, comme le dit le décret Missions. (...) C'est pas l'objectif, mais c'est les chemins pour y arriver* ».

---

<sup>2</sup> Note sur la manière de restituer les données tirées de nos trois études de cas : pour des raisons d'anonymisation des sources, nous avons volontairement modifié les noms de tous les projets évoqués dans les trois écoles suivies (tout en leur donnant un nom susceptible de permettre d'en reconnaître la nature générale). Dans le même ordre d'idées, la plupart du temps, nous avons également omis de préciser la fonction occupée par les informateurs cités en toutes lettres, qui sans cela auraient été immédiatement identifiables par leurs collègues.

*qui sont différents* ». L'école apparaît ainsi de plus en plus inadaptée vis-à-vis d'une société en pleine évolution : « *Les jeunes changent, évoluent, il faut suivre* » ; « *Il faut les prendre là où ils sont. Alors ils ne sont plus au même endroit qu'il y a 20 ans. (...) On veut toujours les mener le plus loin possible, mais on doit vraiment aller les chercher dans leur réalité* ». Le multiculturalisme et la révolution numérique sont plus particulièrement pointés comme sources de ce changement nécessaire, dont les contours ne sont toutefois pas (encore) clairement définis. C'est davantage l'image d'une école « en chantier, en réflexion, en mouvement » qui ressort.

Si certaines incertitudes entourent encore la dynamique de changement à l'œuvre, y inclure et y faire participer l'ensemble des acteurs de l'établissement apparaît clairement comme un élément nécessaire et central : « *Inclusion des élèves, mais pas seulement de l'élève, inclusion de tous les acteurs de l'école* » ; « *On est en train de réfléchir à travailler ensemble notre projet d'établissement* ». Il apparaît ainsi indispensable de porter cette dynamique de changement avec les élèves : « *Je crois effectivement qu'il y a une évolution, il y a un changement dans les repères, et que notre mission c'est d'accompagner le changement, et de le soutenir, et de donner les outils pour que ça évolue dans le sens où on a envie que ça évolue par rapport à notre objectif. Et pour accompagner ça, une des réponses, en tout cas pour l'école, et j'en suis de plus en plus convaincue, c'est d'inclure les élèves dans le processus* ». Le dispositif qui a été analysé (cf. infra, le conseil d'école) en est le reflet. L'éducation à la citoyenneté fait donc pleinement partie de ce mouvement plus large au sein de l'établissement : « *l'éducation à la citoyenneté, ça passe par une plus grande place laissée aux élèves* ». Concrètement, les chantiers en cours concernent la représentation des élèves au sein de l'école, la gestion du vivre-ensemble et des incivilités, la prise en compte de la diversité (pédagogique et culturelle) dans les apprentissages, le décrochage scolaire, la valorisation des comportements...

Pour bien percevoir cette dynamique de changement, il nous semble intéressant de la situer au croisement de plusieurs temporalités. Pour ceux qui portent cette dynamique, il est important d'être déjà dans l'action. Plusieurs dispositifs et projets sont ainsi mis en place (nouveau système de représentation des élèves, mise en place d'un SAS, dispositif pour lutter contre le harcèlement scolaire...). Toutefois, le changement est également réfléchi à moyen(-long) terme : « *« Visées 2030 ». Il y a un an déjà où j'ai commencé à parler de 2030. Et j'ai parlé de 2030 parce que je parlais de 2020 et j'ai des jeunes profs qui sont venues me voir et qui m'ont dit « mais arrête avec 2020, c'est demain, il faut voir plus loin »* ». Il faut également souligner que cette dynamique (qui semble prendre de l'ampleur) s'inscrit dans un contexte d'établissement déjà mobilisé. Certains dispositifs et projets de l'école (comme des ateliers pédagogiques) sont ainsi mis en place depuis une vingtaine d'années : « *Ça fait déjà un petit temps qu'on ne travaille plus de la même manière. Ça, c'est sûr. Mais je pense qu'il faut encore aller plus loin* ». De même, les fonctions de « coordinateurs » (de degré) sont ici bien implantées et peu exposées aux tensions que l'on rencontre à ce niveau dans bien des établissements.

Cette dynamique de changement est soutenue par la direction et la majorité de l'équipe éducative et pédagogique. Elle implique également activement les élèves via le dispositif du « conseil d'école » (cf. infra). Elle est ainsi au cœur du projet de l'établissement. Mais elle n'est toutefois pas partagée par l'ensemble de l'équipe. Pour quelques-uns, les élèves n'ont pas à être

associés à la prise de décisions qui vont avoir un impact sur le fonctionnement de l'établissement et le travail en classe (notamment les règles, l'organisation de l'horaire...) : « *Et l'association de l'élève à tout ce qui est règles qui sont établies dans l'école fait peur* ». On observe donc là un désaccord de fond sur le processus de changement que connaît l'école. Mais plus globalement, le manque de clarté et la « rapidité » du processus semblent poser davantage question : « *Je ne suis pas sûr que l'information a été bien claire pour nous, sur où on va et pourquoi on fait ça* » ; « *pour l'instant, tout est flou* ». Certains ont du mal à « suivre le rythme », estiment que « ça va trop vite », mais aussi que c'est « lourd » à mettre en œuvre, et que ça demande beaucoup d'énergie pour le peu de ressources dont dispose l'école. La charge de travail supplémentaire demandée aux membres de l'équipe éducative et pédagogique est ainsi source de résistances : « *Je trouve que parfois on remue beaucoup d'énergie (...) et je suis parfois un peu circonspect sur les résultats réels de ça* ». Conscients que cette dynamique de changement conduit à bousculer relativement fortement certaines pratiques et certaines représentations ancrées dans l'organisation quotidienne de l'école et les imaginaires collectifs, les membres de l'équipe désirant avancer dans cette voie cherchent un équilibre entre « le besoin d'avancer » (« *il faut y aller* ») et l'importance « *de ne pas brûler les étapes* » : « *J'entends que ça grince, donc il ne faut pas aller trop vite* ». Après avoir « *décidé de changer* », une étape cruciale, et en chantier, est la construction d'un socle éducationnel commun : « *A partir du moment où on arrive à se mettre d'accord sur un tas de choses qui sont le socle commun, alors on peut travailler ensemble. Et c'est là, je pense, notre défi de la citoyenneté et tout ça. Il va falloir construire ou reconstruire ce socle commun : de là, on ne sort pas, parce que c'est pas négociable, et après le reste on peut discuter. (...) Mais bon y a du travail. C'est un chantier pour cinq ans* ».

Dans cette dynamique de changement, l'image du colibri – « *chacun fait sa part* » – est régulièrement rappelée. Le changement est ainsi perçu à « différents niveaux ». Pour ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie, il est d'abord fondamental de commencer « *ici et maintenant* » (dans l'établissement), ne pas attendre que le changement « *viene d'en haut* », ce qui nécessite « *d'aller voir et de se former* ». Le coaching, les échanges et le soutien de partenaires extérieurs (à l'échelle locale, mais aussi européenne) sont également perçus comme essentiels pour soutenir l'engagement dans de nouvelles voies : « *On n'aurait jamais su le faire si vite si on n'avait pas été conseillés ! Parce que toutes ces idées-là, moi il me faudrait 3 ans pour les trouver toute seule* » ; « *tout seul on n'y arrivera pas* ». Mais pour la majorité des personnes engagées dans cette dynamique, le changement ne doit pas se limiter à l'établissement (l'école<sup>1</sup>). Il concerne l'ensemble du système, même si certains « *ne l'ont pas encore compris* » : « *Moi j'aimerais bien un petit peu alerter plus haut qu'il est temps de bouger* ». Il y a ainsi une volonté d'essaimer, et la direction multiplie pour cela les échanges à différents niveaux (avec d'autres établissements, en groupes de travail avec différents types d'acteurs...) : « *je vais aller manger bientôt avec le directeur d'une haute école pour lui expliquer ce que je ressens quand j'engage des jeunes qui sont super, mais... il leur manque des outils* ».

## 3.2 Panorama de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>1</sup>

### 3.2.1 Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté

Comme nous l'avons explicité dans la section précédente (3.1), l'école<sup>1</sup> connaît une période de transition, de changement. Dans ce contexte, alors que l'éducation à la citoyenneté était déjà perçue comme une finalité légitime et importante de l'école en référence au décret Missions (« *en faire des adultes, des citoyens, responsables, engagés, qui réfléchissent, sont critiques* »), elle acquiert désormais une place centrale dans le fonctionnement même de l'établissement. Pour les membres de l'équipe moteurs de la dynamique de changement, il ne s'agit plus seulement *d'éduquer* à la citoyenneté, mais il faut aussi la *vivre* pleinement au sein de l'école. Ainsi, l'implication de l'ensemble des acteurs de l'établissement dans la réflexion et la décision sur les orientations de l'école et son fonctionnement, de même que la réflexion sur la gestion du vivre-ensemble dans l'école (*comment rendre la justice dans l'école ?*), sont des chantiers en cours, interreliés à ceux sur la motivation et l'accrochage scolaire, l'évaluation, l'organisation du temps et de l'espace, les intelligences multiples... Ces différents chantiers viennent répondre aux défis que rencontre l'établissement (et plus globalement le système scolaire). En effet, selon les membres de l'équipe impliqués dans cette dynamique de changement, « *on ne peut plus donner cours comme il y a 20 ans, c'est plus possible, ça ne marche pas* » : « *les jeunes changent, évoluent, il faut suivre (...) pour prendre le tournant en douceur* ». Les défis rencontrés concernent plus particulièrement l'accrochage scolaire et la motivation des élèves, la reconnaissance de la diversité, ainsi que la construction d'une « communauté scolaire » par-delà les singularités (renvoyant plus largement au vivre-ensemble dans une société multiculturelle). La crainte de la radicalisation des jeunes est également prégnante : « *Moi j'ai peur de la radicalisation, j'ai peur de perdre des jeunes* ». Il apparaît donc essentiel, pour ces membres de l'équipe, d'apprendre à se connaître mutuellement, de donner une place à chacun en reconnaissant l'autre dans sa singularité, et d'offrir aux jeunes un espace où ils peuvent se questionner, réfléchir à « *pourquoi ils sont là, ce qu'ils veulent faire, comment* ». L'école étant traversée par de « nouvelles réalités » (diversité pédagogique et culturelle), il leur apparaît tout aussi crucial d'inclure les élèves dans cette dynamique de changement et de travailler ensemble : « *il faut aller les chercher dans leur réalité, là où ils sont* » ; « *on doit s'y prendre autrement et les inclure dans le processus* » ; « *sans eux, on ne sait plus avancer* ». L'implication des élèves répond également à une demande de ceux-ci : « *avoir plus de lieux de parole, d'expression et de dialogue* ». Concrètement, un nouveau système de représentation des élèves (qui sera présenté dans la suite de l'étude de cas) est mis en place depuis septembre 2016.

Plus globalement, au-delà de ce processus de changement et de la mise en place d'un nouveau système de représentation des élèves, l'éducation à la citoyenneté apparaît comme une mission légitime de l'école pour les membres de l'équipe de l'école<sup>1</sup>. Ainsi, de l'enquête par questionnaire adressée à l'équipe, il ressort que la quasi-totalité des répondants estime la mission d'éducation à la citoyenneté importante (62.5%), voire prioritaire (33.3%). Un seul

répondant a indiqué qu'il s'agit d'une mission secondaire de l'école. Sur le principe, il apparaît donc que l'éducation à la citoyenneté ne rencontre pas d'objection majeure, éventuellement une certaine méfiance vis-à-vis de cette notion « *fourre-tout* », polysémique, derrière laquelle « *on peut mettre de nombreuses choses* ». On observe par contre des désaccords sur les différentes significations que recouvre cette notion. Nous y reviendrons dans la suite. Mais nous pouvons déjà souligner une autre tension importante, celle de la place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté vis-à-vis des autres missions de l'école, et plus particulièrement la fonction d'instruction, d'apprentissage. En effet, alors que la dynamique de changement à l'œuvre conduit à donner une place centrale à la citoyenneté au sein de l'établissement, certains membres de l'équipe craignent qu'elle vienne (trop) empiéter sur le temps de cours : « *je n'ai pas envie de perdre trois heures de cours pour choisir des délégués* ». Plus largement (au-delà des heures de cours stricto sensu), un déséquilibre peut être perçu entre l'énergie consacrée à l'éducation à la citoyenneté et l'énergie qui serait nécessaire à déployer pour arriver à donner cours dans de bonnes conditions: « *Et l'enseignant se dit : c'est bien de parler de projet citoyen, mais ça vise trop vite trop loin, et nous, là, concrètement dans cette classe, dans ce groupe, dans ce milieu, dans ce couloir, c'est compliqué. Et on se dit : cette énergie qui est dépensée à ça, pourquoi ne pas en revenir aux missions fondamentales ? (...) Il y a ce frein : trop d'énergie pour ça, pas assez pour ça* ». L'arbitrage entre le temps à consacrer à des projets et dispositifs d'éducation à la citoyenneté et « donner cours » est source de questionnements pour la direction qui doit opérer certains choix : « *c'est un débat central : quel est le cœur du métier ? et comment choisir, comment prioriser ?* ». Il faut aussi noter que cette tension se vit à un niveau individuel, personnel, chez certains enseignants: « *J'ai une tension, je me dis: j'ai la matière, sur laquelle mes élèves vont être évalués, et sur lequel je n'ai plus de prise puisque c'est une épreuve externe, et de l'autre côté cette formation citoyenne. Et je n'arrive pas à me dire au niveau de la balance qu'est-ce qui est prioritaire* ». Il faut enfin souligner que si l'éducation à la citoyenneté apparaît comme une mission légitime de l'école, tous les membres de l'équipe ne se sentent pas concernés par sa mise en œuvre. Nous avons ainsi rencontré plusieurs enseignants qui ne perçoivent pas de lien entre la matière qu'ils enseignent et la citoyenneté, et estiment dès lors que l'éducation à la citoyenneté « *est importante à travailler dans l'école* », mais ne relève pas de leur fonction.

### 3.2.2 Diversité de mises en œuvre

Le nouveau système de représentation des élèves (cf. infra) constitue un chantier important de l'école<sup>1</sup> au niveau de l'éducation à la citoyenneté. Il y occupe une place centrale, mais est loin de constituer l'unique dispositif d'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>1</sup>. De nombreux autres projets et activités menés dans l'établissement relèvent également de l'éducation à la citoyenneté. On observe une réelle diversité dans la mise en œuvre de cette mission. Cette diversité concerne les différentes « dimensions » de l'éducation à la citoyenneté qui sont travaillées (cf. infra), mais aussi le « type » d'activités déployées : « *pour moi c'est vraiment dans le cadre des cours et en dehors, parce que c'est partout, dans tous les temps de l'école* ».

L'éducation à la citoyenneté est travaillée au travers de certains cours, par le biais de la transmission de certains contenus (ex: thématique de l'écologie abordée au cours de néerlandais, thématiques de la cité romaine et de la place de la femme abordées au cours de latin...), le travail de certaines compétences, ou encore la création d'animations, de projets faisant appel à certains contenus et/ou compétences (ex : les discours d'éloquence en sixième dans le cadre du cours de français, le jeu « Democracy » dans le cadre du cours de sciences sociales...). Toujours dans le cadre de leurs cours, certains enseignants organisent également des activités extrascolaires, des sorties citoyennes (ex: participation à un procès d'Assise ...). La « relation pédagogique » elle-même est régulièrement considérée comme relevant de l'éducation à la citoyenneté : *« le rapport professeurs-élèves, élèves-élèves, toute cette soupe crée forcément débat à un moment donné »*. La gestion du « groupe-classe » et de « l'entretien » du local, de même que les discussions « plus informelles » avec les élèves (suite à des questions de leur part ou à une discussion enclenchée sur l'actualité), rendent ainsi l'éducation à la citoyenneté « omniprésente », dépassant largement le cadre d'activités ou de projets « ponctuels » ou du moins circonscrits dans le temps et l'espace : *« J'ai le sentiment que même si on ne veut pas faire de citoyenneté, on le fait. Dans le sens où en fait de toute façon à un moment donné parce que l'école, c'est une forme de mini-société »*. Plusieurs membres de l'équipe des éducateurs mettent également en évidence le caractère « omniprésent » ou « diffus » de l'éducation à la citoyenneté dans leur travail quotidien.

Certains projets d'éducation à la citoyenneté sont par contre réalisés en dehors du cadre strict de l'un ou l'autre cours. Ils peuvent être de courte, de moyenne, ou de longue durée, récurrents d'une année à l'autre ou ponctuels. Certains sont menés à l'échelle d'une classe, d'autres à l'échelle d'une section (ex : visite et intervention des élèves en immersion au Parlement européen ...), d'une année (ex : projet sur le lien au quartier et à l'environnement, « TFE-stage », dispositif de prévention et de lutte contre le harcèlement ...), voire de l'établissement (projet de sensibilisation à la mobilité douce, parrainage/coaching entre élèves, journée sportive en solidarité avec un pays du Sud...). Ces projets plus transversaux, tout comme les projets et sorties organisés dans le cadre d'un cours, sont mis en place et coordonnés de manière bénévole, même si un petit nombre de projets (comme les ateliers pédagogiques) disposent de quelques heures de coordination. Lors d'un focus group organisé avec une dizaine de membres de l'équipe, l'ensemble des participants était d'accord sur le caractère nécessairement « volontaire » de l'implication : *« Mais c'est vrai que moi je trouve que des projets comme ça, ça doit vraiment être la volonté du prof, et pas quelque chose qu'on impose »*. Toutefois, le rôle d'impulsion de la direction (en plus du soutien) est également pointé comme important : *« J'ai l'impression que ça tient aussi à la vision de l'école qui est incarnée par le pouvoir organisateur et en particulier par la directrice »*. Outre le caractère « bénévole » et l'éventuelle difficulté à trouver suffisamment de membres de l'équipe prêts à soutenir le projet (par exemple pour tenir les stands lors du « festival » de l'école), la mise en place de projets transversaux se heurte à la question du « temps » : quand se réunir (avec ou sans les élèves) ? Quand organiser des activités collectives sans que ça empiète trop sur les cours ?

Plus globalement, au-delà de la mise en œuvre de projets, il faut enfin souligner que dans l'école, pour un certain nombre de membres de l'équipe, la « citoyenneté » apparaît également comme « un état d'esprit », une culture qu'ils souhaitent faire vivre au sein de la classe (ex :

classe en pédagogie institutionnelle, « conseil de la classe »...) et/ou de l'établissement (ex : nouveau système de représentation des élèves, réflexion sur la manière de rendre la justice dans l'école, management de la direction de type collaboratif).

L'éducation à la citoyenneté s'incarne donc de manière multiple. Il faut toutefois noter quelques tendances transversales observées. Tout d'abord, on remarque une ouverture (croissante) de l'établissement vis-à-vis de l'extérieur. Pour un grand nombre de personnes rencontrées au sein de l'équipe, il est important que les élèves aillent voir, rencontrent, perçoivent qu'il est possible d'agir et comment : *« Il y a beaucoup de profs qui emmènent aussi les élèves dans des manifestations qui sont d'ordre citoyenne. Il y a quelques années, un mouvement citoyen est venu à l'école présenter aux élèves ses actions (...) C'est bien parce que c'est en dehors du cadre, c'est pas la théorie (...) Parce que souvent ils disent : oui, mais bon et alors quoi ? Qui ? Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? »*. Que les élèves rencontrent des intervenants extérieurs ou qu'ils se déplacent eux-mêmes hors de l'établissement, on observe donc une ouverture de l'école sur l'extérieur. Cette ouverture se manifeste également par le fait que l'école est traversée par des influences, des cultures autres que la culture scolaire (comme la culture juvénile, les cultures liées à l'origine socioculturelle des élèves...). Le modèle de l'école comme « sanctuaire » (fermé aux influences extérieures) est dénoncé ; de nombreux membres de l'équipe valorisent au contraire l'ouverture à l'expérience, à « la réalité du dehors ». Toutefois, un enseignant souligne également l'importance de l'école comme espace indépendant permettant l'analyse critique de la société : *« que l'école puisse regarder le monde comme si elle était extérieure au monde »*.

Une deuxième tendance largement observée concerne le rôle et la place des élèves dans les activités et projets d'éducation à la citoyenneté, mais aussi au sein des cours. La grande majorité des membres de l'équipe que nous avons rencontrés soulignent ainsi l'importance d'impliquer les élèves, de les faire expérimenter : *« que les élèves aient un rôle beaucoup plus important au sein de l'école. Ça c'est le but »*.

Troisièmement, le rôle des enseignants est également bousculé. À travers la mise en place de projets citoyens, la manière de donner cours et d'aborder des questions citoyennes, et même la relation pédagogique, de nombreux enseignants de l'école<sup>1</sup> expriment que leurs rôles et leur position évoluent. Concernant la création et le développement de projets, les fonctions d'organisateur et d'animateur sont demandées. Dans la discussion de thématiques citoyennes, l'enseignant doit accepter de quitter la posture du « savant », ne pas avoir « réponse à toutes les questions ». Dans la relation pédagogique et éducative, il lui est de plus en plus demandé de « se justifier » : *« j'ai l'impression que le professeur lui-même doit souvent rappeler qu'il est en quelque sorte une référence (...) or de plus en plus, il doit justifier son choix vis-à-vis des élèves »*. Par ailleurs, « le savoir étant dans la poche », plusieurs membres de l'équipe soulignent que les enseignants devraient davantage se tourner vers une position de « coach », de guide : *« Je pense qu'on n'a pas encore pris l'entière mesure de ce que Michel Serres décrit dans son bouquin avec la petite poucette et le savoir qui est en dessous du mouchoir, l'ordinateur qui est dans la poche » ; « Les profs ils ne servent plus à transmettre un savoir, ce sont des coachs, ils doivent être là pour guider »*. Certains enseignants de l'école<sup>1</sup> perçoivent positivement ces évolutions, même si, parmi eux, plusieurs soulignent le manque d'outils et le

sentiment d'être insuffisamment formés pour accompagner ce changement : « *Je veux changer demain ma manière d'enseigner, je suis perdue (...) On nous a appris comme ça. Moi j'ai été élève, c'était le prof devant et voilà. Donc c'est la seule chose que je connais* ». Toutefois, d'autres enseignants de l'école paraissent plus incertains et mal à l'aise quant à ces évolutions, ne souhaitent pas changer la manière dont ils exercent leur métier.

Enfin, il nous semble important de (ré)insister sur le fait que de nombreux projets, dispositifs et activités d'éducation à la citoyenneté transcendent le cadre spatio-temporel de la classe alors que celle-ci demeure l'unité de base du fonctionnement des établissements scolaires (Dupriez, 2015). Nous y reviendrons dans l'analyse transversale. Notons à ce stade qu'une série d'obstacles récurrents sont, de ce fait, rencontrés dans la mise en place de projets collectifs : difficultés à trouver des temps de rencontre, de réunion et de travail collectif ; pas de plage horaire disponible pour organiser des activités transversales ; peu d'espaces au sein de l'école permettant de réunir des groupes importants ; difficultés de communication ; ressources insuffisantes ... La problématique de « l'allocation du temps » apparaît particulièrement comme une source de tensions et désaccords : « *Dans les désaccords, ce que je vois, c'est le temps. C'est une histoire de temps : le temps qu'on consacre à un projet de sensibilisation à l'environnement, moi j'ai pas cours de français pendant ce temps-là ; les activités de solidarité, j'ai encore perdu un mardi* ».

### 3.2.3 Traduction locale des 6 dimensions

Une multiplicité de dispositifs et d'activités développés dans l'école<sup>1</sup> relève donc de l'éducation à la citoyenneté. Nous voudrions montrer, dans ce point (3.2.3) et le suivant (3.2.4), que derrière cette multiplicité de « mise en œuvre », se cache également une diversité de représentations, conceptions de l'éducation à la citoyenneté. Lors de notre enquête de terrain (dans l'école<sup>1</sup>, mais aussi dans les deux autres écoles), très régulièrement, différents membres de l'équipe nous renvoyaient la question suivante : « *mais au fond, ça veut dire quoi éduquer à la citoyenneté?* ». Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de ce rapport, l'éducation à la citoyenneté recouvre une multiplicité de significations, et nous posons l'hypothèse que les significations et orientations « dominantes » au sein d'un établissement dépendent de l'« identité organisationnelle » de cet établissement. Nous reviendrons sur cette discussion dans l'analyse transversale. Mais pour nourrir cette discussion, il convient dans un premier temps de décrire les significations que prend l'éducation à la citoyenneté au sein des trois écoles. Pour rappel, notre cadre d'analyse repose sur six dimensions de la citoyenneté, et quatre pôles d'orientation de l'éducation à la citoyenneté. Voyons à présent comment se traduisent les différentes dimensions de la citoyenneté au sein de l'école<sup>1</sup>. Le point suivant (3.2.4) sera, quant à lui, consacré à l'identification des grandes « orientations » de l'éducation à la citoyenneté au sein de cet établissement.

**A) « Prise de conscience qu'on est citoyens, d'une école, d'un pays, du monde, et que tout tient ensemble »**

« Faire communauté », « aider les jeunes à trouver leur place », « travailler ensemble », « apprendre à se connaître » ... Ce sont des préoccupations essentielles au sein de l'école<sup>1</sup>. **La dimension de l'appartenance à une communauté** nous apparaît au cœur des objectifs poursuivis dans le travail d'éducation à la citoyenneté mené au sein de l'établissement. Pour plusieurs membres de l'équipe rencontrés, la diversité inhérente à la société – et à l'école – conduit à la nécessité de travailler le « commun ». Pour certains, un sentiment d'urgence est même ressenti : « *Moi j'ai peur de la radicalisation, j'ai peur de... perdre des jeunes, qui vont aller se faire exploser avec des bombes (...) On aura perdu, et nous avec. Donc puisqu'ils sont là, il faut travailler ensemble... ça, c'est l'idée. Après, au quotidien, c'est pas facile. On doit lutter contre plein de choses. Il faut apprendre à se connaître* ». S'il apparaît crucial de travailler avec les jeunes la question de leurs appartenances et du « commun », de nombreux questionnements sont donc également exprimés concernant cette dimension de la citoyenneté.

Un premier questionnement concerne l'identification de la communauté de référence : « de quelle collectivité parle-t-on ? ». La communauté ne semble plus seulement identifiée à la Nation, mais aussi à d'autres échelles (la communauté locale ou la communauté mondiale). Pour certains, les différentes échelles sont à articuler : « *prise de conscience qu'on est citoyens, d'une école, d'un pays, du monde, et que tout tient ensemble* ». La globalisation de la société induisant une multiplicité d'appartenances (et notamment la référence à la communauté d'origine), et donc de « visions du monde concurrentes », certains enseignants soulignent la difficulté d'intercompréhension : « *moi j'ai parfois des élèves qui entendent ce que je dis à partir de leur système de pensée qui n'est pas le système européen, belge, etc. Et donc du coup ça passe par un filtre que je n'ai pas moi, et du coup on n'est pas sur les mêmes longueurs d'onde. Et on ne se comprend pas* ».

Un deuxième questionnement concerne le « socle commun ». La société étant traversée par de multiples appartenances, de nombreuses personnes rencontrées expriment qu'il est essentiel de respecter cette diversité et de tenir compte des singularités (notamment dans le travail scolaire). L'altérité, l'ouverture à la différence (découvrir l'autre, aller à sa rencontre, le respecter, mais aussi considérer sa différence comme une richesse) sont ainsi mises à l'avant-plan du travail d'éducation à la citoyenneté : « *éduquer c'est exducere, conduire hors (...) aller à la rencontre du réel et de toutes ses nuances et de toutes ses couleurs, et chercher à composer avec ça* ». Toutefois, au-delà du respect des appartenances singulières et de l'ouverture à la diversité du réel, la question de « ce qui fait socle commun » se pose : l'école est-elle apte à définir une culture commune ? Cette question du socle (éducatif) commun fait ainsi partie des préoccupations de l'équipe de pilotage de l'école : « *Et surtout quel est le socle commun, quel est le minimum commun sur lequel on peut construire ? C'est tout l'art du vivre-ensemble évidemment. C'est quelque chose qu'on avait travaillé à une journée pédagogique : le socle éducatif commun* ».

La richesse et le respect de la diversité culturelle apparaissent donc essentiels pour l'équipe, mais, outre la définition d'un « socle commun », certains pointent également le défi de la participation à la société « de résidence ». À cet égard, un enseignant souligne la distinction

entre « membre politique » et « membre culturel » d'un collectif : « *C'est ta culture, ce sont tes racines, et c'est important que tu les cultives, mais c'est pas pour ça que tu ne peux pas être belge, dans le sens je contribue à la société dans laquelle je vis* ». Toutefois, la question des « conditions » à la participation se pose également rapidement : « *Est-ce qu'il faut des bases culturelles communes pour entrer dans un rôle de citoyen actif ?* »

Enfin, de nombreux enseignants se posent aussi la question de « comment » aborder la problématique de l'appartenance avec les élèves. Plusieurs expriment le sentiment d'être démunis (c'est-à-dire ni formés ni outillés) pour discuter avec les élèves de ces sujets délicats. Certains se sentent également incertains dans le rôle qu'ils doivent jouer, et la manière dont ils doivent adopter la « posture de neutralité » : « *Mais en fait moi... ce qui me met mal à l'aise, c'est le fait qu'un enseignant est supposé être neutre. (...) J'ai l'impression parfois qu'on ne peut pas non plus dire ce qu'on veut. Enfin j'avoue que ce cours il a toujours été tellement flou qu'au final je sais pas ce que je peux faire ou pas faire. Et du coup, il y a certains trucs que je ne vais pas faire parce que je me dis « peut-être qu'en fait en tant que prof je peux pas dire ça »* ».

### **B) « Il ne faut pas que les élèves ressortent de l'école en se disant « on ne peut rien faire » »**

« Faire communauté », au sein de l'établissement et dans la société plus largement, est donc une préoccupation essentielle dans l'école<sup>1</sup>. Il apparaît aussi très important, pour un grand nombre de membres de l'équipe rencontrés, de faire prendre conscience aux élèves de leurs capacités d'action (au sein de cette communauté). **La dimension « action sociale et politique »** est donc également très prégnante dans cet établissement. Pour une partie de l'équipe, un objectif important de l'éducation à la citoyenneté est ainsi de rendre les élèves « *engagés dans le monde* ». L'école apparaît comme un « microcosme » où les élèves font l'expérience de la vie en société et de la place qu'ils peuvent y occuper. Des dispositifs participatifs forts – comme le conseil d'école et les conseils de délégués – permettent ainsi aux élèves de faire vivre la communauté (scolaire) et d'avoir prise sur ses orientations. À cet égard, il apparaît crucial de donner suffisamment de poids à ces dispositifs, et d'éviter qu'ils ne deviennent des « coquilles vides », au risque de créer chez les élèves le sentiment d'être « désabusés » vis-à-vis de leur rôle de citoyen : « *Si on ne le fait pas bien, on risque de faire pire, d'apprendre que la société ne laisse pas voix au chapitre* ».

Plus largement, et par-delà ces dispositifs faisant vivre l'école<sup>1</sup> de manière citoyenne, il apparaît essentiel de sortir les élèves du « sentiment d'impuissance » qu'ils peuvent ressentir vis-à-vis de la complexité des enjeux de société : « *Et alors en plus on leur dit : on est à une période transitoire, il faut prendre des grandes décisions, on ne peut plus faire confiance au politique, il y a le climat, il y a ... [essoufflement]. Et alors en plus sans leur donner des vrais bouts d'espace d'action. Je pense que pour eux, c'est pas simple* ». Pour cela, il semble essentiel de montrer qu'il est possible d'agir, en faisant expérimenter aux élèves le système démocratique représentatif, mais aussi en organisant régulièrement des activités de solidarité, ou en leur faisant rencontrer des acteurs de la société civile se mobilisant. Enfin, l'image que l'équipe éducative et pédagogique renvoie, en tant que « modèle », est également pointée comme un

élément important dans la construction d'un sentiment de « pouvoir d'action » ou au contraire de « défaitisme » chez les élèves. Certains dénoncent à cet égard les discours et attitudes de certains membres de l'équipe ou d'autres acteurs de socialisation (comme les parents) : « *On les fait aller voter, mais nous-même en tant qu'adultes, qu'est-ce qu'on montre de notre engagement dans la société ? Combien d'adultes ils n'entendent pas qui disent « oui, mais de toute façon ça sert à rien, de toute façon ça fera pas bouger »* ».

### **C) « Comment rendre la justice dans l'école ? »**

Dans la dynamique de changement que traverse l'école<sup>1</sup>, un chantier important en cours concerne la manière de rendre la justice dans l'école, et renvoie donc à la **dimension du « civisme »**. La dynamique de changement, mais qui, rappelons-le, fait l'objet de questionnements dans l'équipe, semble tirer vers une gestion de type « rationnelle-négociée » de l'ordre scolaire (réflexion avec les élèves sur les règles de vivre-ensemble, co-construction d'une réparation...) : « *Parfois je me dis qu'on pourrait quand même travailler d'une autre manière, en impliquant l'élève de manière plus responsable* ». Toutefois, plusieurs freins à l'adoption d'attitudes et modalités d'action se référant à ce type de modèle sont importants à souligner. Tout d'abord, il s'agit d'une conception du travail éducatif qui nécessite du temps : « *On est dans le dialogue avec l'élève, on est dans la rencontre, on est dans la médiation. C'est quelque chose qui prend énormément de temps* ». Or ce temps fait souvent défaut en raison d'une surcharge des tâches administratives et du manque de ressources (humaines) : « *Le surcroît de l'administratif (...) ça prend tellement de temps qu'on n'a plus de place pour avoir un contact productif avec l'élève* » ; « *Et c'est le temps qui nous manque parce qu'il y a beaucoup d'élèves, beaucoup de demandes* ». Outre le caractère « énergivore », il y a également un côté « inconfortable » : « *Rentrer dans le processus d'éducation à la citoyenneté est quand même beaucoup moins confortable que de déterminer à un certain moment il y a une règle et c'est celle-là qui soit être respectée, et si elle n'est pas respectée, voilà, le tarif il est untel et c'est tout* ». Enfin, plusieurs membres de l'équipe ne partagent pas cette vision d'une gestion de la justice scolaire impliquant les élèves : « *Je pense qu'il y en a beaucoup qui sont sur la défensive vis-à-vis de ça, qui ont beaucoup de craintes, qui sont justifiées ou pas (...) Parce qu'ils ont toujours fonctionné d'une certaine manière, leur demander maintenant de fonctionner autrement, ça fait un petit peu peur* ». Il y a donc un travail sur les représentations qui est nécessaire pour aller vers une autre voie. En effet, cette manière de rendre la justice scolaire entre en tension avec une vision plus traditionnelle du rapport à la norme, de type « formel-substantiel » (règles impersonnelles et abstraites ; formule-tarifs pour les sanctions ...), à laquelle continue de se référer une partie de l'équipe : « *on est toujours dans la formule « manquement-sanction » (...) avec des ajustements* ».

Plus largement, concernant la dimension du « civisme », un travail important sur la problématique du « harcèlement » est mené au sein de l'école. Une réflexion sur l'évaluation comportementale (comme outil d'accrochage) est aussi en cours. Enfin, la « *transmission des valeurs civiques aux étudiants* » et le « *développement des qualités morales* » apparaissent très régulièrement au cœur des discours sur ce que recouvre l'éducation à la citoyenneté et sur ce qui doit être travaillé prioritairement au sein de l'école. Toutefois, plusieurs membres de

l'équipe soulignent un décalage entre le travail d'éducation à la citoyenneté réalisé à cet égard, et ce que les élèves observent et vivent à l'extérieur de l'école, dans une société perçue comme empreinte d'individualisme et de désengagement.

#### **D) « *Il y aura de l'intériorité dans l'école de demain* »**

La construction identitaire des jeunes apparaît également très importante à travailler au sein de l'école pour un nombre significatif de membres de l'équipe rencontrés, ce qui nous renvoie à la **dimension du « développement personnel »**. L'implication des élèves dans certains dispositifs participatifs de l'école (comme le conseil d'école) est perçue à cet égard comme source de développement personnel pour ces jeunes : *« Indépendamment de ce qui est concrétisé, dans le développement personnel, on voit que les élèves, eux-mêmes le disent, ont grandi (...). Donc c'est vrai qu'on se dit que quelque part c'est un peu dommage que ça ait été limité à ces élèves-là »*. La dimension du développement personnel est par ailleurs régulièrement liée à la question des « appartenances » des jeunes : *« ils vont me dire « mais non, mais madame, on n'est pas tunisien », mais ils disent pas non plus qu'ils sont belges. Donc en fait c'est comme s'ils savaient pas où ils étaient »*. Concernant la construction identitaire de l'élève, un petit nombre de personnes rencontrées souligne également l'importance de laisser des espaces « d'intériorité » et de « spiritualité » (par exemple lors des « retraites »), et surtout de ne pas évacuer ces dimensions du travail scolaire : *« Il y aura de l'intériorité dans l'école de demain (...) Nos jeunes ont un besoin de croire et de spiritualité immense. Et on a cru, en tout cas les gens des années 50-60-70, que Dieu était mort. Mais il n'est pas mort, il est bien là (...). Une maman, marocaine, est venue me dire : moi je choisis votre école parce qu'il y a de la spiritualité et on sent que vous travaillez ça, et c'est important pour moi parce que je veux que mon fils puisse travailler ça »*. Un défi semble donc être de laisser de la place aux différentes croyances, tout en partageant un socle éducationnel commun : *« Dieu est là, ou la spiritualité, et comment on fait pour mettre ça dans un socle éducationnel commun (...) parce que... c'est compliqué... ça part dans tous les sens. C'est multiconfessionnel et donc il faut trouver quelque chose à la base, qui est dans le respect »*.

#### **E) « *Faire des jeunes qui savent pourquoi ils sont là, ce qu'ils veulent faire (...) pas des moutons* »**

La construction identitaire et le développement du jeune renvoient également à la **dimension du développement de l'esprit critique**. En effet, pour plusieurs personnes rencontrées, il est important de former des « citoyens critiques », *« qui ne se laissent pas entraîner dans le premier truc qui passe »*, *« faire des jeunes qui savent pourquoi ils sont là, ce qu'ils veulent faire »*, *« pas des moutons »*. Concernant cette dimension du développement de l'esprit critique, la problématique des réseaux sociaux et de l'utilisation d'internet fait également partie des préoccupations de l'établissement. Enfin, il faut souligner que les compétences d'argumentation sont régulièrement travaillées au sein de l'école, que ce soit à travers certains cours (ex : discours d'éloquence au cours de français en rhéto, jeu « Democracy » au cours de sciences sociales) ou des projets plus ponctuels (ex : discours au Parlement européen) : *« ils apprennent*

*l'art de la parole, et il y a vraiment tout un travail d'argumentation » ; « c'est apprendre à défendre un point de vue ».*

### **F) « Pourquoi est-ce qu'ils devraient respecter les droits et devoirs alors que la référence ne le fait déjà pas ? »**

Enfin, concernant la **dimension des droits et devoirs**, il faut souligner que certains enseignants expriment l'importance d'insister sur les devoirs : *« Ça m'interpelle beaucoup, parce que j'ai l'impression que les jeunes, de plus en plus, pensent avoir des droits et oublient qu'ils ont des devoirs »*. À cet égard, le rôle de l'enseignant, en tant que « modèle », est également soulevé : *« l'attitude et les comportements de l'enseignant sont pris pour référence par les élèves » ; « pourquoi est-ce qu'ils devraient respecter les droits et devoirs alors que la référence ne le fait déjà pas »*. Par ailleurs, le travail d'éducation à la citoyenneté (apprentissage des droits et devoirs formels) est à nouveau pointé par certains comme pouvant entrer en décalage avec les situations d'injustices perçues et/ou vécues par les élèves au sein et/ou en dehors de l'école.

### **G) Des dimensions articulées, et l'école « à contre-courant » de la société**

En conclusion de ce point sur la traduction locale des six dimensions, deux éléments d'attention méritent d'être soulevés. (1) D'abord, il faut souligner que ces dimensions que l'on distingue d'un point de vue analytique, sont rarement appréhendées de manière isolée dans la pratique, mais articulées les unes avec les autres : *« Le volet action sociale, enfin les dispositifs participatifs en particulier, peuvent en quelque sorte donner du sens de l'intérieur aux droits et devoirs »*. De même, un même projet ou une même activité d'éducation à la citoyenneté permet très souvent de travailler différentes dimensions simultanément. Il apparaît également difficile de prioriser les dimensions. Selon les besoins des élèves (notamment en fonction de leur âge), les uns et les autres ne priorisent pas les mêmes dimensions. Les six dimensions apparaissent importantes à travailler à l'échelle de l'établissement : *« ça fait un tout » ; « ça dépend des moments » ; « ça dépend des années, les thématiques et les approches sont différentes selon les années »*. Toutefois, et comme indiqué dans l'introduction de cette section, la distinction analytique nous apparaît particulièrement intéressante pour mettre à l'épreuve notre hypothèse de « projets d'éducation à la citoyenneté » diversifiés selon l'agencement particulier de ces dimensions, leur traduction locale au sein des établissements.

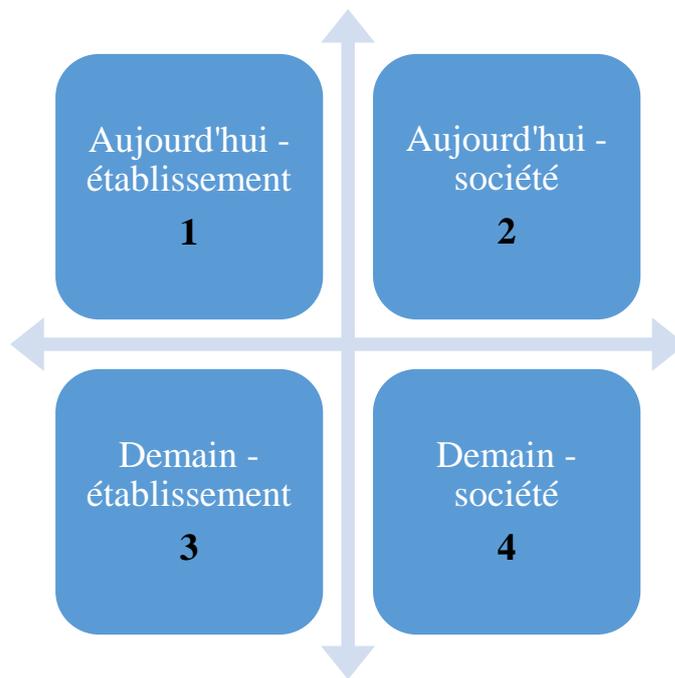
(2) Ensuite, la question de l'articulation de ce projet éducatif (qui s'appuie sur un certain « modèle de citoyenneté », une certaine vision de ce à quoi il est souhaitable de former les élèves) avec le modèle de citoyenneté véhiculé dans la société a été particulièrement soulevée lors d'un focus group organisé dans l'établissement (mais aussi plus largement lors de différents entretiens individuels). Plus spécifiquement, un sentiment de « décalage » a été fortement exprimé, à un double niveau. Un premier niveau concerne l'écart qui peut exister entre le modèle éducatif promu dans l'école (lequel s'appuie sur les principes du respect, de l'écoute et du dialogue) et les codes qui prévalent dans d'autres sphères de la socialisation des jeunes (au sein de la famille ou dans le groupe de pairs) : *« Et puis il y a eu un incident à l'école : deux enfants se sont disputés et les parents sont venus devant l'école se tabasser. Pendant quelques*

secondes. Ces 5 secondes de deux parents qui viennent régler un problème de gosses, j'ai l'impression que ça a foutu en l'air des années de mon travail ». À cet égard, plusieurs membres de l'équipe soulignent le défi de construire avec les parents une relation constructive pour le suivi de la scolarité de leurs enfants : « Il y a moins de dialogue et de construction ; c'est plus de défis, c'est plus de boulot avec le fait que tu as l'impression que tu n'as pas un véritable soutien parental derrière » ; « est-ce que les parents ne devraient pas faire partie du processus ? ». Sortir l'école de son cloisonnement et transcender les différents espaces de socialisation pour que les élèves transposent ce qu'ils apprennent à l'école dans d'autres situations apparaît également comme un défi important : « On a travaillé un chapitre sur la violence, comment gérer la communication non violente, on a fait des exercices en classe, etc. Puis hier j'étais dans le petit local, et j'entends, mais gueuler en classe, hurler etc. Donc j'interviens pour voir un peu ce qui se passe. C'était une de mes élèves de sciences sociales qui était occupée à hurler sur un gamin. Et je l'ai sortie parce que ça mettait une sorte d'émeute en classe, et je lui dis : « Mais enfin, qu'est-ce qu'on a fait cette année-ci ? Qu'est-ce que je t'ai appris ? ». Et elle dit : « Oui, mais enfin madame, oui on a appris ça, mais je ne vais pas me laisser faire, etc. ». Et donc je me dis : « Est-ce que ces enfants font aussi la part des choses entre ce qu'on leur apprend, parce que c'est l'école, c'est la matière, c'est mon prof de sciences sociales qui m'apprend, donc voilà c'est figé, et puis ce que réellement ils vivent » (...) Ils cloisonnent. Je me dis de plus en plus qu'il y a vraiment ce cours et puis cette expérience ». Le second niveau concerne le décalage perçu avec certaines dynamiques sociétales plus globales (l'ultra-individualisme, la primauté de la compétition sur la solidarité...). Le modèle de citoyenneté défendu au sein de l'école (dans le Décret Missions d'un point de vue théorique, et dans le projet éducatif de l'école ainsi que dans la manière d'exercer le métier quotidiennement d'un point de vue pratique) apparaît « dépassé » : « Je pense qu'il y a aussi l'idée que l'école est en quelque sorte un peu le dépositaire de certaines valeurs, mais qui sont totalement dépassées par rapport à la vie en dehors de l'école ». Ce décalage est source de questionnement pour certains enseignants quant à leur rôle (et au rôle de l'école plus globalement). La tension observée confronte une vision de l'école comme « garante de la société » avec une vision du projet de l'établissement centré sur un projet de société partagé au sein de l'équipe, une certaine représentation du « sujet à former » (peu importe qu'elle soit en adéquation, ou non, avec le modèle sociétal) : « Il y a quand même la question de savoir quelle société, à quoi on prépare : la société actuelle, mais est-elle bonne ou pas ? Faut-il la suivre ou pas ? » ; « Et alors parfois j'ai l'impression d'être obligé à une certaine forme de contorsion : entre expliquer aux élèves ce qui est bien, et donc contribuer au fonctionnement d'un système existant, vis-à-vis duquel je peux émettre des critiques. (...) Mais je me sens obligé de tenir ce discours-là plutôt qu'un discours qui serait peut-être plus près de la réalité, mais qui n'est pas garant du système ».

### 3.2.4 Position sur les deux axes

Après avoir examiné la manière dont les six dimensions de la citoyenneté se traduisent au sein de l'établissement, il convient à présent de se pencher sur les grandes orientations de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>1</sup>. Quels sont les pôles de l'éducation à la citoyenneté qui sont privilégiés ? Et quelles en sont les implications ? Rappelons que les quatre pôles d'orientation de l'éducation à la citoyenneté que nous utilisons dans notre analyse sont issus du croisement de deux axes : l'axe de la temporalité, et l'axe de la communauté politique de référence.

#### A) 4 pôles travaillés et interreliés



Globalement, il est important de souligner que l'ensemble des pôles sont travaillés au sein de l'école<sup>1</sup>. Comme le montre le tableau ci-dessous (qui illustre de manière non exhaustive les différents pôles), de nombreuses activités et de nombreux projets organisés au sein de l'école (que ce soit à l'échelle de l'établissement ou au sein d'un cours spécifique) relèvent de l'éducation à la citoyenneté. (1) Certains dispositifs et projets visent à faire vivre l'établissement à partir des principes de la citoyenneté démocratique (pôle1) : participation des membres de l'établissement aux décisions qui orientent la vie collective (conseil d'école) ; solidarité et entraide entre membres de la communauté scolaire (parrainage et capsules vidéo) ... Au sein de ce premier pôle, la construction d'un cadre chaleureux où les élèves se sentent bien (et accueillis) ainsi que le travail autour des règles du vivre-ensemble dans l'école (par exemple lors de l'accueil en 1<sup>ère</sup> C), sont également très prégnants : « *on les fait réfléchir sur le règlement, l'importance du règlement, pourquoi il faut des règles* ». (2) D'autres projets visent à sensibiliser les élèves à certains enjeux sociétaux (comme le réchauffement climatique, les inégalités Nord-Sud ...), et à leur faire prendre conscience de leurs possibilités d'actions (déjà au présent) (pôle2). (3) Dans le troisième pôle, on trouve toute une série de dispositifs liés à

l'orientation des élèves. La relation pédagogique elle-même est également considérée comme « *formatrice d'un individu citoyen* ». Le troisième pôle semble ainsi principalement tourné vers « le développement personnel » de l'élève (sa construction identitaire et relationnelle), tandis que le quatrième pôle nous apparaît davantage tourné vers la place du citoyen dans la collectivité. (4) En effet, au sein de ce quatrième pôle, une diversité d'activités menées en classe ou de sorties organisées à l'extérieur visent à outiller les élèves dans leur compréhension de la société, de son fonctionnement, de ses enjeux, mais aussi dans le développement de leurs compétences citoyennes liées au débat démocratique (compétences d'argumentation...).

Ces quatre pôles sont intéressants à distinguer de manière « analytique ». En effet, nous posons l'hypothèse que les types de dispositifs ou projets opérationnalisant l'éducation à la citoyenneté sont différents selon les pôles. Différentes voies peuvent être empruntées pour faire de l'éducation à la citoyenneté. Ces voies reposent sur certaines représentations de l'éducation à la citoyenneté (est-elle pensée au présent ou tournée vers futur ? prend-elle l'établissement ou la société comme communauté (ou horizon) de référence ?), et les implications découlant du choix d'une voie ou d'une autre ne sont pas les mêmes. Nous y reviendrons dans le point suivant. Mais ce qui nous semble également important à souligner, c'est que ces 4 pôles, distingués ici de manière analytique, sont régulièrement appréhendés de manière interreliée dans la pratique : « *Si on veut former un citoyen de demain, c'est difficile de rester dans l'aspect théorique, dire « voilà comment tu devrais être demain » si quelque part ils n'expérimentent pas actuellement. Donc pour moi ils ont un apprentissage à faire dans un petit microcosme à l'école, pour pouvoir l'appliquer plus tard. De même, si on demande des comportements à l'extérieur, ils doivent aussi apprendre certains comportements à l'école. Donc c'est aujourd'hui pour demain, et c'est aussi ici à l'école pour pouvoir l'appliquer en dehors de l'école. Donc voilà, moi je trouve que c'est difficile de donner une priorité, parce que tout se construit* ». De même, certains dispositifs, selon la manière dont ils sont envisagés, peuvent relever d'un pôle ou d'un autre. Par exemple, le conseil d'école est considéré non seulement comme un dispositif de gestion citoyenne de l'établissement, mais aussi comme une préparation pour les élèves à l'exercice futur de leur citoyenneté.

Globalement, pour les membres de l'équipe ayant participé aux focus groups, il apparaît que les quatre pôles contribuent à la formation citoyenne des élèves (telle que décrite dans le Décret Missions : « des citoyens responsables, engagés, critiques, altruistes, ancrés, citoyens du monde ») bien que certains privilégient l'un ou l'autre pôle : « *Pour moi, la priorité, c'est de les diriger vers le futur, de faire un citoyen responsable dans le futur (...) parce qu'on a des jeunes adolescents en plein apprentissage (...) on est en train de former les adultes de demain* ». À cet égard, il est intéressant de souligner que la priorité donnée au travail d'un pôle ou d'un autre semble notamment liée à l'âge des élèves : « *Tous les pôles ont leur importance, mais je mettrais le travail autour des règles en priorité (...) surtout au premier degré* » ; « *Moi je dirais d'abord citoyen dans l'établissement puis dans la société (...) je pense que c'est compliqué pour eux de se projeter* » (enseignante dans le premier degré) ; « *Je crois qu'il faut différencier en fonction du degré, de l'âge des élèves. Moi de mon expérience en 5-6<sup>ème</sup> j'ai plus l'axe extérieur-demain. La différence est énorme entre la première et la sixième, et là ils sont tournés vers leur citoyenneté à eux, leurs études, leur travail, leur vie* ». Le rôle de la direction est alors perçu dans « le maintien de l'équilibre » entre les différents pôles : « *Moi je vois ce truc qui*

*bouge. Et donc ça penche d'un côté, ça penche de l'autre. Et mon job, quelque part, c'est de veiller à l'équilibre et qu'aujourd'hui nourrisse demain, et que l'intérieur nourrisse l'extérieur, et réciproquement. Et donc voilà, pour moi les quatre sont indispensables, et au moment de prendre des décisions pour tel ou tel projet, ou tel ou tel axe, évidemment que je pense à ça (...) Tout y contribue et il faut veiller à l'équilibre ».* Par ailleurs, le « métier » étant perçu comme très différent selon le degré où l'on donne cours (sur les priorités à accorder aux différentes missions de l'enseignant ainsi que sur la manière d'exercer ces missions, dont l'éducation à la citoyenneté), la mise en place de dispositifs transcendant les degrés (comme des temps de surveillance dans des classes d'un autre degré, ou des projets collectifs entre plusieurs enseignants) ou l'organisation de temps festifs au sein de l'équipe, apparaissent essentiel pour apprendre à mieux se connaître : *« Y a des professeurs qui sont dans leur tour d'ivoire chez les plus grands, mais qui n'ont aucune idée de comment ça se passe ailleurs, alors forcément qu'après on ne se comprend pas » ; « je pense que faire quelque chose ensemble, manger ensemble, faire un truc, se parler, on a des occasions de comprendre ce que l'autre vit ».* En effet, cette interconnaissance est perçue comme source de respect mutuel et de confiance dans la manière dont chacun appréhende son travail : *« l'interconnaissance comme condition de base du respect mutuel et de la confiance mutuelle : puisque tu me dis ça, je te fais confiance, et je te crois » ; « avoir l'occasion d'échanger sur des moments plus tranquilles (...) effectivement on se sent plus en confiance : oui eux ils font comme ça, nous on fait comme ça, mais je ne juge pas parce que chacun a sa situation ».* Malgré tout, et par-delà le respect de cette diversité de représentations (des missions de l'école et de la manière de les incarner), il apparaît également essentiel, pour un certain nombre de membres de l'équipe, de se mettre d'accord sur un « socle éducationnel commun » : *« Jusqu'où peut-on aller dans cette tension ? Qu'est-ce qu'on accepte comme socle commun et au-delà de quoi on ne va pas ? ».* La définition de ce « socle éducationnel commun » apparaît ainsi au cœur des préoccupations de l'équipe de pilotage de l'école afin d'avancer dans la dynamique de changement.

1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseil d'école et conseils de délégués</li> <li>- Réalisation d'une capsule vidéo par les élèves : conseils pour « être élève à l'école1 » (éducation et transmission de valeurs par les pairs)</li> <li>- Système de parrainage d'élèves (coaching); suivi d'élèves de fin de première par les futurs rhétos</li> <li>- Conseil de classe</li> <li>- Accueil des élèves de 1<sup>ère</sup> C : réflexion sur le règlement, les règles...</li> <li>- Pré-accueil (lien primaire et secondaire)</li> <li>- Classes à pédagogie institutionnelle</li> <li>- Festival de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité de sensibilisation à la mobilité douce</li> <li>- Activité découverte de la commune et reportage photo sur l'environnement</li> <li>- Activités de solidarité (ex : journée sportive en solidarité avec un pays du Sud, visite dans un home ...)</li> <li>- Repas zéro déchet</li> </ul>
3	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositifs participatifs dans l'objectif de préparation à l'exercice futur de la citoyenneté</li> <li>- TFE-STAGE : immersion professionnelle pour forger le choix d'études</li> <li>- Travail sur l'orientation</li> <li>- Relation pédagogique comme formatrice d'un individu citoyen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage du système fédéral belge</li> <li>- Participation à un procès d'Assises</li> <li>- Visite et intervention d'élèves au Parlement européen</li> <li>- Concours d'éloquence sur un sujet de société</li> <li>- Jeu « Democracy » (argumenter un point de vue politique)</li> <li>- Semaine citoyenne et thème de la guerre mondiale</li> <li>- Rencontre avec des politiciens</li> </ul>

## B) Des implications différentes

L'observation du tableau ci-dessus, bien que non exhaustif, fait ressortir que le type d'activités ou de dispositifs mis en place varie considérablement selon les pôles. Le contraste entre les pôles « 1 » (citoyenneté au présent dans l'établissement) et « 4 » (exercice futur de la citoyenneté au sein de la société) est particulièrement relevant. Alors que le pôle « 4 » renvoie principalement à des activités d'éducation à la citoyenneté qui ciblent l'élève et sa « capacitation » (améliorer ses connaissances du système, développer ses compétences d'argumentation ...), le pôle « 1 » apparaît indissociable d'une « approche globale, inclusive », où l'éducation à la citoyenneté se traduit par la mise en place de dispositifs transversaux : « *c'est un mode de vie qui s'impose* ». Au sein de ce pôle, les activités et dispositifs d'éducation à la citoyenneté « engagent la place du jeune (et de l'adulte) dans le collectif ». Les implications ne sont donc pas les mêmes. L'école1 connaissant une dynamique de changement menant vers un fonctionnement citoyen de l'établissement (et donc au développement de dispositifs relevant

du premier pôle), il nous apparaît important de mettre en évidence les implications de cette orientation spécifique de l'éducation à la citoyenneté, en prenant l'exemple du conseil d'école.

De manière sous-jacente à ce dispositif, les élèves de l'école<sup>1</sup> sont considérés comme des citoyens de leur établissement, y ayant (au présent) des droits, des devoirs, et un rôle d'acteur social et politique à y occuper. Ceci a plusieurs implications. Or on peut observer des désaccords profonds sur certains de ces points, et plus particulièrement en ce qui concerne les implications 1 et 4.

- 1) **L'établissement doit être considéré comme une communauté de vie**
- 2) **On attend de tous les membres de l'établissement qu'ils adoptent une éthique dans leurs comportements**
- 3) **Au même titre que les autres membres de l'établissement, l'élève y a des droits et des devoirs**
- 4) **Au même titre que les autres membres de l'établissement, l'élève doit pouvoir agir et peser véritablement sur l'évolution de l'établissement**

### **L'établissement scolaire doit-il être considéré comme une communauté de vie ?**

Concernant ce point, le principal défi rencontré est de faire partager l'idée selon laquelle l'établissement est une communauté de vie, au-delà du travail réalisé en classe. En effet, une partie des membres de l'école<sup>1</sup> (élèves comme équipe) ne considère probablement pas l'établissement comme une communauté de vie. Considérer l'établissement comme une communauté de vie nécessite de sortir d'une perception de l'école centrée exclusivement sur le travail en classe : « *je ne viens pas un samedi, ce n'est pas l'école* ». Ainsi, on peut observer des divergences quant à l'importance accordée à la dimension « établissement » au niveau des perceptions du métier d'enseignant (à la fois en termes de définition du « core business » du métier, et du temps de travail). Une difficulté importante est dès lors de mobiliser autour de projets, d'activités rassemblant l'établissement. Ce qui se marque notamment au niveau du festival de l'école, mais aussi du conseil d'école (l'utilité des délégués du conseil d'école, par rapport aux délégués de classe, n'étant pas perçue par tous). Le défi est aussi celui de décroiser les différentes échelles de l'établissement (la classe, l'option, l'année, le degré), par exemple, pour les élèves, penser des projets au-delà de la classe ou de l'année, du degré.

### **Quelle place les élèves doivent-ils occuper dans la gouvernance de l'école ?**

La tension la plus vive observée à l'égard du nouveau processus de représentation des élèves (le conseil d'école) concerne la place des élèves dans la gouvernance de l'école. Sur ce point, on observe des positions très contrastées. D'une part, certains (dans l'équipe comme chez les élèves) soutiennent le projet justement parce qu'il donne l'occasion aux élèves de participer activement à la vie de l'école. Ainsi, dans les réponses au questionnaire (équipe) et au sondage mené auprès des élèves, de nombreuses réponses à la question des attentes vis-à-vis du projet font référence à la participation des élèves : « *faire entendre les demandes des élèves/être écoutés* » ; « *faire évoluer l'école* » ; « *changer certaines règles dans l'école* » ; « *qu'ils aient*

*vraiment un lieu de parole, qu'ils se sentent plus écoutés » ; « faire avancer l'école avec l'aide des élèves ». D'autre part, cette place accordée à l'élève fait partie, chez d'autres, des craintes exprimées à propos du projet. Pour ceux ayant exprimés ces craintes, l'élève n'est pas légitime pour prendre des décisions qui vont avoir un impact sur le fonctionnement de l'établissement et le travail en classe (notamment les règles, l'organisation horaire ...) : « Et il y a cette peur de l'association de l'élève à tout ce qui est règles qui sont établies dans l'école » ; « j'ai été dérangée par l'attitude de certains professeurs qui les ont accueillis de manière très hautaine et de manière à dire : ça ne restera pas vous qui déciderez ». Les craintes exprimées concernent donc « ce sur quoi » vont porter les discussions et les décisions du conseil d'école : « Je suis plutôt détaché, tant que ça ne me concerne pas trop ». Enfin, alors que certains craignent le « trop de pouvoir », d'autres craignent au contraire le « trop peu », que le conseil d'école soit une coquille vide. Ce scepticisme a été principalement, mais pas uniquement, exprimé par des élèves, certains dénonçant même un simulacre de démocratie: « j'ai l'impression que c'est juste une façon de nous faire croire que l'on est à l'écoute alors que toutes les demandes que les délégués du conseil d'école vont proposer vont être refusées » (réponse au sondage mené lors des élections).*

### **Quelle place les adultes doivent-ils occuper dans la gouvernance de l'école ?**

Bien que cette question ne semble pas faire l'objet de tensions vives comme la question de la place des élèves dans la gouvernance de l'école, il nous semble toutefois intéressant de souligner que tous les membres de l'équipe ne souhaitent pas nécessairement être impliqués dans un fonctionnement collectif et citoyen de l'établissement, un management de type collaboratif. La « lenteur », voire l'immobilisme, de ce type de fonctionnement est plus particulièrement soulevée comme problématique : « Et puis il y a quand même eu très souvent, dans la communication et les assemblées générales, des demandes de nous positionner sur un certain nombre de sujets. Avec les limites que ça a aussi (...) Avant on aurait rouspété parce qu'il n'y avait pas assez de place et que la direction tranchait sans demander. Maintenant on rouspéterait pour l'inverse : il faudrait qu'elle tranche plus parce que demander l'avis tout le temps c'est... voilà, ça freine beaucoup de choses ». Le caractère énergivore et régulièrement bénévole de ce type de dispositif est également un frein à l'implication des adultes. Nous y reviendrons dans la suite. Notons simplement que la place et le rôle des membres de l'équipe, comme « citoyens » de l'établissement, de la communauté scolaire, semblent également importants à réfléchir.

## **3.3 Le nouveau système de représentation des élèves**

Lors de notre enquête de terrain à l'école<sup>1</sup>, nous avons plus particulièrement suivi le lancement du nouveau processus de représentation des élèves (de septembre à début décembre). Celui-ci réside dans la mise en place d'un « conseil d'école ». En plus des « traditionnels » délégués de classe, un conseil d'école réunit tous les quinze jours 10 élèves représentant leur année et/ou leur section, plusieurs enseignants, et la direction. L'analyse plus rapprochée de ce dispositif, parallèlement à celle des dispositifs transversaux étudiés dans les deux autres écoles, nous a permis d'approcher notre seconde grande question de recherche : quelles sont les conditions

d'implémentation de projets citoyens transversaux ? Cette section vise ainsi à présenter de manière descriptive l'origine du nouveau dispositif de représentation des élèves, la manière dont il a été déployé les premiers mois de l'année, ainsi que les difficultés rencontrées dans son développement.

### 3.3.1 Origine et réception du dispositif

Depuis de nombreuses années, au sein de l'école<sup>1</sup>, les élèves sont représentés au conseil de participation par quatre délégués d'école. Le pilotage de l'établissement percevant les réunions du conseil de participation comme « *très intéressantes et très riches* », mais regrettant qu'elles n'aient lieu que trois fois par an, un « bureau du conseil de participation » a été créé deux-trois ans avant notre enquête de terrain. Ce bureau permettait de recevoir les élèves plus souvent. L'idée d'un « conseil d'école » est née à la suite et s'inscrit ainsi dans la dynamique de changement souhaitée par la direction et une partie des membres de l'équipe, et visant à impliquer davantage les élèves (cf. supra points 3.1 et 3.2.1). La mise en place d'un conseil d'école vient également répondre à une demande des élèves. En effet, l'année précédant notre enquête de terrain, une enquête réalisée auprès des élèves montrait « *que les élèves étaient bien dans l'école, mais qu'ils trouvaient qu'il n'y avait pas assez de lieux de parole, d'expression et de dialogue* ». Enfin, il faut souligner que, pour certains, l'implication des élèves par la mise en place de ce type de dispositif est perçue comme une réponse apportée à certaines problématiques rencontrées dans l'école, et plus particulièrement celles relatives à la discipline et au décrochage (manque de sens) : « *D'où ça vient ? Je crois qu'il y a deux choses. Ces dernières années, on a eu parfois des problèmes de discipline sur les différents degrés. Et une des réponses qui a été imaginée, c'est dire : mais... peut-être qu'au lieu de gérer ça chaque fois de manière extérieure avec un règlement qui met de la distance quelque part entre les élèves et nous, pourquoi pas réinjecter quelque chose de l'ordre du relationnel, enfin pas du relationnel, mais... pourquoi ne pas les impliquer autrement dans la discipline et le vivre-ensemble? (...) Et alors l'autre chose que je crois avoir aussi entendue, c'est qu'un certain nombre d'élèves ont du mal à s'accrocher au sens de l'école et au sens de la scolarité. Et qu'il était peut-être temps de... bousculer le mode de fonctionnement de cette manière d'être dans l'école. Et donc c'était une manière qui était amenée, envisagée* ». Toutefois, tout le monde ne partage pas cette vision au sein de l'équipe : « *on n'en a pas besoin pour bien vivre dans l'école* ».

Concernant la réception du dispositif, il faut donc souligner que tout le monde n'en perçoit pas l'utilité au sein de l'école. Au sein de l'équipe comme chez les élèves, les perceptions sont contrastées. Certains ne perçoivent pas l'apport relatif de la fonction de délégué du conseil d'école vis-à-vis de celle de délégué de classe. Pour d'autres, il n'y a pas besoin du conseil d'école pour vivre ensemble dans l'école : « *qu'est-ce que ça apporte ?* ». Plusieurs élèves expriment également un scepticisme général vis-à-vis de l'utilité de la représentation des élèves au sein de l'école : « *on ne fait qu'élire les délégués* », « *ça ne sert à rien* ». Une élève le présente même comme un « simulacre de démocratie » : « *J'ai l'impression que c'est juste une façon de nous faire croire que l'on est à l'écoute alors que toutes les demandes que les délégués du conseil d'école vont proposer vont être refusées* ». Toutefois, d'autres élèves en

reconnaissent l'importance et l'utilité : « *sans eux, on ne pourrait pas donner notre avis* ». Il faut aussi souligner qu'au sein de l'équipe et chez les élèves, en début d'année, une certaine « opacité » entourait encore le lancement du nouveau dispositif : « *Je ne suis pas sûr que l'information a été claire sur où on va et pourquoi on fait ça* » (enseignant) ; « *je ne sais pas comment ça se passe* » (élève) ; « *je ne sais pas quel est le rôle du délégué du conseil d'école* » (élève). Enfin, alors que pour les membres qui portent le projet, le conseil d'école (et notamment les élections de ses délégués) constitue un « premier pas important » dans la dynamique de changement (« *Mais je pense qu'il y a beaucoup de choses qui tournent autour des délégués (...) Beaucoup de choses qui vont découler de ça et du travail qui va être fourni à ce niveau-là* »), d'autres membres de l'école ne perçoivent pas de changement important dans le nouveau dispositif. Ainsi, afin de légitimer le conseil d'école, d'en montrer la pertinence, les représentants du conseil d'école soulèvent l'importance de visibiliser les décisions et actions de celui-ci : « *Je crois que c'est aussi par les retours positifs, qui sont quand même à espérer, qu'on pourra effectivement convaincre, en tout cas du bien-fondé* ».

Les perceptions du nouveau dispositif apparaissent donc contrastées. Nous avons également observé, en début d'année, une diversité d'attitudes envers celui-ci. Une partie relativement importante de l'équipe se montrait enthousiaste : « *c'est chouette ce qu'il se fait* », « *c'est important* ». Plusieurs attentes vis-à-vis du conseil d'école étaient exprimées : la responsabilisation des élèves et l'implication de ceux-ci dans la prise de décisions et l'organisation d'événements dans l'école ; un respect plus important des règles de vie en commun ; l'épanouissement des élèves (« *un mieux-être* ») ; un changement de la relation avec les élèves (« *plus de convivialité et d'échanges* ») ; la formation citoyenne des élèves. Concernant ce dernier point (la formation citoyenne), plusieurs enseignants regrettent d'ailleurs que le dispositif n'implique qu'une minorité d'élèves : « *Et donc oui on va les entendre, oui ils vont pouvoir participer et tant mieux pour ceux qui vont le faire parce que ça, je pense que c'est un plus. Mais tout le reste ?* ». Du côté des élèves, une majorité de ceux-ci était enthousiaste. Les attentes exprimées par les élèves vis-à-vis du conseil d'école étaient également plurielles : être représentés et entendus ; organiser davantage d'événements et de sorties ; avoir une meilleure relation avec les professeurs ; faire évoluer l'école, changer certaines règles dans l'école ; faciliter la communication avec la direction. À côté de cet enthousiasme, nous avons pu observer aussi un certain scepticisme au sein de l'équipe et parmi les élèves : « *De toute façon, ça ne changera rien* ». Au sein de l'équipe, certains adoptent également une attitude « détachée » (deux répondants au questionnaire ont ainsi indiqué être indifférents au nouveau processus de représentation des élèves). Enfin, quelques oppositions ont été observées au sein de l'équipe, principalement concernant les marges d'action et de décision du conseil d'école : « *Je suis assez détaché par rapport au projet tant que ça ne me concerne pas trop. Mais de quoi vont-ils parler tous les quinze jours ? (...) Ce n'est pas aux élèves à décider du fonctionnement de l'école (comme allonger le temps de midi)* ». Pour cet enseignant, les élèves ne sont pas légitimes pour participer à la prise de décision concernant les orientations et l'organisation de l'école. Au-delà de cette opposition sur la place à donner aux élèves dans les processus décisionnels, de nombreuses craintes ont été soulevées par l'équipe (notamment dans les réponses au questionnaire). Une crainte majeure exprimée par de nombreux enseignants réside dans la lourdeur du dispositif : « *Parce que je trouve que parfois on remue beaucoup d'énergie*

*et beaucoup (...) Et je suis parfois un peu circonspect sur les résultats réels de ça »; « une réunion tous les 15 jours c'est trop lourd, ça risque de s'essouffler ». Certains craignent également que le projet n'empiète sur les cours : « moins de temps au cours ; il y a déjà beaucoup de projets, qui sont tous intéressants, mais j'ai l'impression de ne plus pouvoir donner cours ». Une autre crainte importante concerne un manque d'implication chez les élèves, ou un manque de formation/de préparation des élèves à occuper un tel rôle. Certains craignent au contraire que les enseignants ne soient pas prêts à ce changement. Enfin, la crainte d'un manque d'information et de communication a également été exprimée, de même que celle du manque de temps de travail collectif: « Il y a beaucoup de réunions à l'école et c'est difficile de « se rencontrer » pour « créer » avec l'École telle qu'elle est pensée aujourd'hui ».*

### 3.3.2 Les premiers temps du nouveau dispositif

Comme indiqué ci-dessus, la mise en place du nouveau système de représentation des élèves fait suite à une réflexion entamée les années précédant notre enquête de terrain. Début septembre 2016, une réunion sur la question de la délégation des élèves a alors eu lieu pour réfléchir à comment concrétiser cette réflexion. Ensuite, et afin de ne pas retarder le lancement du nouveau système, un dispositif a rapidement été conçu, sans consultation plus large au sein de l'équipe : « Et j'ai dit « il faut qu'on avance vite », parce que sinon c'est remis à un an puisque les délégués c'est une fois par an (...) et donc ça a été un peu compliqué de l'amener ». L'annonce du nouveau système de représentation des élèves a dès lors été reçue avec quelques « grincements de dents », certains regrettant de ne pas avoir été consultés et le ressentant comme une imposition (d'autant plus que la participation est le mode de management habituel de l'établissement) et/ou estimant que « ça allait trop vite ». Un premier travail de clarification et d'apaisement a donc été nécessaire.

Dans le lancement du dispositif, l'accompagnement et le soutien de partenaires « extérieurs » ainsi que « marquer l'importance » (notamment par la présence de la direction) ont été perçus comme essentiels : « Mais il faut quand même avouer que ça fait quand même quelques années qu'on tente de faire ça, et la sauce ne prenait pas. Et je pense que cette année-ci, je pense que la sauce a pris parce qu'on a eu un soutien extérieur qu'on n'avait pas les années précédentes » ; « Un soutien extérieur et le fait qu'on marque l'importance. Le fait que la direction soit là à toutes les réunions, tous les 15 jours, marque le truc en disant ça c'est important, c'est le cœur ». Concrètement, le lancement du nouveau système de représentation des élèves a comporté plusieurs étapes-clés. Tout d'abord, les élections des délégués de classe ont eu lieu, comme les années précédentes, dans chacune des classes de l'établissement. Lors de ces élections, le nouveau dispositif (le conseil d'école) a été présenté aux élèves. Ensuite, une formation pour les délégués a eu lieu début octobre. L'objectif de cette formation était de leur présenter de manière plus détaillée le nouveau dispositif, le conseil d'école, et de les inviter à se présenter comme candidats au conseil d'école. À la suite de cette formation, les délégués qui souhaitaient se présenter aux élections du conseil d'école ont rédigé leur « programme » et sont allés se présenter dans les différentes classes de leur année, accompagnés d'un membre de l'équipe de direction. La campagne (le passage dans les classes et l'affichage des programmes)

s'est déroulée durant une dizaine de jours, et s'est terminée par les élections. Classe par classe, les élèves se sont rendus à la « chapelle » (salle d'études) afin de voter, dans un isolement, pour le délégué de leur année (et/ou section). Les résultats ont ensuite été affichés dans l'ensemble de l'école, et le premier conseil d'école a eu lieu fin octobre. Le conseil d'école réunit donc l'ensemble des délégués du conseil (10 élèves), des enseignants représentant les différents degrés, et la direction. Il se réunit toutes les deux semaines sur le temps de midi pour traiter de différentes questions relatives à la vie de l'établissement. Lors des premiers conseils d'école auxquels nous avons assisté, l'organisation de celui-ci (les différents rôles à occuper), sa communication (communication interne et vis-à-vis du reste de l'établissement), la coordination d'un sondage auprès de l'ensemble des élèves pour recueillir les suggestions, ou encore l'implication des élèves dans le festival de l'école... étaient à l'ordre du jour.

### 3.3.3 Les principaux obstacles rencontrés dans la mise en œuvre

La mise en œuvre du conseil d'école vient bousculer la manière dont « l'école » a été classiquement pensée et organisée. D'une certaine manière, c'est un nouveau mode d'organisation de l'école qui est proposé. Certains choix sont donc nécessaires à poser. En effet, alors que le conseil d'école suppose un fonctionnement qui demande une articulation importante entre les différentes parties de l'établissement, l'école (d'un point de vue général) se caractérise comme un « système faiblement articulé », c'est-à-dire que la structure classique d'une école et son fonctionnement quotidien sont organisés autour de « la classe ». L'organisation classique de l'école se marque donc par d'importants découpages. Les différentes parties de l'école sont relativement autonomes, entretiennent peu de liens entre elles. Or le conseil d'école vise, au contraire, un fonctionnement collectif de l'établissement. On observe ainsi différents types d'obstacles.

#### **A) Quand ?**

Deux premiers obstacles concernent la question du « quand ? », et renvoient globalement au fait qu'au sein des écoles, il y a très peu de temps prévu pour autre chose que « donner/suivre un cours ». Tout d'abord, alors même qu'il est demandé et souhaité que les équipes éducatives travaillent collectivement (injonctions externes), une première difficulté concerne la mise en place de temps de rencontre, de réunions, de travail collectif. Concernant le conseil d'école, les réunions se déroulent sur le temps de midi, ce qui suscite différentes difficultés : timing souvent trop court, pas de pause sur la journée, plusieurs réunions qui ont lieu en même temps, éducateurs non disponibles sur le temps de midi... Ensuite, l'empiètement du dispositif sur des heures de cours (par exemple lors de l'élection des délégués du conseil d'école) peut déranger certains enseignants : « *moi je ne veux pas perdre 3 heures de cours pour choisir des délégués* ». De ces deux points, deux défis peuvent être pointés :

- 1) Dégager des temps de travail collectif
- 2) Faire accepter que, ponctuellement, « la vie de l'établissement » prime sur « le travail en classe »

## **B) Où ?**

Deux enjeux également concernent la question du « où ? ». D'abord, et tout comme il y a très peu de temps prévu pour se réunir, il y a également, au sein de l'établissement, peu d'espaces prévus pour travailler collectivement. Ensuite, alors que l'école a été construite sur le modèle du « sanctuaire », on observe dans le nouveau processus de représentation des élèves (et plus globalement) une ouverture de l'école sur l'extérieur. Par exemple, concernant le conseil d'école, il est important pour certains que les élèves aillent voir comment ce type de dispositif est mis en place ailleurs : « *simplement dégager à un moment donné des heures de cours pour que des élèves aillent voir dans d'autres écoles comment ça se passe, quelles sont les difficultés, qu'est-ce qu'ils peuvent faire à leur échelle* ». Cette ouverture est donc « physique » (sortir des murs de l'établissement), mais elle est aussi « culturelle ». On observe ainsi, dans les programmes et les projets des élèves, certaines propositions traversées par d'autres cultures que la « culture scolaire » (viande halal à la cantine, style vestimentaire ...). De ces points, trois défis peuvent être pointés :

- 1) Trouver des espaces où se réunir
- 2) Accepter d'autres cultures au sein de l'école que la « culture scolaire »
- 3) Se donner les moyens de sortir (physiquement) de l'école (ou d'y accueillir des intervenants extérieurs)

## **C) Comment communiquer ?**

Différents problèmes liés à la communication sont aussi rencontrés dans le développement du nouveau processus de représentation des élèves : la communication vers l'extérieur (transmettre l'information à ceux qui ne font pas partie du dispositif), la communication interne (communiquer l'information vers ceux qui sont impliqués dans le conseil d'école), et la coordination avec d'autres dispositifs/projets (comme le festival de l'école). De ces points, trois défis peuvent être pointés :

- 1) Trouver des outils de communication efficaces pour diffuser l'information vers l'extérieur
- 2) Trouver une méthode de communication interne efficiente
- 3) Déterminer une méthode de coordination avec les dispositifs/projets en réseau

Après un an de mise en place du dispositif, le défi de la communication (vers l'extérieur) et de la visibilité est d'ailleurs perçu comme l'un des principaux défis pour le développement et la pérennisation du conseil d'école : « *J'entends bien que les élèves sont très contents, que les élèves ont mûri (...), mais le retour vers les autres est très important (...) parce qu'à ce stade-ci, on ne le perçoit pas du tout* ». Communiquer sur le conseil d'école, ce qu'il s'y fait et les résultats/concrétisations, apparaît d'ailleurs comme un levier important pour susciter l'engagement d'un nombre plus important de membres de l'équipe et d'élèves dans le dispositif. Ce qui nous amène au point suivant. Mais soulignons d'abord que plusieurs pistes sont

évoquées : « une télé conseil d'école » (capsules vidéo), un « relais-presse », smartschool, facebook...

## **D) Comment mobiliser ?**

Enfin, il ne faut pas négliger qu'en bousculant l'organisation de l'établissement autour de la classe, ce sont aussi les rôles des élèves et des enseignants que le conseil d'école vient redéfinir. La tension autour de la place de l'élève dans la gouvernance de l'école a déjà été présentée. Mais l'implication des enseignants pose également question pour le développement du dispositif. Un défi important pour la pérennisation du dispositif semble être la « rotation » des membres de l'équipe pour éviter l'épuisement de ceux qui s'y impliquent : « *On espère qu'on aura un peu plus de profs pour encadrer, être là et être présents, parce que c'est important de ne pas avoir à chaque fois les mêmes têtes* ». Or toute une série d'éléments freine l'implication des enseignants dans le dispositif. Globalement, ils renvoient au fait que le métier d'enseignant est défini (d'un point de vue « formel », par exemple dans la charge horaire) principalement, voire essentiellement, autour de l'activité en classe. À cet égard, il convient de souligner que l'institutionnalisation (préalable) de certains rôles dans l'école<sup>1</sup> (comme les coordinateurs de degré) a facilité la mise en place du dispositif (d'un point de vue pragmatique dans le soutien « logistique » ; d'un point de vue cognitif dans la considération de la possibilité d'exercer d'autres fonctions que l'enseignement « pur »).

Cette définition du métier enseignant autour de l'activité en classe implique que la participation à des activités ou des dispositifs hors de celle-ci (comme le conseil d'école) est régulièrement « bénévole » (car n'étant pas prévue dans la charge de travail) et peut mener à de l'épuisement. Plusieurs éléments (outre les désaccords sur le fond, les principes du dispositif) peuvent ainsi être pointés comme freins à l'implication. Certains enseignants ne se sentent pas concernés par le conseil d'école, car ne percevant pas le lien avec leurs cours. D'autres craignent de sortir de leur zone de confort. Les injonctions externes (« le programme », l'inspection) peuvent aussi freiner l'implication, de même que le manque de temps (notamment en raison du temps qui doit être consacré à la préparation des cours, ou en raison de l'engagement dans d'autres projets). Enfin, certains se sentent insuffisamment formés et mal outillés pour remplir d'autres fonctions que la transmission de savoirs (comme l'animation de réunion, la coordination de projets). De ces différents points, on peut dégager trois enjeux majeurs (interreliés) :

- 1) Changer les représentations du métier enseignant au niveau « individuel »
- 2) Sortir de la vision du métier enseignant pensé exclusivement autour de l'activité en classe par la reconnaissance structurelle et locale de l'implication dans certains projets/dispositifs.
- 3) Repenser la formation et/ou l'accompagnement des enseignants sur base des différents rôles occupés dans l'établissement

## 4. DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS : ECOLE2

### 4.1 Présentation de l'établissement

La deuxième école avec laquelle nous avons collaboré dans le cadre de cette recherche-action est un établissement d'enseignement secondaire ordinaire du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle se situe dans une commune francophone belge où réside majoritairement une frange de la population plutôt aisée. Malgré tout, une certaine diversité caractérise le public accueilli (comparativement à d'autres écoles d'enseignement général de la région). L'école est scindée en deux implantations qui se perçoivent mutuellement comme indépendantes l'une de l'autre : « *C'est deux écoles différentes, c'est le même chef d'établissement, mais ce n'est pas le même projet d'établissement* ». En effet, l'une des deux implantations s'inscrit dans un projet de pédagogie active, tandis que l'autre implantation propose une offre pédagogique plus « traditionnelle » : « *Dans l'implantation (1), dans le projet pédagogique, il y a toute une structuration sur la démocratie, sur les différents niveaux de décision, etc. C'est vraiment structuré et c'est prévu dans le projet d'établissement. Ça fait partie vraiment de la pédagogie. (...) Ils ont 2h en plus dans leur plage horaire pour faire ça. Alors qu'ici [Ndlr implantation (2)] ça n'a pas été structuré de cette manière-là. C'est un enseignement un peu plus classique (...) il ne faut pas faire à l'identique sur les 2 sites parce qu'elles ont chacune leur pédagogie particulière* ». C'est au sein de la seconde implantation que la recherche s'est menée. En effet, notre offre de recherche-action leur apparaissait une occasion à saisir pour bénéficier d'un regard extérieur sur le lancement d'un nouveau projet citoyen à l'échelle de l'établissement. Dans cette implantation de l'école2, environ 780 élèves sont scolarisés de la première à la rhéto. L'école offre principalement un enseignement général et de technique de transition, ainsi qu'une filière en technique de qualification. Elle propose également une filière d'immersion en néerlandais.

La préfète, qui occupe le poste depuis une dizaine d'années, souhaite « *pouvoir « donner des voies un peu différentes* » ». Si les missions et les valeurs (classiques) de l'enseignement sont à garder comme horizon, elle trouve essentiel de s'ouvrir aux nouvelles technologies et aux « nouvelles » approches pédagogiques pour accompagner une société en transformation : « *Je pense qu'il ne faut pas avoir peur de bouger parfois un peu la structuration de l'enseignement qui est souvent sclérosée* ». Selon elle, cette vision est de plus en plus partagée par une partie de l'équipe, mais les « forces d'inertie » resteraient importantes : « *Alors il y a toute une partie de l'équipe qui de plus en plus va dedans et ce n'est pas que des jeunes, c'est tous les âges, et qui sont preneurs, et qui proposent même beaucoup de belles choses. Mais il y a toujours une certaine inertie qu'il faut arriver à combattre (...) ne pas rester dans le discours : oui, mais on a toujours fait comme ça* ». Elle estime ainsi à 1/3 les membres de l'équipe « *qui sont acteurs pour transformer* », « *1/3 de frein* », et « *1/3 de ventre mou* », ce qui nécessite « *toujours de l'énergie pour continuer à faire bouger* ».

Pour amener ce changement, les journées de formations et les discussions en conseil de classe sont perçues comme des temps importants. De même, et tout en veillant à respecter le cadre légal, la préfète se montre ouverte aux propositions et projets : « *La porte de mon bureau, elle est toujours ouverte pour un projet* ». Concernant la mise en place de projets, elle perçoit son rôle davantage dans le soutien que dans l'impulsion : « *Donc il faut qu'il y ait une émergence qui se fasse par l'équipe et que ça remonte, et après vous êtes là et vous donnez les vitamines pour qu'elle puisse se réaliser* ». À cet égard, il faut souligner que la plupart des membres de l'équipe rencontrés reconnaissent que la préfète soutient la mise en place de projets en marquant son accord : « *moi je trouve que la direction, au niveau du suivi de projets, elle soutient plutôt, on ne peut pas se plaindre* ». Toutefois, les arbitrages que la direction doit opérer (notamment concernant l'allocation du temps) peuvent également freiner le développement de certains projets : « *Donc elles ont eu la formation, et elles vont aller faire le jeu dans les classes du supérieur uniquement, parce que sinon ça prenait trop de temps. Elle nous a dit que c'était pas gérable de le faire dans toutes les classes* ».

Comme la préfète, une partie de l'équipe souligne l'importance de repenser et de transformer les approches pédagogiques et éducatives : « *Je travaille aussi un petit peu sur des pédagogies alternatives et autres, je me rends bien compte, et la plupart du temps honnêtement ça se passe bien avec les élèves, mais qu'ils attendent autre chose de l'école. Et je pense que simplement l'évolution de la société. Je pense que c'est juste une société qui a changé, où l'air de rien ils sont beaucoup plus acteurs (...) L'école a l'air décalée. Je pense que l'école a l'air décalée par rapport à la société* ». Pour un certain nombre d'acteurs rencontrés, il ne semble plus possible de « continuer à faire comme avant ». Plusieurs membres de l'équipe se questionnent ainsi sur l'école, ses missions, son fonctionnement, la relation pédagogique, les rôles et la place des élèves et des enseignants au sein des cours et plus largement dans l'établissement, les pédagogies utilisées... La démotivation et l'ennui d'une partie importante des élèves en seraient le révélateur : « *on a besoin de bouger* », « *ne pas tout le temps faire travailler le cerveau* », « *on nous apprend à être passifs* » ; « *moi je n'arrive pas me concentrer 8 heures par jour, assis, je m'ennuie* » (élèves). Or cette démotivation peut également mener à de la démotivation, voire de l'épuisement chez certains enseignants, créant de ce fait un « cercle vicieux » : « *c'est un cercle vicieux parce qu'ils s'ennuient. Donc le prof ressent aussi cet ennui. Donc du coup il a un peu moins d'énergie aussi. Et donc on est dans une espèce de processus où voilà ils se raccrochent à quelques cours où justement ils peuvent prendre un peu plus la parole, ou s'engager* ». Cette démotivation serait liée, pour certains, au fait que l'école (et plus particulièrement la manière traditionnelle d'enseigner) ne répondrait plus aux attentes des élèves.

L'école est donc perçue comme en décalage vis-à-vis de transformations sociétales profondes. La révolution numérique, l'accessibilité du savoir et le sentiment d'être acteur (chez les élèves) qui en résultent, sont plus particulièrement pointées : « *Et je pense qu'effectivement ils veulent que l'école les rende un peu plus acteurs, et moins spectateurs (...) ils ont, c'est peut-être une illusion, mais une impression de pouvoir être actifs partout sauf à l'école* » ; « *L'école, si elle se contente d'être ce qu'elle était avant, elle n'a plus vraiment son rôle. Le nombre d'informations qu'ils peuvent aller chercher. Le prof ne peut plus être un simple diffuseur de savoir* » ; « *Et je pense que l'école doit de plus en plus se tourner vers ça, parce que le reste il*

*est disponible ailleurs. Donc que l'école prenne ces savoirs et qu'elle en fasse quelque chose de constructif* ». Plusieurs membres de l'équipe soulignent donc la nécessité pour l'école de changer, de s'adapter, en donnant notamment une place plus importante aux élèves, et en leur permettant d'être acteurs de leur scolarité. Le lancement d'un projet citoyen à l'échelle de l'établissement, durant l'année scolaire 2016-2017, s'inscrit dans cette dynamique. Certains enseignants s'intéressent également, dans leurs cours, aux « pédagogies alternatives », et notamment aux « intelligences multiples ».

Toutefois, cette tendance semble plutôt partagée par une petite partie des membres de l'équipe, une partie importante de l'équipe se rattachant à un modèle pédagogique plus « traditionnel », et la formation initiale n'amenant pas à s'engager dans cette voie : *« Mais tout le monde n'est pas prêt parce que les enseignants, pour une part, c'est encore l'idée de la toute-puissance du maître, si je caricature un peu. Et donc ce n'est pas possible qu'un jeune donne une information et remette en cause son savoir »* ; *« ils ne sont pas assez bien formés (...) d'abord par rapport aux nouvelles approches pédagogiques »*. Elle se traduit davantage par des initiatives personnelles que par une dynamique d'établissement, comme en témoigne par exemple cette réaction d'un élève lors de la présentation du questionnaire : *« et la direction est au courant ? Parce qu'il n'y a rien qui est fait ici... »*. À cet égard, et concernant plus spécifiquement le projet citoyen, de nombreux membres de l'équipe rencontrés soulignent que le principal défi pour le projet citoyen est de devenir un projet d'établissement plutôt que *« le projet de la coordinatrice1 et de la coordinatrice2 »*. Plus largement, pour certains membres de l'équipe, la multiplication des réformes (dont la cohérence interne et la pertinence vis-à-vis de la réalité scolaire vécue ne sont pas toujours perçues) et donc l'incertitude et l'instabilité qui en résultent, ne sont pas propices à enclencher une dynamique de changement : *« C'est un petit peu la difficulté de l'enseignement, c'est qu'il y a vraiment beaucoup de choses qui changent dans les choses annexes, pas nécessairement pour le cours élève, mais bon par exemple la réforme des titres et fonctions c'est perturbant. On parle du « tronc commun ». On parle de tas de choses. Donc les enseignants ils sont un peu malmenés parce qu'on a l'impression parfois qu'on est une balle magique et qu'on nous lâche dans une pièce et que ça rebondit de tous les côtés et on ne sait pas finalement quel est vraiment le chemin (...) Donc ça, c'est quelque chose d'assez déstabilisant et qui plombe un peu le moral des gens. Et face à ça, cela demande beaucoup d'énergie à nous chefs d'établissements pour continuer à dire « Mais non, il faut aller de l'avant » »*.

## 4.2 Panorama de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>2</sup>

### 4.2.1 Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté

Sur le principe même, nous n'avons pas observé de désaccord au sein de l'école<sup>2</sup> quant à la légitimité et l'importance de la mission d'éducation à la citoyenneté (considérée d'un point de vue général). Parmi les questionnaires distribués aux membres de l'équipe, sur 15 répondants,

un seul a répondu que la mission d'EC n'était pas prioritaire, en raison « *d'une méfiance à l'égard de formules slogan telles que « l'éducation à la citoyenneté »* ». Pourquoi l'éducation à la citoyenneté est-elle considérée comme importante ? Pour un certain nombre de membres de l'équipe rencontrés, l'éducation à la citoyenneté permet de lutter contre certaines tendances sociétales jugées négatives, et principalement le fait que les jeunes (et les adultes) seraient de plus en plus « égocentriques », tournés vers leur personne et non vers le collectif : « *Ils ne pensent pas qu'il y en a un autre. Ils sont centrés sur eux-mêmes* » ; « *ça leur fait prendre conscience qu'il n'y a pas que leur petite personne (...) peut-être que ça leur donnera envie de s'investir dans le présent et dans le futur aussi* ». L'éducation à la citoyenneté apparaît également comme une occasion d'ouvrir les jeunes sur l'extérieur : « *Je trouve ça très bien parce que ça met un petit peu les élèves dans la vie active. Ça leur fait prendre conscience qu'il y a d'autres choses en-dehors de l'école et des périodes d'amusement* ». L'école étant perçue comme un « microcosme », le développement de projets (citoyens) à l'école permettrait aussi, selon certains, que les élèves adoptent des comportements citoyens à l'extérieur : « *Si on fait des petites choses dans l'école de manière régulière, ça va peut-être plus les inciter eux aussi, après, à bouger* ». Enfin, la mise en place de projets citoyens impliquant les élèves apparaît également importante pour susciter la motivation des élèves, donner sens à leur présence à l'école : « *Il faut qu'ils se sentent concernés, et a priori les cours simplement... semblent les concerner moins. En tout cas, ils n'en voient pas là maintenant l'intérêt. (...) Une impression de décalage et ils se demandent un peu ce qu'ils font là... Sauf avec des activités comme ça (...) Mais l'école en tant qu'institution qui devrait leur permettre de faire leur place dans la société, ils n'y croient plus. Ils croient en certains cours, en certaines valeurs, en certains échanges qu'ils peuvent avoir avec certains professeurs, mais l'école-institution, telle qu'elle est, ils n'y croient plus. Et peut-être qu'ils croiront si on se lance dans ce genre de projet où l'école justement leur apporte quelque chose* ».

S'il semble y avoir un consensus relativement large sur l'importance de la mission d'éducation à la citoyenneté, on peut toutefois noter un certain nombre de questionnements concernant la signification de cette mission, ce qu'elle recouvre. Nous y reviendrons dans les points suivants (4.2.5 et 4.2.6). De même, des désaccords peuvent être observés concernant la « place relative » de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement. En effet, certains membres de l'équipe et certains élèves soulignent le caractère prioritaire de la mission d'éducation à la citoyenneté : « *Et les heures qui tombent ; voilà tombent. Mais je sais que ce n'est pas perdu parce que c'est autre chose qui va être développé* ». Toutefois, d'autres membres de l'équipe, d'autres élèves, et certains acteurs « extérieurs » à l'établissement, pointent la prévalence des apprentissages. Plus particulièrement, il semblerait que la représentation des missions de l'école reste très fortement attachée à la fonction cognitive pour un nombre indéniable d'élèves et de membres de l'équipe : « *En ce qui concerne les freins [à la participation des élèves aux projets citoyens], je crois qu'il y a vraiment la représentation de ce qu'est l'école pour les élèves. Donc on vient ici pour décrocher un diplôme, un sésame qui va ouvrir la porte à des études supérieures* » ; « *Et c'est parfois très difficile aussi en classe, quand on est au cours de maths et qu'on essaie de les ouvrir vers d'autres choses, ils sont parfois assez réticents je trouve : « oui, mais madame, ça ne fait pas partie du cours ; oui, mais madame ce n'est pas des mathématiques »* ». Dans le pilotage de l'établissement, un équilibre est à trouver : « *D'abord,*

*on ne peut pas non plus « sucrer » 36000 heures de cours pour faire des projets parce qu'il y a effectivement un programme à voir et donc ça cela demande aussi un certain temps, mais ça c'est quelque chose que je discute avec les enseignants. Quand il y en a un qui dit « voilà j'ai perdu trop d'heures c'est pas possible », à ce moment-là je regarde pour qu'on le mette à un autre moment pour qu'il ne soit pas, lui, trop mangé ».*

Globalement, il nous semble que l'éducation à la citoyenneté occupe une place plus secondaire comparativement à la fonction cognitive (centrée sur les connaissances et compétences scolaires à développer) qui apparaît, elle, première dans le projet d'établissement. Par ailleurs, le développement de projets citoyens ne semble pas s'inscrire dans une « longue histoire » de l'établissement, mais apparaît plutôt comme une nouvelle dynamique, à l'initiative de certains enseignants, et qui doit encore se construire comme « projet d'établissement » : *« Je trouve que ça pourrait même aller peut-être plus loin encore. Je crois que c'est la 1<sup>ère</sup> année qu'on fait ça ici, et je pense qu'il devrait y avoir plus d'interactivité entre les personnes qui s'occupent des actions citoyennes et les élèves qui ne s'en occupent pas »*. Ainsi, le nouveau projet citoyen (étudié dans notre enquête de terrain) a notamment été mis en place pour combler un « manque » ressenti par certains dans l'opérationnalisation de la mission d'éducation à la citoyenneté. Soutenus par la direction, le nouveau projet citoyen ainsi que d'autres projets de l'école se déploient dans les limites qu'impose « le bon déroulement des cours » : *« Avoir à côté de cela des enseignants qui râlent parce qu'ils perdent une heure parce qu'il y a ceci qui se fait comme projet ou parce qu'il y a telle sortie, non, je ne peux pas adhérer à ça. Si maintenant ça met en péril son enseignement parce qu'il a perdu trop d'heures, que ça tombe mal, là j'entends »*.

#### 4.2.2 Diversité de mises en œuvre

Si l'éducation à la citoyenneté semble occuper une place plus secondaire au sein de cet établissement que dans l'école<sup>1</sup>, nous avons toutefois observé une multitude d'« activités » qui en relèvent. Toute une série d'« activités » sont ainsi mises en œuvre dans le cadre de l'un ou l'autre cours, à travers le travail de certains contenus (ex : apprentissage des institutions démocratiques...) ou de certaines compétences (ex : « tri » de l'information, compétences d'argumentation...), le développement de projets, ou encore l'organisation de sorties (ex : création d'un hôtel insecte et construction d'une mare écologique, projection de films sur des sujets citoyens, excursion à Malines-Breendonk...). La relation pédagogique (et le type de pédagogie utilisée), le dialogue quotidien avec les élèves, ainsi que la gestion de l'ordre scolaire sont également relevés par certains enseignants comme « situations » d'éducation à la citoyenneté, permettant d'apprendre aux élèves à se positionner, à prendre la parole dans un groupe, à réfléchir sur le sens des règles pour le vivre-ensemble ... Il faut toutefois noter qu'à la différence de l'école<sup>1</sup>, les éducateurs de l'école<sup>2</sup> ne semblent pas lier leur fonction (perçue essentiellement comme administrative) à l'éducation à la citoyenneté : *« Non on a pas du tout de rôle là-dedans (...) Moi ça ne me dérangerait pas de m'investir, mais on a déjà tellement à faire que ce n'est pas évident »*. La gestion de l'ordre scolaire par l'équipe des éducateurs et le proviseur est par ailleurs appréhendée selon une conception se rapprochant plutôt du modèle

« formel-substantiel » du rapport à la norme : *« Moi je suis assez « carrée » pour ça. On me dit souvent que mettre des sanctions ce n'est pas pédagogique. Oui c'est vrai, quelque part quand on met un élève en « renvoi » et qu'on lui dit pendant huit heures tu vas être à l'étude, c'est vrai que ce n'est pas très pédagogique. D'un autre côté, il y a des règles et quand on les transgresse, pour moi il faut qu'il y ait une sanction à la clé (...) On essaie que la sanction soit plus pédagogique, mais voilà, moi je suis plus à l'ancienne ».*

Parallèlement au travail d'éducation à la citoyenneté au sein des cours, de plus en plus, certains projets d'éducation à la citoyenneté sont mis en place en dehors du cadre spécifique d'un cours. De courte, de moyenne ou de longue durée, récurrents ou non, ces « activités » ou projets sont menés à l'échelle d'une classe, d'une section, d'une année, ou encore de l'établissement : « le nouveau projet citoyen », la vente de bougies Amnesty, l'organisation d'un petit-déjeuner oxfam, la préparation d'un repas à la cantine par les élèves avec des produits locaux, le calcul par les élèves du bilan carbone de l'école, le conseil de participation et les délégués de classe... Il faut toutefois noter que cette distinction « dans le cadre d'un cours »-« hors du cadre d'un cours » est rejetée par certains qui souhaiteraient au contraire davantage en penser l'articulation : *« Utiliser des heures de cours pour valoriser la mise en place du projet (...) c'est un petit peu bête de cloisonner et de se dire « on est en classe, on en parle pas, c'est pas possible » ».*

On observe donc au sein de l'école<sup>2</sup> une diversité d'activités et de projets qui relèvent de l'éducation à la citoyenneté. Par-delà cette diversité, il faut noter une certaine récurrence concernant les obstacles rencontrés dans le développement d'activités ou de projets citoyens. Tout d'abord, la lourdeur administrative est pointée par de nombreux membres de l'équipe rencontrés comme freinant l'enthousiasme et la prise d'initiatives : *« L'administratif a fortement augmenté parce que tout est beaucoup plus complexe maintenant (...) Il faut demander 36000 autorisations alors qu'avant on faisait plus confiance ou en tout cas c'était moins légiféré » ; « C'est plus compliqué d'avoir suffisamment de temps à l'aise, je vais dire, sans le stress, sans tout ce qu'il faut faire autour, les paperasses qu'on a (...) quand est-ce qu'on a encore l'esprit libre pour mettre ça en place sur un temps suffisamment long ? ».* Le cadre légal impose également des contraintes et limites pour le développement de projets : *« Le respect des timings quand il y a des sessions d'examens. Le respect de différentes contraintes décrétales (tous les bulletins, tous les conseils de classe). Donc ça se sont des choses qui sont assez chronophages, mais qui doivent se faire ».* Les ressources financières et humaines sont aussi parfois perçues comme insuffisantes pour le bon déploiement des projets. La recherche de ressources supplémentaires est alors nécessaire, mais énergivore : *« Tout ce qui est subventions, donc par exemple quand la Province nous offre une classe, quand les anciens combattants offrent une classe, c'est toujours une classe. Ça veut dire qu'on ne peut jamais faire partir tout le monde. (...) Et donc je trouve que ça demande en plus une énergie colossale, un temps colossal pour faire partir tout le monde, et que je trouve commencer à être excessif ».* Enfin, les canaux de communication interne ne sont pas toujours perçus comme efficaces pour transmettre une information (vers l'équipe ou vers les élèves), ce qui peut compliquer l'organisation de projets citoyens : *« Au niveau des collègues, même s'il y avait une note de service, je pense que parfois certains ne savaient pas trop ce qui se passait dans la salle des fêtes ».*

La mobilisation des enseignants dans la mise en œuvre de projets citoyens constitue également un défi important. Différents éléments sont pointés comme freins à l'engagement des professeurs dans des projets (et plus particulièrement des projets collectifs, non reliés à leurs cours). Premièrement, certains ne se sentent pas concernés, ne perçoivent pas cette implication comme relevant de leur fonction : « *La motivation des collègues est très variable, et surtout s'ils ne se sentent pas concernés par le projet* ». L'instabilité de la position (surtout en début de carrière) peut également freiner l'engagement des enseignants : « *Alors ça démotive pour s'investir plus loin parce qu'on se dit : à quoi ça sert ? Peut-être l'année prochaine je n'aurai plus, c'est fini, je ne pourrai plus donner ça parce que mon titre ne sera pas reconnu* ». Durant notre enquête de terrain, nous avons également rencontré des enseignants qui souhaiteraient s'engager ou développer des projets, mais qui n'en ont pas le temps. La préparation des cours, le « respect du programme », la mise en œuvre de nouveaux programmes, l'enseignement dans les deux implantations (voire dans plusieurs établissements) ... sont autant d'éléments qui entraînent l'indisponibilité des professeurs ou la crainte de « perdre une heure de cours » : « *Actuellement je n'ai pas le temps vu les exigences des nouvelles règles en matière de stages en entreprises en technique* » ; « *Mais on est coincés dans un programme. Et on a tellement cette peur- alors je sais pas si elle est justifiée- de ne pas arriver à boucler un programme. Et donc s'il faut consacrer du temps à: oui, mais non, ça va pas, moi j'ai encore perdu une heure* ».

Ce dernier point renvoie à la problématique cruciale – mais sensible – de l'allocation du temps, que nous avons déjà exposée ci-dessus et sur laquelle nous reviendrons dans la suite. Notons simplement que les plages horaires disponibles pour développer des projets en dehors du cadre d'un cours sont rares. De même, mobiliser les membres de l'établissement (tant chez les élèves qu'au sein de l'équipe) en dehors de leurs « heures de cours » n'est pas évident : « *Et le projet souvent ne concerne que les personnes qui sont présentes à ce moment-là. C'était 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> heure de cours, je pense, oui c'est ça. Et donc ça concerne les personnes qui ont cours je dirais à ce moment-là et pas nécessairement les autres* ».

Enfin, l'implication des élèves dans les projets citoyens est désignée par de nombreux enseignants comme étant le principal défi à la pérennisation de ces projets, parallèlement à la question des ressources et du temps. L'investissement de l'équipe et la place reconnue à la citoyenneté au sein du projet d'établissement sont par ailleurs désignés comme conditions préalables à l'implication des élèves. Cet enjeu ayant fait l'objet d'une discussion spécifique lors d'un focus group dans l'établissement, il nous semble opportun d'en faire un point de discussion particulier.

### 4.2.3 La participation des élèves aux projets citoyens

L'enjeu de la participation des élèves n'est pas absent des activités qui se déroulent dans le cadre des cours, et qui sont donc obligatoires. À cet égard, trois difficultés majeures sont pointées. Une première difficulté, croissante selon plusieurs enseignants rencontrés, concerne l'absence lors d'excursions organisées à l'extérieur (visites, pièces de théâtre...) : « *Donc j'organise toute une activité et j'ai un taux d'absence à l'activité important. Enfin important :*

*si je pars, disons avec 25 élèves, et bien j'en ai 3-4 qui ne viennent pas, ce qui est quand même 1/5. Argument : ça coûte cher ! ». Deuxièmement, plusieurs enseignants soulignent la difficulté d'impliquer l'ensemble des élèves dans les travaux de groupe : « la difficulté que je rencontre, c'est que souvent et surtout pour les groupes qui sont assez conséquents (par exemple 4-5), il y en a toujours 1 ou 2 qui ne s'impliquent pas dans la dynamique de groupe ». Enfin, une troisième préoccupation concerne la difficulté à aborder « des questions vives » : « Deuxième problème que j'ai pu rencontrer, c'est ce que j'ai appelé « la question du rapport à l'autre » ou du « rapport à celui qui est perçu comme étant le tout autre ». Donc pour donner un exemple concret, si j'aborde la question des discriminations à l'encontre des homosexuels par exemple, là il peut y avoir des levées de boucliers : « Ah non, moi je ne travaille pas cette thématique, monsieur ». Il y a une difficulté à mettre entre parenthèses certaines sensibilités personnelles sur des questions dont ils estiment que ça ne les concerne pas ou que ça les offense » ; « C'est vrai que c'est un phénomène récent. Moi j'ai une séquence sur le taoïsme, et l'année dernière j'ai un élève qui a refusé d'écouter toute cette séquence ».*

Concernant le développement de projets en dehors du cadre des cours, susciter l'intérêt des élèves (pour le projet en lui-même et non pour le fait de « rater une heure de cours ») ne semble pas chose aisée : « On sent que les élèves sont encore un peu réticents parce qu'ils sont justement dans leur bulle et ils ne sont pas tout le temps conscients de ce qui se passe à l'extérieur » ; « Mais les élèves, je pense que ça commence à les intéresser une fois qu'ils sont en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> ». À cet égard, certains enseignants soulignent que les élèves s'impliquant dans des projets sont très régulièrement des élèves déjà sensibilisés : « Notamment les élèves de 1<sup>ère</sup> qui sont bien engagés dans ces projets citoyens, hyper motivés, et quand on les entend parler, il y a déjà tout un discours préalable à l'école, dans lequel ils baignent. Et du coup la porte est déjà ouverte et ils s'engouffrent ». Le manque d'information serait donc, pour certains, le premier obstacle à dépasser : « Je pense que la difficulté première pour l'implication, c'est tout simplement un manque d'information. (...) Je pense qu'ils n'ont pas conscience de ce que ça peut leur apporter et que bien sûr oui ça les concerne. J'ai vraiment l'impression que le problème majeur il est là. Parce que dès qu'on donne un peu plus d'informations, qu'on prend le temps pour expliquer davantage : « oh ben finalement alors moi aussi » ». Un autre obstacle à devancer renvoie au sentiment d'impuissance et à une certaine résignation des élèves : « de toute façon qu'est-ce qu'on peut faire ? ». Il semble donc important de prendre le temps de conscientiser les élèves sur les enjeux citoyens, leur rôle, et la manière dont ils peuvent exercer ce rôle. À cet égard, mener des projets qui répondent directement à des problématiques sociétales qui touchent les élèves semble une piste intéressante : « Dans quelle mesure on ne propose pas aux élèves de répondre à une problématique sociale ou sociétale précise, dans ou en-dehors de l'école, de manière non seulement à les mettre en action, à se servir de ce qu'ils vont apprendre dans les cours, mais aussi de donner une réponse concrète et de s'impliquer par rapport à quelque chose qui pose problème ? ». De même, il semble aussi important de prendre le temps de clarifier le projet, d'en expliquer les tenants et aboutissants.

Au-delà du manque d'information, ou de sensibilisation des élèves, d'autres éléments semblent faire obstacle à la participation des élèves. Ainsi, si certains élèves ne voient pas d'inconvénient à s'engager sur leur temps libre – « Les élèves qui sont impliqués, ce sont déjà des élèves qui font plein de choses, donc ce n'est pas spécialement le temps. C'est un frein pour certains, mais

*je ne pense pas que ça soit le frein premier. (...) les heures supplémentaires quand ils aiment bien, ils ne les comptent pas », pour un nombre important d'élèves, cela constitue toutefois un frein important : « et puis quand ils ont compris qu'ils devaient se regrouper sur le temps de midi, en-dehors de la classe, sur la classe j'avais 5 élèves, alors que quand on avait fait un tour de table (...) ils étaient tous motivés ». Bien que de manière moins récurrente, d'autres éléments sont encore pointés comme obstacles à l'implication des élèves : « C'est un peu leur bébé, et elles ont du mal à ouvrir ça à d'autres » ; « Il y a des élèves qui seraient intéressées de rejoindre le groupe oxfam, mais qui ont peur parce qu'elles sont trop dans la consommation. Il y en a une qui m'a dit : « je ne vais pas aller aux réunions avec ma veste zara quand même ». Donc elles ont peur du jugement des autres ». Enfin, plusieurs enseignants mettent en évidence que, pour un nombre important d'élèves, s'engager dans des projets citoyens au sein de l'école n'est pas perçu comme faisant partie de leur « job d'élève » : « Les élèves font partie du cadre scolaire, donc avec des points, avec un horaire, et s'investir dans un projet citoyen c'est sortir de ce cadre qui est très formaté, et donc ça ne sert à rien ». À cet égard, c'est donc un travail sur les représentations qui semble important à réaliser : « En ce qui concerne les freins, je crois qu'il y a vraiment la représentation de ce qu'est l'école pour les élèves. Donc on vient ici pour décrocher un diplôme, un sésame qui va ouvrir la porte à des études supérieures » (enseignante) ; « est-ce que c'est le but de l'école de faire ce genre de projets ? Sinon tout le monde serait là non ? » (élève engagée dans le nouveau projet citoyen).*

Pour répondre à ces diverses difficultés, plusieurs pistes ont été proposées lors du focus group. Tout d'abord, et comme déjà indiqué, un travail d'information et de sensibilisation des élèves semble crucial pour un certain nombre d'enseignants. La visibilité des activités et des projets est également un élément régulièrement mentionné : « montrer ce qui est fait, parler de ce qui est fait, communiquer sur tout ce qui est fait », de même que l'intérêt de faire appel à des intervenants extérieurs. La reconnaissance et la valorisation de l'implication (par exemple par l'exposition des productions des élèves) apparaissent essentielles, mais suscitent des questionnements, notamment sur l'idée de reconnaissance via des « points » : « Moi ça ne me plaît pas, mais bon voilà la réalité est telle qu'elle est, mais est-ce qu'il ne faudrait pas effectivement valoriser alors ces projets sous forme de points ? (...) Donc ça ne me plaît pas, mais je crois que dans l'état actuel des choses, étant donné que c'est comme ça que les choses fonctionnent, peut-être ce serait un point de départ : ce serait de se fondre dans le système tel qu'il est, et voilà essayer de faire avec ». Concernant cet enjeu de la reconnaissance, la valorisation en amont apparaît également importante. À cet égard, certains soulignent l'importance de la responsabilisation des élèves, en posant un acte de confiance, par exemple via la gestion d'un budget : « moi ce qui me semble essentiel, c'est la valorisation du projet. (...) Mais je pense que si on veut vraiment créer une sorte de kick chez les élèves, vraiment les démarrer, il faudrait arriver à valoriser le projet en amont. Ce qui me vient à l'esprit, c'est l'idée d'une valorisation du projet par responsabilisation des élèves. Une responsabilisation qui ne se fait pas n'importe comment, qui se fait par un acte de confiance qu'on dépose à leur endroit. Parce que je pense que, et ça rejoint peut-être ce qui a été dit un peu plus tôt sur le fait qu'y en a qui disent « qu'est-ce que je peux apporter ? Je ne suis pas capable », etc., donc un manque de confiance en soi. Le fait de leur poser un acte de confiance, je pense que ça peut permettre de les motiver au-delà je dirais de l'intérêt premier pour le thème. Et alors un

*exemple d'acte de confiance : leur confier un budget. Le fait de leur confier un budget ça veut dire qu'on crée un enjeu ». Enfin, la motivation et l'implication de l'équipe dans ces projets semblent également un facteur important à considérer : « Moi j'ajouterais la motivation du prof parce que les élèves sentent très très fort quand on est motivés, et ils peuvent embrayer quand ils sentent ça aussi. C'est aussi très important ».*

#### 4.2.4 L'éducation à la citoyenneté : une place à construire

En conclusion des points précédents, nous voudrions souligner que l'enjeu majeur pour le développement de la mission d'éducation à la citoyenneté dans l'école<sup>2</sup> nous apparaît dans la place accordée à ces projets, à ces activités, et donc à cette mission plus généralement au sein du projet pédagogique et éducatif de l'établissement : *« Donc j'imagine qu'il faut un projet vraiment important et une implication importante de l'ensemble de l'école pour que finalement tout le monde se sente un peu impliqué même si certains le font plus que d'autres ».* Pour susciter l'implication des élèves et des enseignants, plusieurs signalent ainsi l'importance de placer l'éducation à la citoyenneté au cœur du projet d'établissement. En outre, la formalisation et la communication de l'importance de cette mission, de la place qu'elle occupe dans le projet scolaire, semblent également essentielles : *« En accueillant les élèves à l'école, ou bien en expliquant aux parents c'est quoi notre école, il faudrait expliquer qu'on demande une implication, qu'ici on n'est pas simplement pour apprendre des savoirs, mais aussi pour apprendre des pratiques citoyennes » ; « Que ça soit dit, répété, écrit, enfin que tout le monde l'entende et qu'on soit un peu baignés là-dedans (...). C'est quelque chose qui doit un petit peu porter toute l'école, même si certains font peu et d'autres beaucoup, mais qui doit s'entendre. On doit se sentir un peu baigné dans l'atmosphère de ce thème-là ».* Pour les uns, la formalisation peut passer par l'octroi d'une période de la grille horaire, pour d'autres par l'inscription pleine dans le projet d'établissement : *« Moi je voyais aussi la possibilité de passer par le projet d'établissement, ce qui permettrait d'impliquer les profs et les élèves. Et essayer, je ne sais pas comment, mais essayer d'une manière ou d'une autre que chaque prof dans son cahier de matière, même au cours de mathématique, ben voilà il y a un paragraphe à faire par rapport au projet d'établissement ».*

En résumé, *« il y a vraiment une représentation de l'école et une présentation de l'école à faire pour que les élèves ne tombent pas des nues quand on leur propose des choses de ce style-là ».* Mais cette place de l'éducation à la citoyenneté au cœur du projet d'établissement, cette « représentation », semble devoir se construire : *« Donc ça, ce serait une solution, d'avoir une équipe et une direction convaincues par tout ça ».* Or plusieurs soulignent les réticences et craintes d'une partie de l'équipe à cet égard : *« Mais il faut juste se rendre compte que si on intègre ça dans un projet d'établissement, on va d'office se diriger vers une levée de boucliers de beaucoup de profs ».*

## 4.2.5 La traduction locale des six dimensions

Dans ce point (4.2.5), nous nous intéresserons à la manière dont les six dimensions de la citoyenneté se traduisent au sein de l'école<sup>2</sup>. L'analyse conjointe de l'agencement particulier des six dimensions au sein des trois écoles nous permettra en effet de mettre à l'épreuve notre hypothèse d'univers ou de projets d'éducation à la citoyenneté différenciés.

### A) Une participation active à la société

La dimension de l'« action sociale et politique » nous apparaît au cœur des préoccupations du travail d'éducation à la citoyenneté mené au sein de l'école<sup>2</sup>. En effet, de nombreux membres de l'équipe rencontrés soulignent l'importance d'outiller les élèves (de connaissances et compétences) pour qu'ils puissent participer de manière active à la société : « *C'est vraiment le rôle de l'école de former des citoyens, qu'ils soient acteurs, qu'ils puissent prendre leur place dans la société* ». La participation citoyenne des élèves est non seulement perçue dans une perspective future (en termes de capacitation, d'outillage, de « formation à... »), mais aussi au présent. Nous y reviendrons dans la partie concernant les orientations de l'éducation à la citoyenneté. Notons simplement que le développement de projets citoyens au sein de l'école, dans la perspective d'agir vis-à-vis de certains enjeux de société, est une demande exprimée par plusieurs élèves : « *madame, nous on ne fait rien ici* » (réactions d'élèves de rhéto après avoir vu le film « Demain », l'année précédant notre enquête de terrain et la mise en place du projet citoyen). Cette dimension de la citoyenneté est ainsi au cœur du nouveau projet citoyen. C'est d'ailleurs ce qui a attiré un certain nombre d'élèves à s'impliquer dans le projet. Il est en effet perçu par les élèves comme une opportunité de pouvoir agir tout en se faisant aider, accompagner. Mais le nouveau projet citoyen n'est pas le seul projet au sein de l'établissement qui travaille cette dimension de l'éducation à la citoyenneté. De nombreux projets et activités y contribuent : création d'un repas avec des produits locaux, organisation d'un petit-déjeuner oxfam, calcul du bilan carbone de l'école...

Cette importance de la formation citoyenne de l'élève comme « acteur social » est ainsi liée aux défis sociétaux auxquels les élèves sont (et seront) confrontés. Pour plusieurs membres de l'équipe rencontrés, il apparaît essentiel d'éveiller, de sensibiliser les élèves aux enjeux de société : « *Et donc ces jeunes doivent être conscients des différents enjeux, notamment sur l'environnement, notamment sur les relations avec les autres, le rapport à la différence* ». Cette préoccupation est également au cœur du travail de certaines associations collaborant avec les écoles. Certains acteurs associatifs avec lesquels nous avons échangé à l'occasion d'un temps de rencontre entre élèves de l'école<sup>2</sup> et associations, ont ainsi mis en évidence l'importance de conscientiser les élèves à certaines problématiques auxquels ils ne sont pas (ou très peu) confrontés (par exemple la question de l'immigration) : « *ils sont moins sensibilisés que dans d'autres écoles (régions) par rapport à la question des réfugiés* ». Pour les élèves, cette sensibilisation aux enjeux de société est également perçue comme étant prioritaire. Dans les réponses au questionnaire, à la question portant sur les 3 dimensions qu'ils estiment les plus importantes à travailler à l'école, « être sensibilisé aux grands problèmes de société » est ainsi le deuxième item le plus cité (cité par 37.7% des répondants). Toutefois, une majorité des élèves

ayant cité cet item estime qu'il est insuffisamment ou pas du tout travaillé au sein de l'établissement.

Enfin, concernant cette dimension de l'action sociale et politique, outre la sensibilisation aux enjeux sociétaux, il est également crucial, pour une partie importante des membres de l'équipe rencontrés, de montrer aux élèves qu'il est possible d'agir et comment. Lutter contre un sentiment d'impuissance et les discours défaitistes apparaît ainsi comme une préoccupation essentielle dans le travail d'éducation à la citoyenneté : « *Et que oui, on peut, par rapport à tous les discours défaitistes qu'on entend, bien sûr qu'on peut faire quelque chose (...) parce que c'est un discours qu'on entend souvent : « de toute façon qu'est-ce qu'on peut faire à notre échelle ? » (...) Ne pas être résignés (...) Et ne pas subir alors qu'il y a moyen d'agir* ». Il semble donc important que les projets développés au sein de l'établissement viennent répondre à des problématiques sociétales : « *Dans quelle mesure on ne propose pas aux élèves de répondre à une problématique sociale ou sociétale précise, dans ou en dehors de l'école, de manière non seulement à les mettre en action, à se servir de ce qu'ils vont apprendre dans les cours, mais aussi de donner une réponse concrète et de s'impliquer par rapport à quelque chose qui pose problème ?* ». Développer des projets au sein de l'école est ainsi perçu comme un canal pour favoriser l'implication – ensuite – au sein de la société : « *peut-être que ça leur donnera envie de s'investir dans le présent et dans le futur aussi* ».

## **B) Transmission de valeurs et développement personnel dans le rapport à l'autre**

L'insistance sur la **transmission des principes de la citoyenneté démocratique** (solidarité, recherche du bien commun et détachement vis-à-vis de ses intérêts personnels...) dans le travail pédagogique et éducatif quotidien apparaît également comme une préoccupation importante pour plusieurs membres de l'équipe de l'école<sup>2</sup> (dimension du civisme). Il semble ainsi important de « *faire passer des valeurs* ». Certaines valeurs jugées essentielles sont en effet perçues comme désincarnées, en retrait dans les comportements et attitudes des jeunes (mais plus globalement aussi au sein de la société) : « *Ils sont centrés sur eux-mêmes (...) C'est l'enfant le centre de l'attention de l'enseignant, dans sa cellule familiale et ainsi de suite. C'est beaucoup « moi »* ». Il apparaît ainsi important d'amener les élèves à se décentrer d'eux-mêmes pour s'ouvrir au collectif : « *leur fait prendre conscience qu'il n'y a pas que leur petite personne dont il faut s'occuper, et qu'il y a d'autres choses à l'extérieur* ». L'entraide et la coopération semblent également des attitudes citoyennes primordiales à développer chez les jeunes : « *faire comprendre que ce n'est pas en écrasant l'autre que moi je vais gagner, que c'est en avançant par moi-même et avec la collaboration entre nous qu'on va pouvoir réaliser des choses. Et ça, souvent c'est malmené maintenant* ». Pour travailler la coopération et la responsabilité collective, plusieurs pointent l'importance des travaux et projets de groupe : « *J'ouvre toujours la porte parce qu'il y a une initiative de groupe. Et déjà ça, c'est excellent, parce qu'il y a déjà eu une concertation commune, avec un foisonnement vers un point commun. Et donc ça c'est déjà pas mal, parce que ça veut dire que l'autre existe et que j'existe* ». Enfin, le respect du cadre, de l'environnement, est également régulièrement mis en évidence : « *Je prends 2 ou 3 volontaires et ils vont dans la cour ramasser les papiers ou ils vont dans les*

*couloirs voir ce qui traîne. Je trouve que ça aussi c'est des actions citoyennes, à moins grande échelle, mais qui vont directement concerner l'école et qui vont peut-être faire que d'autres élèves vont être plus investis de ça aussi ».*

Il est également intéressant de noter qu'il s'agit d'une dimension qui apparaît importante pour les élèves. En effet, dans les réponses au questionnaire, à la question portant sur les 3 dimensions qu'ils estiment les plus importantes à travailler à l'école, « *prendre conscience que mes actions ont des effets sur moi-même, sur l'autre et sur la société dans son ensemble ; agir dans le respect de soi, de l'autre, de la société* » est le troisième item le plus régulièrement cité (cité par 32.46 % des répondants).

Par ailleurs, il faut aussi souligner que la sous-dimension du « caractère éthique des relations interpersonnelles » est considérée régulièrement conjointement à **celle du « développement personnel »**: « *on se développe dans le rapport à l'autre* » ; « *L'éducation à la citoyenneté, c'est vraiment reconnaître qu'on n'est pas là uniquement pour soi. On peut se développer, mais grâce aussi à l'autre, et inversement l'autre va pouvoir se développer grâce à toi. Et donc c'est l'interconnexion qui est là et pas l'un à côté de l'autre* ». Notons enfin que cette dimension du développement personnel est perçue comme primordiale par les élèves. En effet, dans les réponses au questionnaire, à la question portant sur les 3 dimensions qu'ils estiment les plus importantes à travailler à l'école, « *développer ma personnalité, devenir autonome* » est l'item le plus régulièrement cité par les élèves (cité par 44% des répondants).

### **C) « Trouver sa place dans la société » et « rapport au tout autre »**

Concernant la **dimension de la communauté de référence**, une préoccupation exprimée par certains membres de l'équipe, et qui renvoie également à la dimension de l'action sociale et politique ainsi qu'à celle du développement personnel, concerne « la place » des élèves (en tant que jeunes ou futurs citoyens) au sein de la société : « *C'est vraiment le rôle de l'école de former des citoyens, et qu'ils soient acteurs, qu'ils puissent prendre leur place dans la société* ». À cet égard, certains soulignent que l'institution scolaire, parce que ne s'étant pas adaptée vis-à-vis des transformations profondes que connaît notre société, ne permettrait plus aux jeunes de trouver de manière adéquate leur place : « *Mais l'école en tant qu'institution qui devrait leur permettre de faire leur place dans la société, ils n'y croient plus. Ils croient en certains cours, en certaines valeurs, en certains échanges qu'ils peuvent avoir avec certains professeurs, mais l'école-institution, telle qu'elle est, ils n'y croient plus. Et peut-être qu'ils croiront si on se lance dans ce genre de projet où l'école justement leur apporte quelque chose* ». Les projets citoyens, en donnant une place plus active aux jeunes, permettraient donc de pallier (en partie) à ce manque. Toutefois, plusieurs soulignent qu'une transformation plus radicale de l'école est nécessaire.

À propos des différents questionnements sur la communauté d'appartenance résultant de la globalisation de la société (identification du collectif de référence, construction d'un socle commun...), ces préoccupations semblent moins prégnantes au sein de cet établissement que dans l'école<sup>1</sup>. Toutefois, on retrouve l'incertitude et le sentiment de malaise chez certains enseignants à propos de la discussion avec les élèves de certains sujets liés au « vivre-

ensemble » dans la société : « *Quand il y a eu les attentats, il y a eu une note de service demandant à n'importe quel prof d'expliquer, d'en parler, de faire resurgir des choses en classe. J'ai entendu énormément de profs dire : c'est pas mon job, moi je ne sais pas parler de ça* ». Or certains sujets, comme le « rapport au tout autre », semblent aussi délicats que capitaux à aborder avec les élèves : « *Deuxième problème que j'ai pu rencontrer, c'est ce que j'ai appelé « la question du rapport à l'autre » ou du « rapport à celui qui est perçu comme étant le tout autre ». Donc pour donner un exemple concret, si j'aborde la question des discriminations à l'encontre des homosexuels par exemple, là il peut y avoir des levées de boucliers : « Ah non, moi je ne travaille pas cette thématique, monsieur ». Il y a une difficulté à mettre entre parenthèses certaines sensibilités personnelles sur des questions dont ils estiment que ça ne les concerne pas ou que ça les offense* ».

#### **D) « Apprendre à distinguer le factuel du jugement de valeur »**

En lien avec la dimension de la relation interpersonnelle (civisme), il apparaît important pour quelques membres de l'équipe rencontrés d'apprendre aux élèves à distinguer le factuel du jugement de valeur, ce qui permettrait notamment un rapport plus apaisé à l'autre : « *On ne leur a pas expliqué ce qu'est « un jugement de valeur ». Ils disent tellement ce qu'ils pensent sans qu'il y ait vraiment de réflexion, et donc le jugement il est là, mais il n'y a pas de réflexion derrière. Et donc ça fait mal alors qu'en réalité ils ne voulaient peut-être pas faire mal. (...) Et quand j'ai des élèves que je reçois dans mon bureau, je leur fais ainsi apparaître la différence entre ce qui est vraiment du factuel (partir de quelque chose de concret), pour ne pas qu'on soit dans l'interprétation. En plus, quand on interprète, forcément on met chacun sa propre vision dessus, et ça peut entraîner évidemment des nœuds terribles* ».

Par ailleurs, concernant la **dimension de l'esprit critique**, il faut souligner que cette dimension apparaît insuffisamment travaillée selon les élèves. En effet, deux items du questionnaire se référant à cette dimension seraient, selon une majorité des élèves les considérant comme importants, insuffisamment ou pas du tout travaillés au sein de l'établissement : « *Connaître et apprendre à utiliser les différentes sources d'information ; être formé à l'utilisation des médias* » ; « *Apprendre à débattre, à exprimer mon avis sur des sujets d'actualité et à argumenter mon point de vue* ». Il faut toutefois souligner que cette dimension apparaît bien prioritaire et au cœur du travail enseignant pour certains membres de l'équipe : « *Et donc j'aime bien essayer de les faire réfléchir sur qu'est-ce que c'est la science, et pourquoi ça peut être utile dans la vie quotidienne, ce genre de choses. Et donc plutôt essayer de voir la science comme une méthode plutôt que juste comme le cours de physique, le cours de chimie et le cours de bio* » ; « *la méthode scientifique permet « facilement » de faire la part des choses entre ce que je peux penser vrai et ce que je peux penser faux. C'est ce qu'on utilise a priori presque tous comme esprit critique sans y réfléchir* ».

### **E) « Insister sur les devoirs »**

Enfin, concernant la **dimension des « droits et devoirs »**, de nombreux membres de l'équipe insistent sur l'importance de la responsabilisation des élèves. Quelques-uns soulignent également qu'il faut rappeler la notion de « devoirs » : *« On vient avec la notion de « devoir ». Droit oui, mais devoir non. Et ça, c'est terrible. Quand vous demandez à des jeunes de ramasser les papiers : ben non, ce n'est pas à moi à ramasser ça ».*

## **4.2.6 Position sur les deux axes**

Après avoir examiné l'agencement particulier des six dimensions de la citoyenneté au sein de l'école<sup>2</sup>, voyons à présent quelles sont les grandes orientations de l'éducation à la citoyenneté au sein de cet établissement.

### **A) Faire partager une conception de l'éducation à la citoyenneté au présent**

Concernant l'axe de la temporalité, il faut d'abord souligner que les deux représentations – une éducation à la citoyenneté tournée vers le futur et une éducation à la citoyenneté pensée au présent – semblent coexister au sein de l'école<sup>2</sup>. Ainsi, la très nette majorité des membres de l'école impliqués dans le nouveau projet citoyen (tant au niveau des élèves que des adultes) se représente cette citoyenneté au présent : c'est en tant que « jeunes citoyens de la société (et y ayant une place/ un rôle à jouer) » que les élèves sont invités à participer. Ainsi, lors d'une rencontre avec des associations, les acteurs associatifs présents insistaient dans leurs discours sur ce qu'« eux » (les élèves) peuvent déjà faire (à leur niveau). Ce que relèvent également les élèves impliqués dans le projet : *« on a tous un rôle », « on est tous concernés, peu importe l'âge »*. Plusieurs élèves pointent ainsi l'importance de ne pas se limiter à sensibiliser : *« il faut aussi montrer ce que nous pouvons faire »*. Toutefois, cette perception ne semble pas partagée par l'ensemble de l'établissement. Par exemple, lors de la passation du questionnaire dans les classes, en faisant le « debriefing » dans une classe, certains élèves exprimaient le fait qu'ils ne se sentent pas tellement concernés par ces questions : *« ce n'est pas à nous à répondre, on est trop jeunes, c'est aux adultes à s'impliquer, à réfléchir à ça »*. Il faut donc souligner que si le « nouveau projet citoyen » veut perdurer et s'étendre (en impliquant un maximum d'élèves), un premier défi à dépasser semble donc de faire partager une conception de la citoyenneté au présent afin de susciter l'intérêt des élèves.

### **B) Une éducation à la citoyenneté principalement tournée vers l'extérieur**

Concernant l'axe de la communauté de référence, il est intéressant de souligner que la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>2</sup> est majoritairement « tournée vers l'extérieur ». À travers les activités développées au sein de l'établissement (projet oxfam, nouveau projet citoyen, visites extérieures ...), les élèves sont principalement amenés à exercer ou être formés à l'exercice futur de leur citoyenneté au sein de la société, que celle-ci soit pensée au niveau local, national ou mondial. Cette ouverture des élèves sur l'extérieur est perçue

comme importante, car permettant de faire « sortir les élèves de leur bulle » : « *Ils sont dans leur bulle et ils ne sont pas tout le temps conscients de ce qui se passe à l'extérieur* ».

Le pôle de la citoyenneté comme mode de gestion de l'établissement semble plus en retrait au niveau des pratiques, contrairement à l'autre implantation de l'établissement qui, rappelons-le, s'inscrit dans une démarche de pédagogie active. Plusieurs membres de l'équipe éducative, ainsi que certains élèves, indiquent ainsi que le système de représentation des élèves est relativement peu développé : « *Et donc l'organisation est plus lourde ici (...), et donc le niveau d'échange entre élèves est nettement moins conséquent* ». Selon la manière de fonctionner de chaque titulaire, les délégués de classe sont élus dans le respect des principes du « processus électoral » (l'enseignant y voyant une occasion d'éducation à la citoyenneté à saisir), ou désignés de manière plus arbitraire : « *Moi ça me tient à cœur, quand c'est les élections des délégués, de vraiment faire une vraie élection, avec les élèves qui se proposent, qui viennent expliquer devant la classe pourquoi ils se proposent, pourquoi ils ont envie d'endosser ce rôle, à quoi est-ce qu'ils s'engagent, qu'est-ce qu'ils vont faire concrètement, à quoi s'engagent-ils s'ils sont élus par les autres, etc. (...) Mais bon voilà je sais que malheureusement certains collègues disent « y en a deux qui veulent être délégués ? Oui ? Ce sera toi et toi ». Je trouve ça dommage parce que je trouve que c'est vraiment un des moments où on peut leur faire vivre ce que c'est qu'un processus décisionnel des gens qui vont les représenter après* ». Une fois les délégués choisis, un enseignant encadre les réunions des délégués qui se déroulent de manière ponctuelle, à l'initiative de celui-ci. Le proviseur y est également présent et occupe la fonction de relais entre la direction et les délégués, faisant « remonter » les demandes des élèves et « redescendre » les décisions de la direction. Le contenu des réunions est essentiellement de nature « informative », les délégués recevant les messages à transmettre à leurs camarades, et exprimant leurs demandes. Plusieurs membres de l'équipe regrettent à cet égard une faible « proactivité » de la part des délégués, ou soulignent le caractère non « réaliste » et peu « construit » des projets/demandes proposés : « *J'ai très très très peu de retours d'eux. C'est un souci que j'ai et que je ne sais pas encore comment résoudre* ». Plusieurs éléments sont identifiés comme freinant la participation des délégués, dont le manque de temps de concertation en classe, entre élèves : « *Il n'y a pas d'heure prévue pour la concertation dans le groupe « classe », donc ça fonctionne déjà un peu moins bien que lorsque l'heure est vraiment prévue pour discuter* ». Pour renforcer le système de représentation des élèves, il apparaîtrait ainsi important de pouvoir s'appuyer sur une certaine institutionnalisation, des ressources qui font malheureusement défaut : « *ici on n'a pas l'infrastructure, on n'a pas les heures en plus pour pouvoir le faire, et on n'a pas suffisamment de personnes qui sont dans cette approche-là pour pouvoir le porter* ».

Si le pôle de la citoyenneté comme mode de gestion de l'établissement apparaît plus en retrait au niveau des pratiques, il est par contre défendu par un certain nombre de membres de l'équipe. Ainsi, dans le questionnaire à destination de l'équipe, plusieurs réponses mettent en exergue ce pôle : « *participer à l'élaboration ROI* » ; « *que chaque élève ait l'impression de participer au fonctionnement de l'école* » ; « *participation à la gestion de l'école* ». Certains souhaiteraient d'ailleurs que ce pôle de l'éducation à la citoyenneté soit davantage travaillé (en renforçant les dispositifs participatifs, comme le rôle des délégués). Mais plusieurs soulignent également l'importance de veiller à ne pas faire de ces dispositifs des « coquilles vides » : « *Donc il y a*

*vraiment une véritable structure, il y a une forme qui est mise en place, mais le problème c'est le fond. On dit aux élèves : « tu peux te réunir en commission, tu peux faire ça, tu peux donner ton avis » – « Et alors ?! De toute façon, personne n'en tient compte ». Et alors ils sont désabusés »* (à propos d'un dispositif mis en place dans un autre établissement). N'ayant pas rencontré un panel suffisamment représentatif de l'équipe, il nous est toutefois difficile de déterminer si cet avis est largement ou au contraire relativement peu partagé. Du côté des élèves, plusieurs éléments indiquent que certains élèves sont en demande d'être davantage écoutés (retours positifs des élèves à propos du questionnaire sur le fait d'être sondés), ainsi que de pouvoir davantage participer à la vie de l'école (par exemple, la mise en place du projet citoyen fait entre autres choses suite à une demande des élèves d'être plus impliqués dans l'école). Par contre, les réponses au questionnaire montrent que ce pôle de l'éducation à la citoyenneté ne semble pas constituer une dimension prioritaire de l'éducation à la citoyenneté pour une majorité des élèves : les items du questionnaire relatifs à l'établissement comme communauté de référence (« débattre et exprimer mon point de vue sur le fonctionnement de l'école », « vivre dans l'école des projets ou des temps collectifs permettant de se rassembler, de se rencontrer et de se sentir appartenir à l'établissement », « m'impliquer dans le fonctionnement de l'école ») sont les trois items les moins régulièrement cités par les élèves. Parmi les élèves sondés, la priorité semble donc être accordée à une citoyenneté tournée vers l'extérieur.

### 4.3 Le « nouveau » projet citoyen

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation de la recherche, au sein de chacun des trois établissements, nous avons suivi plus particulièrement la mise en œuvre d'un projet citoyen transversal. L'analyse de ces projets nous permet en effet de mieux comprendre les conditions d'implémentation de projets citoyens collectifs au sein d'établissements scolaires secondaires. Au sein de l'école<sup>2</sup>, nous avons ainsi suivi le lancement du « nouveau projet citoyen ».

#### 4.3.1 Présentation du projet

L'idée de développer un projet citoyen à l'échelle de l'établissement a germé après la projection du film « Demain » durant l'année scolaire 2015-2016. À la fin de la projection, en débriefant avec les élèves de rhéto, ces derniers exprimaient qu'ils avaient « *l'impression d'avoir été bien formés dans le cadre des cours, mais qu'ils auraient voulu s'investir davantage à d'autres niveaux* ». Après avoir vu le film, plusieurs élèves regrettaient également que l'établissement ne se mobilise pas davantage vis-à-vis des enjeux sociétaux présentés dans le film : « *madame, nous on ne fait rien ici* ». On trouve donc, à l'origine du projet, une demande des élèves d'être acteurs au sein de l'établissement, mais aussi par rapport à des enjeux citoyens plus macro : « *pour certains, le film les avait interpellés ; pour d'autres, c'était être ensemble et travailler sur un projet au sein de l'école (...) certains faisaient référence au cabaret, donc ça c'était plutôt artistique et festif* ». L'intérêt des élèves pour le film faisant écho à la volonté de plusieurs

enseignants de sensibiliser les élèves aux enjeux citoyens, un petit groupe d'enseignants a réfléchi lors d'une journée pédagogique à la création d'un projet citoyen : « *Et puis on en a discuté entre collègues. Comme les élèves réagissaient bien à ce qu'ils voyaient, on s'est dit que ça serait bien que nous aussi, on facilite ces ancrages avec le monde associatif, ces relations, et qu'on les sensibilise mieux sur les enjeux de demain* » ; « *le jour de la journée pédagogique du mois d'avril, plutôt que de se mettre dans un atelier, on s'est dit qu'on allait essayer de mettre en place quelque chose autour d'un projet citoyen nécessitant l'engagement des élèves* ». Suite à cette journée pédagogique, les grands contours du projet étaient dessinés : favoriser la rencontre des élèves avec des associations extérieures ; développer les thèmes du vivre-ensemble, de l'environnement et des relations Nord-Sud ; faire des élèves les moteurs du développement de projets au sein de l'école ; pour le développement de ces projets, constituer des groupes mélangeant les degrés. Globalement, *l'objectif c'était que les élèves deviennent acteurs et, sur base des échanges qu'ils avaient eus avec les représentants des associations, mettent sur pied des projets*. La direction « *ayant tout de suite été convaincue* », le projet s'est lancé au début de l'année scolaire 2016-2017, coordonné par deux enseignantes de français du degré supérieur.

Concrètement, la première étape du projet a consisté dans l'organisation d'un « salon des associations » au mois d'octobre. Pour chacun des thèmes, durant une matinée, les élèves regroupés en petits groupes (inter-années) rencontraient sous forme de speed-dating trois associations développant des actions sur la problématique en question. Les élèves de première et quatrième ont ainsi rencontré des associations sur la thématique de l'environnement ; les élèves de deuxième et de cinquième ont rencontré des associations sur la thématique du vivre-ensemble ; et les élèves de troisième et de rhéto ont rencontré des associations sur la thématique des relations Nord-Sud. Les élèves étant nombreux, pour faciliter les échanges par petits groupes, et afin de ne pas trop empiéter sur les heures de cours, les classes se sont succédé au cours des différentes matinées, chaque petit groupe rencontrant sur le temps d'une heure de cours trois associations différentes.

À la suite du « salon des associations », une note de service a circulé pour demander de laisser au sein de chaque classe un temps d'échanges entre élèves pour discuter des projets que ceux-ci avaient envie de mettre en place suite à leurs échanges avec les associations : « *pour que les élèves, quand ils viennent après à la première réunion, puissent nous dire « voilà on a un projet dans notre classe », ou « notre classe n'est pas motivée, mais moi personnellement je veux bien m'investir et me regrouper avec d'autres élèves sur une thématique »* ». Toutefois, à la première réunion organisée sur un temps de midi (et dont l'information avait été transmise par les délégués de classe), les coordinatrices du projet se sont vite rendues compte que ce temps de réflexion n'avait pas eu lieu dans toutes les classes (et même plutôt dans très peu de classes) : « *En disant qu'après il faut laisser du temps aux élèves pour discuter en classe, suite à la rencontre avec les associations, mais sans préciser dans le cadre de quel cours, avec quel professeur, forcément ça laisse le champ libre. Et au final, s'il n'y a pas quelqu'un qui prend l'initiative, ça ne se crée pas, la discussion n'est pas là* ». Ce temps d'échange et de brainstorming sur les projets que les élèves souhaitaient mettre en place a donc eu lieu lors des premières réunions, ces dernières étant organisées autour des « thématiques » (et regroupant donc les élèves volontaires de deux années différentes). Par la suite, des petits groupes (certains

mixant des élèves d'années différentes, d'autres pas) se sont constitués autour de différents projets : création d'un potager et construction d'un poulailler, campagne de sensibilisation au tri des déchets, animation d'un jeu de sensibilisation aux relations Nord-Sud, réalisation de capsules vidéo sur le harcèlement, rôle de guide à l'exposition « droits dans les yeux » (d'Amnesty International) ... Un premier temps important de travail autour de ces projets a eu lieu durant les « journées blanches » fin décembre pour déterminer un « plan de travail » (identification des différentes démarches et étapes pour la réalisation du projet), afin que les élèves puissent se lancer à partir de janvier dans la concrétisation du projet. Ensuite, les différents groupes se sont principalement organisés de leur côté pour développer les projets, rencontrant à intervalles plus ou moins réguliers les coordinatrices du projet. Les différents groupes fonctionnant de manière plus ou moins indépendante (principalement selon l'âge des élèves, les premières ayant davantage de questions pratiques), les coordinatrices étaient plus ou moins sollicitées : *« elles ne viennent pas spontanément, à l'inverse des premières et des quatrièmes qui ont plutôt tendance à venir frapper souvent »* ; *« L'autre difficulté, oui j'ai pas l'habitude de travailler avec des petits, et y a eu quelques couacs au niveau organisation parce que je les ai laissés faire et qu'en fait non, il faut aussi prévenir l'éducatrice. Ils n'ont pas encore ce réflexe. Mais ça c'est moi, voilà, j'ai pas l'habitude avec des petits. Maintenant, je sais que l'année prochaine je dois faire attention à ça, à plus suivre les petits »*. Quelques groupes (peu nombreux) ont également bénéficié d'un appui extérieur (association présente lors de la première étape du projet, ou membre de l'équipe éducative, ou encore parent d'élève) pour développer leur projet (par exemple pour la construction du poulailler et du potager, ou pour la formation à l'animation d'un jeu de sensibilisation aux inégalités Nord-Sud). Enfin, chaque groupe était également amené à présenter quelque chose lors d'une « journée citoyenne », temps de clôture du projet de l'année, un samedi début mai, où étaient invités les autres membres de l'établissement qui ne faisaient pas partie du projet, mais aussi plus largement les familles ainsi que le quartier.

#### 4.3.2 Les principaux enjeux rencontrés dans la mise en œuvre

En voulant faire de la citoyenneté un projet collectif pour l'établissement, le nouveau projet citoyen vient bousculer le cadre scolaire, certaines manières de travailler, l'organisation spatio-temporelle du quotidien scolaire. En effet, il propose un fonctionnement collectif, et donc une articulation importante entre différents « groupes » de l'école qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble (élèves de différentes classes et de différents degrés...). La structure classique d'une école et son fonctionnement quotidien sont organisés autour de la « classe », il y a peu de temps prévu pour faire autre chose que « donner ou suivre un cours ». De plus, l'école se présente comme une organisation « faiblement couplée », c'est-à-dire composée d'unités de travail peu coordonnées. Or ce projet ne s'inscrit pas dans le cadre spécifique d'un cours et requiert de la coordination transversale. D'une certaine manière, ce sont donc de nouvelles manières de travailler qui sont proposées par le projet. De ce fait, toute une série d'obstacles ont été rencontrés dans la mise en œuvre du projet. Les difficultés rencontrées étaient d'autant plus prégnantes qu'il s'agissait d'un nouveau projet, mais elles sont globalement révélatrices

des tensions généralement présentes dans la mise en œuvre de projets transversaux au sein des établissements secondaires.

### **A) Où ?**

Alors que les établissements scolaires ont été pensés sur le modèle du « sanctuaire », c'est-à-dire clos, fermés vis-à-vis de l'extérieur, le projet citoyen a notamment pour objectif une ouverture des élèves sur l'extérieur. Cette ouverture est à la fois « physique » dans le sens où il y a une collaboration avec des intervenants extérieurs. Elle est aussi « culturelle » dans le sens où l'école s'ouvre à d'autres cultures que la culture scolaire (par exemple, dans le type de projets menés par les élèves, on perçoit l'influence de la culture médiatique : création capsules vidéo...). En outre, au sein des établissements scolaires, l'espace est constitué d'une série de salles (également) closes et pour la plupart standardisées dans la disposition du mobilier (un tableau, le bureau du professeur faisant face à une série de tables et de chaises en « cinéma »). Ainsi, alors que l'architecture (et la disposition du mobilier) est adaptée à une forme de transmission ex cathedra des savoirs (au sein de groupes-classes), le projet citoyen nécessite d'autres dispositions permettant plus facilement le travail en groupe et l'instauration d'autres types de rapport entre jeunes et adultes de l'école qu'un lien « frontal » et hiérarchique. De même, un espace de « stockage » (par exemple pour le matériel de jardinage) semble aussi faire défaut, la salle de classe de l'une des coordinatrices étant dès lors utilisée à cet effet : « *Ou alors demander si justement ils peuvent stocker leurs petits semis dans ma classe parce qu'avant que ça ne pousse et que ça devienne un plant et de le mettre en terre, ils les ont laissés dans le fond de ma classe* ». De ces différents points, on peut dégager trois défis :

- 1) Accepter d'autres cultures au sein de l'école que la « culture scolaire » (par exemple la culture juvénile, la culture médiatique...)
- 2) Se donner les moyens de sortir (physiquement) de l'école (ou d'y accueillir des intervenants extérieurs)
- 3) Trouver des espaces où se réunir et où instaurer d'autres liens et d'autres manières de travailler

### **B) Quand ?**

Un défi important au développement et à la pérennisation du projet citoyen concerne la question de « l'allocation du temps ». En effet, le quotidien de l'école s'organise autour d'une succession d'heures de cours où s'enseignent des disciplines spécifiques (à un « groupe-classe homogène »). Le projet citoyen ne s'inscrivant pas dans le cadre défini d'un « cours spécifique », la planification d'activités collectives dans l'école (comme le « salon des associations » ou la « journée citoyenne ») et l'organisation de temps de travail collectif (mise en place et suivi des projets des élèves) constituent des défis importants.

Concernant la réalisation d'activités collectives, celles-ci peuvent être organisées durant les temps de cours, ces derniers étant suspendus (par exemple lors du salon des associations). Or, et même si cela a été moins observé ici que dans l'école<sup>1</sup>, le fait que le projet empiète à certains

moments sur des heures de cours peut déranger certains enseignants, ce qui nous renvoie à la tension de la « place relative » de la mission d'éducation à la citoyenneté déjà abordée précédemment: *« En fait ce projet citoyen, quand ça demande du temps, est davantage perçu comme « je vais encore perdre une heure, même si je reconnais que le projet est intéressant tout ce que vous voulez, mais je vais perdre une heure de cours ». Et donc l'obstacle, c'est que c'est perçu comme une perte plutôt que comme un gain »*. Ces activités peuvent également être organisées en dehors des heures de cours. Par exemple, la journée citoyenne a eu lieu un samedi. Mais ces activités n'étant pas obligatoires, il n'est pas toujours évident de mobiliser et de faire participer les membres de l'établissement. Lors de la journée citoyenne, il y avait ainsi relativement peu d'élèves en dehors des ceux déjà impliqués dans le projet.

Concernant l'organisation de temps de rencontre et de travail collectif, les réunions du projet citoyen se déroulent durant le temps de midi. Mais cela entraîne différentes difficultés. Le timing est régulièrement trop court. Les réunions servent alors surtout à faire un rapide bilan des activités déployées en dehors du temps scolaire (par exemple en début ou fin de journée, ou lors de congés scolaires). Certains aménagements ont également été trouvés comme par exemple l'organisation d'une matinée de travail sur les projets lors des « journées blanches » en décembre, ou l'autorisation pour certains élèves de « travailler » sur leur projet pendant leurs « heures de fourche ». À cet égard, le soutien de la direction pour l'aménagement de ces temps est important : *« ce que je peux faire c'est donner des facilités d'organisation (...) on peut aussi faciliter l'accessibilité à d'autres moments grâce au personnel d'entretien ou ouvrier. Le concierge peut ouvrir l'école de manière un peu plus large pour faire des activités au soir, ou sur le temps de midi, ou lors du week-end »*. Outre le timing insuffisant, il n'est pas non plus évident de rassembler les élèves et les enseignants sur le temps de midi. Pour un certain nombre d'entre eux, *« le temps de midi, c'est sacré »*. De plus, différentes réunions ont régulièrement lieu en même temps. Or il n'est pas rare que les élèves impliqués dans le projet citoyen soient également impliqués dans d'autres projets de l'école (mini-entreprise, cabaret ...). Enfin, dans l'établissement<sup>2</sup>, le temps de midi n'est pas le même pour l'ensemble des élèves : *« Les réunions se passent le midi, mais le DS et le DI n'ont pas les mêmes temps de midi, donc c'est difficile de les réunir »*. Le projet souhaitant « mélanger les élèves des différentes années », certains élèves devaient donc être libérés de leurs cours pour pouvoir participer aux réunions.

Globalement, la grille horaire ne prévoyant pas de temps pour le travail collectif et le développement de projets, l'implication dans le projet citoyen, tant pour les enseignants que pour les élèves, nécessite donc un « engagement bénévole ». Nous y reviendrons. Soulignons à ce stade différents défis concernant la question de l'allocation du temps :

- 1) Dégager des temps de travail collectif
- 2) Faire accepter qu'à certains moments (ponctuellement), des projets d'établissement priment sur le travail en classe

Concernant le deuxième défi, il renvoie à l'enjeu précédemment soulevé de la place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté, et de la tension avec la mission « cognitive » (centrée sur l'acquisition de connaissances et compétences scolaires).

Concernant le premier défi, certaines pistes ont été évoquées lors d'un focus group :

- « Une solution, ce serait peut-être aussi de prendre un temps dans l'horaire, par exemple deux heures. Enfin, je sais qu'il y a moyen de faire ça, de dégager des heures pour les projets d'établissement. Et donc de dire par exemple le jeudi après-midi on fait les projets citoyens » ;
- « Moi je crois ce qui est facilement faisable, c'est d'y consacrer une après-midi, 1x par mois ou 1x tous les 2 mois, pour justement pérenniser ce projet ou ces projets. Je crois que la préfète serait prête à le faire, pas chaque semaine, mais une fois tous les deux mois ».

Il faut également noter qu'outre le fait de dégager du temps de travail, les moments collectifs contribueraient également, selon certains, à faire « vivre l'établissement » et stimuler l'envie de s'y engager : « il manque de moments de rencontre conviviale suffisamment longs et fréquents pour être enrichissants et efficaces pour qu'une envie de continuer un projet dure ». Ceci nous amène au point suivant concernant l'implication des membres de l'établissement dans le projet.

### **C) Qui ?**

En bousculant la manière dont l'école est organisée, ce sont aussi les rôles des élèves et des enseignants que le nouveau projet citoyen vient redéfinir. Les codes de la relation sont également redéfinis. La question que l'on peut se poser ici concerne les freins à l'implication des enseignants d'une part, et des élèves d'autre part. En effet, un défi majeur relevé par les coordinatrices réside dans l'extension du projet, l'implication plus importante d'une part des élèves, et d'autre part de l'équipe : « Mais quand même toute l'école avait participé au salon des associations, et on s'est retrouvé à chaque fois 20 élèves +/- par niveau, et puis petit à petit certains venaient juste voir. Voilà donc ça, on se dit finalement que c'est difficile d'aller toucher les élèves » ; « En fait oui, on n'est que deux à suivre le projet (...) on avait quand même espéré que des collègues prennent le relais ». À la fin de l'année, nous percevions d'ailleurs que les coordinatrices souhaitaient quelque peu « lever le pied », ou du moins être réellement soutenues dans l'accompagnement du projet global et des projets particuliers des élèves. Ayant déjà présenté les freins à l'implication des enseignants et des élèves dans des projets citoyens dans les points 4.2.2 et 4.2.3, nous nous contenterons ici d'en rappeler les grandes lignes. Concernant les freins à l'implication des enseignants dans le projet, ils renvoient globalement au fait que le métier enseignant est défini (d'un point de vue « formel », par exemple dans la charge horaire) principalement, voire essentiellement, autour de l'activité en classe/ du « cours ». Cette définition du métier enseignant autour de l'activité en classe implique que la participation à des activités ou des dispositifs hors de celle-ci est régulièrement « bénévole » (car n'étant pas prévue dans la charge de travail). Concernant l'implication des élèves, il ressort des réponses au questionnaire que le manque d'information et le manque de temps en seraient les principaux freins. Le troisième frein le plus important à l'implication des élèves réside dans le peu d'intérêt manifesté à l'égard du projet. Ces résultats corroborent donc les intuitions soulevées dans la discussion sur l'implication des élèves lors d'un focus group et que nous avons présentées précédemment. Au contraire, les élèves engagés dans le projet s'y sont impliqués car étant sensibilisés à certains enjeux et désirant agir vis-à-vis de ces enjeux. Certains y voient aussi une

« bulle d'air » et d'action par rapport aux cours (durant lesquels ils se sentent trop souvent passifs). Ils trouvent également important que ce type de projet soit mené à l'école en raison du rôle éducatif de l'école (ouverture non nécessairement apportée par le milieu familial), du nombre d'heures où ils sont à l'école (« lieu de vie important »), du caractère collectif (« le faire à plusieurs »), et des facilités logistiques (« être soutenus/accompagnés »). Il faut par ailleurs souligner que les élèves impliqués dans le projet montrent un enthousiasme certain, et qu'au fur et à mesure de l'année, d'autres élèves, voyant ce qui se développe, ont souhaité rejoindre le projet : « *Et les petits de première ils sont super motivés. Ils m'attendent devant la porte à 8h, et ils sont là avec leurs bottes, leurs râtaux (...) Donc oui je pense qu'il y a un vrai plaisir, ils sont souriants, y a un plaisir à venir à l'école pour faire autre chose que d'être derrière un banc. Et ça c'était aussi... enfin un des projets qu'on avait : c'était un petit peu redynamiser aussi une école, la faire vivre autrement que sur l'aspect uniquement scolaire* » ; « *Des élèves de première qui sont maintenant hyper motivés en voyant les autres aux heures d'étude aller avec leurs bottes* ».

### **Engagement bénévole et reconnaissance**

Concernant ce point sur l'implication dans le projet citoyen, nous souhaitons revenir de manière plus spécifique sur la problématique de la reconnaissance des membres de l'établissement qui y consacrent du temps et de l'énergie. En effet, et comme déjà soulevé, peu de temps dans l'horaire pouvant être alloué au développement d'activités ne se rattachant pas à un cours, l'implication dans le projet citoyen, tant pour les enseignants que pour les élèves, nécessite donc un « engagement bénévole ». Or ce caractère « bénévole », « en dehors des heures de cours », freine toute une série d'élèves et d'enseignants à s'impliquer dans le projet citoyen, qu'ils trouvent par ailleurs intéressant : « *Et il y avait une grande différence entre les échanges que j'avais en classe dans le cadre de mon cours de français (quelques échanges suite au salon des associations où ils avaient tous envie de faire quelque chose), et puis quand ils ont compris qu'ils devaient se regrouper sur le temps de midi, en dehors, sur la classe j'avais 5 élèves. Alors que quand on avait fait un tour de table (...), ils étaient tous motivés* ». Dans un questionnaire adressé à l'équipe éducative, plusieurs enseignants ont répondu être intéressés et vouloir s'impliquer dans le projet, mais ne pas avoir le temps de le faire, en raison du temps demandé pour la préparation et le suivi des cours, le « partage » entre les deux implantations de l'école ... De plus, quand cet engagement bénévole devient lourd, que les personnes impliquées ne se sentent pas suffisamment soutenues, le risque est qu'il mène à de l'essoufflement et de l'épuisement : « *Je pense que les professeurs et les élèves qui s'investissent là-dedans, cela leur donne un surplus de travail* ». L'implication des élèves, comme de l'équipe éducative, constitue donc un défi important. On a déjà souligné l'enjeu du travail sur les représentations et sur la place de l'éducation à la citoyenneté au cœur du projet d'établissement: « *Et c'est valable pour les élèves, et c'est valable pour les profs qui ne sont pas impliqués. C'est parce qu'on est en dehors du cadre qui est très formaté* ». Un autre enjeu important concerne la reconnaissance de cette implication. La valorisation de l'implication des élèves en amont et en aval du projet (responsabilisation des élèves par la gestion d'un budget, débat sur l'évaluation, la certification de l'implication citoyenne...) a déjà été abordée dans le point 4.2.3. Par ailleurs, la direction dispose de différents leviers qui, actionnés, facilitent la mise en place des projets, et constituent par là une forme de reconnaissance du projet en lui-même et des personnes qui s'y impliquent.

Ces leviers sont de différents types : leviers financiers (« *vous avez besoin de ça et ça : ok, on va regarder avec l'économiste, et on dégage ce qu'il faut pour que vous meniez ça à bien* ») ; octroi d'heures NTPP pour certaines tâches, autorisations pour « libérer » du temps (sorties, événements dans l'établissement...). Malgré tout, ces leviers restent relativement limités : « *Ça, c'est un peu un des freins, c'est le nerf de la guerre, c'est que si on ne sait pas donner les heures NTPP, il faut compter sur le bénévolat – sur la passion de l'enseignant* ».

Le développement et la pérennisation du projet citoyen supposent donc de sortir d'une représentation de l'école où la « classe » (et le cours) en constitue l'unité de base. L'échelle de l'établissement doit être considérée. La reconnaissance structurelle des autres « tâches » et activités dans l'établissement (que « le cours ») semble donc essentielle. Toutefois, les acteurs de l'établissement scolaire ayant peu de prise sur cette reconnaissance institutionnelle (ressources octroyées), il semble important de trouver des sources locales de reconnaissance.

Pour conclure ce point, nous pouvons dégager plusieurs enjeux majeurs (interreliés) concernant l'implication des membres de l'établissement dans le projet citoyen :

- 1) Changer les représentations du métier enseignant au niveau « individuel »
- 2) Sortir de la vision du métier enseignant pensé exclusivement autour de l'activité en classe par la reconnaissance structurelle et locale de l'implication dans certains projets/dispositifs.
- 3) Repenser la formation et/ou l'accompagnement des enseignants sur base des différents rôles occupés dans l'établissement
- 4) Changer certaines représentations auprès des élèves (et plus largement), notamment l'idée selon laquelle « aller à l'école = être en classe/suivre les cours ».

## **D) Comment communiquer ?**

Enfin, un dernier défi important relevé par les coordinatrices du projet réside dans la communication autour du projet. Nous avons souligné que l'organisation de l'école repose sur des découpages importants (en heures de cours, en groupes classes, en disciplines...), et qu'il en résulte des difficultés concernant l'organisation de temps de travail collectif. Une autre difficulté qui en résulte concerne la communication et la coordination du projet. La question de la communication se pose principalement à deux niveaux, la coordination en interne (diffusion de l'information vers les élèves participant au projet) et la communication « externe » (vis-à-vis des membres de l'établissement ne participant pas nécessairement au projet).

Pour faciliter le contact entre les coordinatrices du projet et les élèves (les coordinatrices n'ayant pas de contact direct avec une majorité des élèves de l'établissement), l'idée d'avoir un « délégué citoyen » par classe avait été émise. Toutefois, la mise en place des « délégués citoyens » s'est révélée plus compliquée que prévu, et lors de l'année scolaire 2016-2017, une élève de cinquième s'est principalement chargée de la communication et du relais en interne : « *c'est une élève qui est responsable du groupe facebook et qui diffuse l'information. C'est un peu elle qui joue le rôle de délégué, d'intermédiaire entre nous et les élèves qu'on ne voit pas.*

*Parce qu'il y en a qu'on a en classe, mais il y en a d'autres qu'on ne voit pas* ». Par ailleurs, divers canaux plus informels ont également été mobilisés pour transmettre l'information en « interne » : affichage d'une note sur la porte de la classe de l'une des deux coordinatrices (lieu des réunions du projet), interpellation lorsque les coordinatrices croisent certains élèves dans les couloirs, interruption des cours des coordinatrices par les élèves pour venir poser certaines questions, organisation de permanences...

Transmettre l'information et communiquer autour du projet vis-à-vis de l'équipe n'est pas non plus aisé. Les notes de service étant nombreuses, ce canal n'est pas toujours optimal : *« Je peux imaginer qu'on passe à travers ça, parce qu'il y a parfois tellement de papiers »*. De plus, alors que le relais de l'information via les enseignants est régulièrement nécessaire (pour toucher l'ensemble des élèves), un manque d'information générale vis-à-vis du projet peut constituer un frein à cet égard : *« Au niveau des collègues, même s'il y avait une note de service, je pense que parfois certains ne savaient pas trop ce qui se passait dans la salle des fêtes »* ; *« et donc peut-être qu'ils n'ont pas pris ce temps de discussion en classe parce qu'ils ne savent pas exactement en quoi ça consiste »*. Un relais via les élèves a alors été imaginé. Certains élèves du degré supérieur avaient ainsi proposé de passer dans toutes les classes pour parler du projet, mais cela n'a pas été accepté par la direction, afin de ne pas perturber les cours. Enfin, le projet d'un panneau d'affichage « projet citoyen » a également été suggéré.

On le voit, trouver des canaux de communication efficaces au sein des établissements scolaires n'est pas évident. On peut souligner trois enjeux principaux autour de la communication :

- 1) Trouver des outils de communication efficaces pour diffuser l'information vers ceux qui ne sont pas impliqués dans le projet
- 2) Trouver une méthode de communication interne efficiente
- 3) Déterminer une méthode de coordination avec des dispositifs/projets mis en place au sein de l'école et qui peuvent être liés, d'une manière ou d'une autre, au projet citoyen (par exemple la vente de bougies Amnesty...)



## 5. TROISIÈME ÉTUDE DE CAS : ECOLE3

### 5.1 Présentation de l'établissement

La troisième école avec laquelle nous avons collaboré dans le cadre de cette recherche-action est un établissement d'enseignement secondaire ordinaire du réseau provincial. Environ 1150 élèves (dont 2/3 de filles) sont scolarisés, principalement dans des filières professionnelles et de technique de qualification. L'école propose également un premier degré commun, mais la structure de l'école s'apparente plutôt à une « pyramide inversée », la « colonne vertébrale » de l'établissement étant la formation qualifiante et professionnelle. Située dans « la région du centre », elle accueille un public scolaire plus fragilisé que dans les deux autres écoles de la recherche. Les élèves, qui viennent d'un périmètre géographique relativement large autour de l'école, ont régulièrement connu des parcours scolaires relativement « chaotiques ». Parmi les plus grands, une partie relativement importante des élèves ont déjà « un pied dehors » (certains travaillant le soir ou les week-ends, quelques élèves ayant des enfants...), et les accrocher à leur scolarité constitue dès lors un défi important : « *Dans mon cours, une fille arrive toujours en retard. Après, quand je discute avec elle, elle a des enfants. Elle doit aller conduire ses gosses. Il y en a qui doivent s'occuper de leurs grands frères, c'est ce qu'ils disent : monsieur mon père il ne se lève pas, c'est moi qui m'occupe de.. Enfin c'est dingue* ». Une partie relativement importante des élèves sont aussi issus de milieux socioéconomiques peu favorisés : « *ils viennent tous de milieux très très difficiles, ils vivent des choses très très difficiles* ». Enfin, une diversité d'origines socioculturelles caractérise également le public scolarisé dans l'école3. Comme nous le montrerons, le type de public accueilli et les besoins rencontrés par les élèves de l'école3 influent considérablement sur l'identité de l'école et son projet éducatif. En effet, il apparaît crucial pour l'école de commencer par « redonner confiance » aux élèves, en eux-mêmes, dans leurs capacités, ainsi que vis-à-vis de l'institution scolaire et de la société : « *Et c'est toute la problématique de l'enseignement professionnel où le gosse vient dire « mais moi je suis bon à rien... qu'est-ce que vous me faites faire des maths, de toute façon, j'ai jamais su compter » (...) essayer de leur donner un peu confiance en eux. Et c'est, je crois que c'est peut-être une chose importante, c'est les resocialiser. Un certain nombre d'élèves, c'est les resocialiser. Les respecter. Respecter leurs différences. Ils sont très soucieux de la notion de justice et d'injustice* ». Le travail éducatif réalisé au sein de l'école3, en permettant la valorisation des élèves, en leur redonnant confiance en eux-mêmes, en créant un cadre de vie sécurisant mais qui ouvre également sur le monde, apparaît ainsi à contre-courant de l'environnement socioéconomique régional de l'établissement qui stigmatise, relègue et ferme les horizons. Nous y reviendrons.

Occupant le poste de chef d'établissement depuis 10 ans et travaillant dans l'école3 depuis le début de sa carrière, le directeur souligne que le pilotage de l'établissement est traversé par de

nouveaux défis, en raison des transformations sociétales : « *Je pense qu'on est à un changement de société. Par conséquent, il faut qu'il y ait un changement de management des écoles* ». Plusieurs évolutions sont plus particulièrement pointées. (1) D'abord, un nombre relativement important de jeunes enseignants n'aborderaient plus de la même manière le métier : « *être prof, c'était un peu un sacerdoce. Maintenant, c'est devenu un métier, et il faut l'aborder avec professionnalisme* ». Plusieurs membres de l'équipe rencontrés soulignent également que la relation pédagogique a évolué : « *On n'est plus à l'époque d'une transmission de savoirs. On ne vomit plus, et heureusement, le savoir sur les élèves* ». Selon certains, les élèves s'ennuieraient, les motiver constitue tout un défi : « *Il y a un changement dans la mentalité des jeunes où il n'y a plus cette volonté de se dépasser, de travailler* » ; « *Ce n'est plus leur priorité l'école. Ce n'est plus leur priorité* ». Certains développent alors des projets au sein des cours et organisent des sorties. Rattacher le cours au vécu des élèves semble également une piste suivie : « *J'essaie toujours de faire des rapports avec le monde actuel (avec des situations concrètes) pour essayer que ça les rattache à quelque chose qu'ils connaissent, parce que je vous dis, c'est des élèves qui sont fort dans le concret* ». Par ailleurs, les « contours » de la formation scolaire n'apparaissent plus évidents : « *Une des difficultés, c'est de fixer les limites de l'école. (...) Donc, délimiter un peu le contour de la formation. Où commence-t-elle ? Où finit-elle ? Elle ne peut plus s'arrêter strictement à la formation technique. On doit avoir une formation humaine. Et on doit avoir une formation sociale. Et là, lorsqu'on est dans l'humain, dans le social, où est la limite ?* ». Plusieurs soulignent aussi que les élèves ont besoin de « bouger », qu'il est difficile pour eux de rester assis toute la journée.

(2) Ensuite, la révolution numérique entraînant de nombreux changements dans la société, la direction souligne l'importance de suivre cette évolution, et regrette que l'institution scolaire (notamment dans la formation initiale) ait un « train de retard » à cet égard : « *Parce qu'on est entré dans l'ère du numérique. Et donc il faut repenser notre école, notre enseignement, notre formation (...) Ça ressemble plus à rien l'école de papa. Non ? Des murs, des murs, des chaises, des bureaux, des tables, alors qu'on a internet, alors qu'on a des tableaux interactifs, qu'on peut aller visiter plein de choses (...) je suis parfois étonné... de constater qu'un professeur qui sort de l'école ou qui sort de l'unif donne encore cours avec une craie* ». Concernant l'école<sup>3</sup>, les conséquences de la révolution numérique au niveau du « marché de l'emploi » sont plus particulièrement source de questionnement quant aux formations proposées : « *Le problème est qu'on est face à d'énormes incertitudes. Y a toute la problématique du transhumanisme, de l'ubérisation, de la numérisation qui sont là. Et qu'on le veuille ou pas, on doit en tenir compte. Un exemple, c'est au niveau de notre section travaux de bureau : auparavant, il y avait des petites mains qui pendant toute une carrière classaient des factures, les triaient, les encodaient. Tout ça a complètement disparu. Et donc par rapport à cela j'ai énormément d'anxiété, par rapport à ces « petits métiers » qui disparaissent* ».

(3) Pour la direction et un certain nombre de membres de l'équipe rencontrés, il est enfin essentiel que les jeunes « sortent » des murs de l'école, et que les enseignants changent leur « rapport au savoir » afin que l'école ne soit pas en décalage avec la société : « *Parce qu'ils vont exploser (...) Si l'école n'est pas en contact avec la vie sociale et humaine, si l'école est un microcosme dans lequel on vit, dans lequel les professeurs vivent avec leurs idées, leurs idéaux, on est d'office en décalage avec la réalité. Combien n'y a-t-il pas de professeurs qui se*

*rattachent encore à d'anciennes valeurs ? Exemple : qu'est-ce que la culture générale ? Si vous demandez à certains professeurs, la culture générale c'est pouvoir dire quand Victor Hugo est né, quand il est mort et ce qu'il a écrit (...) Mais si vous demandez à un jeune ce qu'est le Zimbabwe du Nord-Est, il va prendre son GSM, deux minutes après il va vous dire où ça se situe, la capitale, le PIB et le nombre d'habitants. Est-ce qu'il a moins de culture générale que celui qui connaît par coeur la vie de Victor Hugo ? Et donc, il faut être en phase avec la réalité. Il faut être en phase avec ces outils-là ». L'ouverture des élèves sur l'extérieur est également perçue comme importante pour permettre aux jeunes « de se défouler », pour amener une ouverture que des jeunes d'origines socioéconomiques plus défavorisées ont rarement via leur milieu familial, ainsi que pour susciter la motivation des élèves : « Parce qu'ils vont exploser », « ça permet plus de réflexions qu'en classe », « ils ont peu d'occasions en dehors de l'école ». Concernant cette question de l'ouverture de l'école sur l'extérieur, il est toutefois important de souligner que certains dénoncent le risque de marchandisation : « Non, moi je n'ai jamais aimé qu'on reste dans sa classe. Il faut aller voir le monde (...) Après je ne suis pas d'accord que l'école soit une entreprise. Ça, je ne suis pas d'accord parce qu'on tombe alors dans des travers très graves. (...) Il faut savoir trouver les motivations, les talents de chacun dans leur domaine. Il ne faut pas essayer d'en faire des moules et des modèles prototype. Et moi ça, ça me fait peur ».*

Pour toutes ces raisons, le développement de projets et d'activités est encouragé par la direction : « Je laisse l'école ouverte à toute une série d'initiatives » ; « je suis pour le développement d'activités au niveau des écoles, de sortir du cours strict à cinquante minutes ». Toutefois, le directeur souligne également les faibles marges de manœuvre dont il dispose pour encourager et mobiliser son équipe vers une dynamique de changement au sein de l'établissement. Le manque de « leviers », de même que la dépendance vis-à-vis du système sont plus particulièrement soulevés : « Au niveau de la direction (...) nous n'avons toujours ni le bâton, ni la carotte. Nous n'avons pas la carotte, parce qu'un professeur qui débute sa carrière comme prof, il connaît pratiquement son salaire jusqu'à sa pension ... et il sera prof. Donc on a très peu d'éléments pour valoriser les gens (...) Et d'autre part, nous n'avons pas de bâton. Et là je revendique haut et fort, si nous pouvions mettre à la porte... quelques enseignants, c'est une minorité, qui détruisent la fonction d'enseignant, qui détruisent certains jeunes (...) les choses iraient beaucoup mieux ». Le caractère instable du système scolaire, avec les réformes successives, ne permettrait pas non plus d'aborder sereinement le changement : « Les difficultés : lutter contre la perte de bon sens de notre administration qui est devenue toute puissante. Ça, c'est difficile. Quand vous avez un professeur de droit qui enseigne le droit pendant 15 ans, quand on me présente une réforme des titres et fonctions comme étant une grande merveille, et que je dois dire à ce professeur au premier septembre « tu sais tu ne peux plus donner cours de droit parce que t'es licencié en sciences économiques », ça, ça va pas ». Outre l'instabilité générée par ces multiples réformes, certains enseignants soulignent également le fait qu'elles seraient « déconnectées » de la réalité scolaire qu'ils vivent : « ils ne savent pas comment ça se passe ici ». Enfin, dans la gestion de l'établissement, le manque de ressources et la lourdeur administrative sont aussi pointés comme freins au déploiement des rôles « pédagogique » et « relationnel » de la direction (la fonction administrative prenant le dessus) : « Ce qui est regrettable, c'est qu'avec l'évolution des choses... l'aspect gestion et

*administration prend le pas sur le contact avec les élèves, et même sur le contact avec les enseignants (...) la fonction de directeur devient plus une fonction de gestionnaire administratif que de gestionnaire humain ». Il apparaît donc difficile d’insuffler une dynamique et un projet d’établissement : « Si on n’a pas beaucoup d’énergie, et si on n’est pas un peu inconscients, à un moment donné je peux comprendre que les directions laissent tomber les bras ».*

## 5.2 Panorama de l’éducation à la citoyenneté au sein de l’école<sup>3</sup>

### 5.2.1 Place relative de la mission d’éducation à la citoyenneté

Il semble y avoir un consensus assez large au sein de l’équipe de l’école<sup>3</sup> sur l’importance de l’éducation à la citoyenneté. Des réponses au questionnaire (malgré le fait que nous n’ayons reçu que 16 réponses), il ressort qu’une petite majorité des répondants trouve la mission d’éducation à la citoyenneté importante, et que les autres répondants la considèrent même comme prioritaire. De même, la moitié des répondants se sent plutôt concerné, et l’autre moitié tout à fait concerné. Pourquoi l’éducation à la citoyenneté est-elle considérée comme importante ?

Pour un certain nombre de membres de l’équipe rencontrés, l’éducation à la citoyenneté est importante pour lutter contre certains effets des différentes crises sociétales (crise du lien social, crise de la confiance dans le politique...) : *« Actuellement et ça me fait peur, c’est cette non-confiance qui est quasiment devenue systématique dans l’action politique (...) Il y a toute cette revalorisation de la notion de démocratie... et qui est trop souvent associée à démocratie égale politique, politique égale pourri (...) Donc là y a tout un travail d’initiation politique, mais vous comprenez dans quel sens : politique c’est pas rouge-bleu-vert, c’est l’approche de la vie de la cité »*. L’école est ainsi perçue comme un lieu où doivent se transmettre certaines valeurs de la démocratie (respect, égalité, solidarité...) jugées primordiales mais aussi menacées dans le contexte sociétal actuel (en raison par exemple de la montée de l’ultra-individualisme) : *« Et je pense que c’est un travail que l’école doit faire : c’est de lutter contre le développement de cet ultra-individualisme, et de cet ultralibéralisme. Parce que cet individualisme... ça empêche toute cohésion sociale »*. L’école apparaît donc comme un « microcosme » où le travail d’éducation à la citoyenneté permet une prise de conscience du rôle de citoyen et de la responsabilité qui en découle : *« Aussi faire prendre conscience de la responsabilité qu’ils ont (...) On a un rôle dans la société »*.

Pour certains, le rôle de l’école a évolué parallèlement aux différents changements profonds que connaît la société. Ses fonctions d’éducation morale et de « formation de la personne » sont (ré)affirmées : *« Son rôle a fortement évolué (...) Elle ne peut plus s’arrêter strictement à la formation technique. On doit avoir une formation humaine. Et on doit avoir une formation sociale »* ; *« Dans la mesure où on n’est plus dans une société du rituel, je pense que le jeune est un peu perdu. Et il y a tout un travail à reconstruire »*. Ce rôle de l’école dans la « formation de la personne » et la « construction identitaire » du jeune, est directement associé par un certain

nombre de membres de l'équipe à « l'éducation à la citoyenneté ». Le « développement personnel » apparaît d'ailleurs comme la dimension de l'éducation à la citoyenneté prioritairement travaillée dans l'établissement, parallèlement au « respect de l'autre ». Nous y reviendrons dans le point sur la traduction locale des différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté. Soulignons à ce stade que le développement de projets citoyens et l'implication des élèves dans ceux-ci est perçu comme une source de valorisation : « *je suis toujours fort ému de voir la fierté qu'ont les élèves de présenter leurs travaux* ». L'implication dans ces projets permettrait aux élèves de prendre conscience de leurs compétences, contrairement au « *programme du professionnel qui ne rend pas honneur aux compétences des élèves* ». Cette valorisation des élèves est jugée essentielle par les membres de l'équipe rencontrés, les élèves de l'établissement ayant régulièrement connu des parcours scolaires marqués par la dévalorisation et la relégation : « *ça permet qu'ils prennent conscience qu'ils ne sont pas des « cons »*. *Donc ça, c'est important au niveau de leur épanouissement personnel. Voir qu'ils peuvent mener à bien un projet et aller jusqu'au bout, c'est quelque chose aussi* ». On peut donc faire l'hypothèse que l'éducation à la citoyenneté permet une valorisation des élèves par d'autres critères que les critères formellement évalués à l'école (les « compétences scolaires »), permettant un « renversement du stigmat » pour des élèves subissant une forme de relégation.

Enfin, l'éducation à la citoyenneté est également perçue comme un « outil d'accrochage scolaire ». Le développement de projets citoyens permet, selon certains, de (re)motiver les élèves, de donner du sens à leur scolarité : « *Je ne sais pas quel pourcent sur le nombre d'élèves, ça, c'est difficile à quantifier, mais moi il me semble qu'ils se sont rendu compte, avec ce projet, qu'ils pouvaient faire quelque chose de bien, et donc ça c'est... une nouvelle motivation pour l'école* » ; « *Leur faire comprendre l'importance de l'école. Parce quand on raconte qu'un petit Burkinabè fait cent vingt kilomètres pour aller à l'école, ça interpelle quand même* ». Par ailleurs, le travail réalisé autour du respect de l'autre et des règles du vivre-ensemble apparaît parfois comme une condition préalable pour pouvoir donner cours : « *Le respect c'est tellement vague, et donc je mets en pratique tout de suite parce qu'il y a des élèves par exemple qui vont parler en même temps que moi ou en même temps que d'autres. Tout de suite j'arrête ça. Donc c'est pour donner cette valeur qui pour moi est très importante et sans ça ou sans un minimum de respect on ne sait pas continuer. On ne sait pas avancer* ».

S'il semble y avoir un consensus relativement large sur l'importance de la mission d'éducation à la citoyenneté, on peut toutefois noter un certain nombre de questionnements concernant la signification de cette mission, ce qu'elle recouvre. Nous y reviendrons dans la suite. De même, des désaccords peuvent être observés concernant la « place relative » de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement. En effet, certains membres de l'équipe soulignent le caractère prioritaire de la mission d'éducation à la citoyenneté : « *Pour moi, ce qui est prioritaire, c'est travailler le respect, la communication... par rapport au programme. Mais c'est parfois reproché par les élèves et les parents* ». Toutefois, et comme le montre l'extrait qui précède, d'autres membres de l'équipe, et certains acteurs « extérieurs » à l'établissement (par exemple l'inspection ou les parents), pointent la prévalence des apprentissages, le respect du programme : « *L'inspecteur de mathématiques vient : « vous n'avez vu que 85% du programme » - « oui, mais pendant trois semaines on a monté une exposition sur Martin Luther King, ils ont appris plus, etc. » - « oui je veux bien, mais c'est pas dans le programme* ».

*Aberration du système* ». De même, si plusieurs élèves pointent le rôle de l'école dans « l'ouverture au monde », « la construction personnelle », « l'éducation au respect » ... pour d'autres, ce n'est pas à l'école « *qu'on apprend ces choses-là, mais dans l'entourage, par les parents* ». Un équilibre doit donc être trouvé ; certains projets développés dans l'école ont dû être ajustés afin de ne pas (trop) empiéter sur les temps de cours: « *mais on a toujours essayé que ça soit dans les heures, que ça ne déborde pas, sauf la journée spéciale* ». La recherche de l'équilibre entre la fonction cognitive et la fonction éducative de l'école se pose donc au niveau de l'établissement. Mais on peut également observer un « tiraillement » au niveau « individuel ». Certains enseignants se questionnent ainsi sur le cœur de leur métier, ce qu'ils font et pourquoi, ce qui peut mener à un certain malaise.

Globalement, il nous semble que la fonction éducative, socialisatrice de l'école (qui comprend entre autres choses la mission d'éducation à la citoyenneté), apparaît prioritaire au sein l'école<sup>3</sup>, du moins au niveau de son pilotage et pour une partie non négligeable de l'équipe. Elle semble par contre se traduire davantage dans les interactions quotidiennes, la manière d'envisager et de travailler au sein de l'école, une certaine « culture d'établissement » qui privilégie la relation d'écoute et de dialogue avec l'élève, ainsi que par la mise en place de plusieurs projets relevant d'initiatives personnelles, plutôt que par le développement d'un dispositif fort qui réunit l'ensemble de l'établissement autour d'un projet (comme dans l'école<sup>1</sup>, et dans une moindre mesure l'école<sup>2</sup>) : « *Moi je trouve que c'est une culture d'école quand même* ».

### 5.2.2 Diversité de mises en œuvre

Au sein de l'école<sup>3</sup>, toute une série d'« activités » d'éducation à la citoyenneté sont mises en œuvre dans le cadre de l'un ou l'autre cours, par exemple à travers le travail de certains contenus ou de certaines compétences, le développement de projets, ou encore l'organisation de sorties. Par exemple, le cours de sciences humaines est perçu comme une occasion d'« *éveiller à ce qui se passe dans le monde* ». De nombreuses sorties culturelles sont également encouragées par la direction et organisées par les enseignants : animation sur l'identité personnelle et l'homosexualité, sorties théâtrales et au cinéma... La relation pédagogique elle-même ainsi que la gestion de l'ordre scolaire sont également relevées par certains enseignants et éducateurs comme « situations » d'éducation à la citoyenneté : « *Pour moi, le cours, c'est aussi travailler la communication, le respect* » ; « *en gérant les conflits, on aborde ce problème-là, parce qu'on peut avoir des conflits au niveau du racisme même si c'est encore assez rare ici, mais ça peut arriver. (...) Quand on aborde le problème de la politesse (...) Le problème des déchets, parce qu'y a des élèves qui trouvent normal de jeter l'emballage de leur chocolat ou leur canette au milieu de la cour. (...) Donc c'est un sujet qu'on aborde en permanence en tant qu'éducateur* ».

Parallèlement, et depuis plusieurs années déjà, certains projets d'éducation à la citoyenneté sont mis en place en dehors du cadre d'un cours spécifique. De courte, de moyenne ou de longue durée, récurrentes ou non, pluridisciplinaires, ces « activités » ou projets sont menés à l'échelle d'une classe, d'une section, d'une année, voire de l'établissement: voyage à Auschwitz, journées citoyennes, projet de sensibilisation au tabagisme...

### Focus sur la journée citoyenne :

Depuis 10 ans, une enseignante coordonne un projet mené chaque année avec l'ensemble des classes de rhéto. La « journée citoyenne » a pour objectifs d'une part, de regrouper autour d'un même projet les différentes sections de l'école (élèves, mais aussi enseignants), et d'autre part, de travailler l'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement : « *Parce que j'avais constaté que dans l'école, il n'y avait pas de projet qui regroupait tout le monde, aussi bien au niveau des élèves que des profs (...) et surtout qu'il n'y avait pas d'éducation à la citoyenneté. À l'époque, c'était il y a 10 ans, donc ce n'était pas trop à mode l'éducation à la citoyenneté* ». Le lien avec le secteur associatif est également un volet important du projet. Ainsi, différentes associations proposent une animation aux élèves autour d'une thématique définie chaque année. Pour dépasser les freins financiers, la solution imaginée a été de « faire venir les associations au sein de l'école ». De même, un partenariat avec un organisme est engagé depuis le début du projet. Au fur et à mesure des années, les élèves ont occupé une place de plus en plus importante au sein du projet : « *Au début, les élèves étaient assez « passifs ». On recevait une ONG. On faisait une animation, ils participaient bien sûr, mais voilà, c'était un peu plus passif. Et puis, d'année en année, on a conçu une exposition où là ils rédigeaient eux-mêmes, ils choisissaient les thèmes, etc.* ». L'organisation de l'exposition finale permettait d'ouvrir le projet à un public extérieur : les autres élèves de l'école, mais aussi les écoles primaires, le quartier... Cette ouverture de l'école à un public extérieur est perçue comme essentielle afin de valoriser le travail que les élèves réalisent au sein de l'école, et ainsi casser les « clichés » vis-à-vis de l'établissement et des jeunes qui y sont scolarisés : « *Faire venir les gens dans l'école pour leur montrer que l'école n'est pas un ghetto, pour montrer que nos élèves ont plein de qualités, et puis valoriser les élèves par toute une série d'activités citoyennes* ».

Cette année, le projet portait sur la thématique des droits de l'enfant. L'organisation d'une exposition en fin de projet a dû être abandonnée suite aux conseils de l'inspection : « *Donc fatalement je dois prendre sur mes heures puisque je n'ai que 4h de détachement, donc en 4h je ne sais pas faire ça humainement, matériellement. (...) Voilà c'est les deux choses qu'il m'a conseillé d'éviter pour que j'ai plus de cours à donner aux élèves* ». Mais une journée finale a eu lieu fin janvier. Concrètement, la première étape du projet a résidé dans l'animation, par une association, d'un atelier sur la thématique proposée. Cette animation a eu lieu par classe. Chaque association partenaire du projet était donc plus particulièrement en lien avec une classe, et proposait une animation adaptée à la formation/section suivie par les élèves de cette classe. Suite à cet atelier, chaque classe a préparé une animation (à faire faire aux autres) ou un sketch à présenter lors d'une journée finale rassemblant tous les élèves de rhéto. Lors de cette journée finale qui a eu lieu fin janvier, la matinée était consacrée aux animations (les élèves circulant d'une classe à l'autre), et l'après-midi, après une conférence du Délégué Général aux Droits de l'Enfant, un spectacle où les élèves présentaient leurs sketches a clôturé la journée. Sur le temps de midi, un menu spécialement concocté par les élèves de la section cuisine était offert aux élèves qui mangeaient avec leurs professeurs et les animateurs (des différentes associations). Les élèves de rhéto ont donc été invités à occuper un rôle actif et central dans le développement du projet, en animant des ateliers ou en créant des petites saynètes. Après avoir été « animés » lors d'un premier atelier, on leur a

demandé de transmettre ce qu'ils ont reçu, d'être des « passeurs de savoirs » : « *Et puis la finalité, ça a quand même été cette année-ci où ils jouaient le rôle d'animateur puisqu'ils transformaient une animation en une autre animation et ils la faisaient faire aux autres* ». Cette implication des élèves a été perçue positivement: « *Quand j'en ai discuté avec les animateurs des associations, ils trouvaient aussi que c'était vraiment bien cette année-ci en raison de l'implication des élèves, et de la responsabilisation aussi* ». Si les élèves ont été amenés à se prendre en charge lors de la création et de l'animation d'ateliers, ou de la création de saynètes pour le spectacle, l'accompagnement par un adulte apparaît également très important : « *La prof en cuisine qui devait s'occuper de faire répéter leur texte a dû s'absenter pour raison familiale, et donc ils n'ont pas su répéter. Ils ont été livrés aussi à eux-mêmes. Voilà je crois que ça, c'est une difficulté, c'est l'abandon d'une façon ou d'une autre* ».

Globalement, ce qui est important à souligner concernant la mise en œuvre concrète de la mission d'éducation à la citoyenneté, c'est que pour la très grande majorité des personnes rencontrées dans l'école<sup>3</sup>, cela ne peut se faire uniquement à travers un cours spécifique d'éducation à la citoyenneté : « *Et alors si on veut aborder le fameux cours de citoyenneté, ah excusez-moi, mais là y a un souci. Quel peut être l'efficacité d'un cours d'une heure, c'est-à-dire dans la réalité 50 minutes, c'est-à-dire sur le terrain entre 35 et 40 minutes réelles (...)* L'éducation à la citoyenneté, elle doit se faire partout. Elle doit se faire au club de sport, elle doit se faire au cours du gym, elle doit se faire au cours de français. Mais 35 minutes, par semaine, en disant – je fais une caricature – « *mon petit garçon tu dois donner ta place dans le bus à la petite vieille* » ... *On n'y va pas quoi. Or voilà ce qu'on nous propose* ». Pour beaucoup, l'éducation à la citoyenneté se travaille de manière transversale : au sein de chaque cours, par le développement de projets, dans la relation pédagogique et éducative au quotidien ... De même, l'école ne doit pas être le seul espace de socialisation où se travaille l'éducation à la citoyenneté: « *Il faut redistribuer cette notion de citoyenneté à l'ensemble des cours, et à l'ensemble de la vie sociale* ». Concernant la traduction, au sein de l'école<sup>3</sup>, de l'éducation à la citoyenneté dans des projets, il faut également souligner que très régulièrement, les activités développées sont directement liées à la formation suivie par les élèves : « *On propose des projets qui leur permettent de développer ces bases de savoir-vivre et un esprit critique (...)* ça reste toujours dans le domaine de la puériculture (...) toujours sur la réflexion par rapport à leur métier : « *Comment amener l'enfant à explorer* », etc. *Mais dans tous ces projets, elles sont amenées à rencontrer des gens. Elles sont amenées à s'interroger sur ce qu'elles font. Elles sont amenées à s'interroger sur leur métier (...) et puis à expérimenter pendant leur stage* ». Enfin, il apparaît important pour de nombreux membres de l'équipe de proposer des projets « concrets », où les élèves occupent un rôle actif : « *Dans le projet, voilà il y a une finalité : on va réaliser ça ou ça ou ça. Et je pense que quand ils ne voient pas la finalité ou si c'est quelque chose de plus abstrait ou plus global, ils sont moins motivés. Ils sont très concrets* ».

Les freins (récurrents) observés dans le développement de ces projets et activités d'éducation à la citoyenneté sont assez similaires à ceux rencontrés dans les deux autres établissements. Ainsi,

la lourdeur administrative est pointée par plusieurs membres de l'établissement rencontrés : « *Je veux monter un projet, la première question c'est « je monte un projet, comment faire pour avoir des subsides, comment évaluer sur base de critères objectifs, observables, etc. ? » (...) Et alors on en arrive, face à chaque activité proposée, à avoir un défaut, c'est directement de se demander : est-ce que c'est légal ? ou que faut-il faire ? (...) Et quand on a fait tous les papiers, on a dépensé une énergie folle pour des choses qui auparavant allaient de soi ».* Pour quelques membres de l'équipe, certaines contraintes rencontrées sont directement liées au fonctionnement du réseau auquel l'établissement appartient : « *Mais c'est un problème provincial (...) Ici l'école a un fond propre, mais qui dépend de la Province. Donc il faut rentrer les papiers. La Province accepte et donc c'est la Province qui finance et puis l'organisme qui leur rembourse (...) Je préférerais faire les factures moi-même et payer. Mais là quand on doit passer par des intermédiaires, fatalement il y a un moment où ça coince ».* Une plus grande autonomie des établissements (tout en veillant à un minimum d'encadrement) est donc souhaitée : « *Je pense qu'il faut refaire confiance aux écoles (...) cette lourdeur administrative finit par être de l'inquisition. Et ça, à un moment ou l'autre, ça risque effectivement de couper les initiatives, ça risque de couper les bonnes énergies » ; « Si vous laissez toute liberté en disant voilà vous avez des subsides, vous allez développer quelque chose, dans certains établissements on va le faire, dans d'autres on ne le fera pas. Et donc il faut aussi des balises. Il faut un juste milieu entre les choses ».*

Ensuite, le manque de ressources (principalement financières) est également soulevé. Accueillant un public issu majoritairement de milieux socioéconomiques peu favorisés, diverses solutions sont imaginées pour organiser des sorties extérieures : « *On a aussi un public défavorisé, donc dès qu'on demande un peu d'argent pour prendre le train ou le car, etc., ça pose problème ».* L'existence d'une « Amicale » au sein de l'école permet de disposer d'un fonds de solidarité. Une autre piste développée est d'organiser les projets au sein de l'école, et de faire venir dans l'établissement des intervenants extérieurs : « *essayer de faire venir les associations ou les ONG dans l'école plutôt que nous aller vers elles ».* Enfin, la recherche de subsides reste une préoccupation de l'équipe pour développer des projets : « *Oui, je râle quand on n'a pas les subsides, oui je râle quand on ne sait pas développer des projets ».* À cet égard, le partenariat avec un organisme depuis plusieurs années permet l'organisation de la journée citoyenne : « *j'avais chaque fois leur appui qui est aussi riche au niveau des idées, des pistes ».*

Une autre difficulté rencontrée dans le développement de projets citoyens (mais qui semble moins prégnante que dans l'école<sup>2</sup>) consiste à trouver du soutien et des relais auprès des collègues : « *Je sais bien déjà qui me suis d'office (...) Et je sais bien les enseignants qui seront intéressés et ceux qui le seront moins. Mais j'essaie quand même que dans chaque section il y ait quelque chose. Donc parfois la section où il n'y a pas de profs très emballés, je dois essayer de convaincre ».* Selon plusieurs enseignants rencontrés, ceux qui s'impliqueraient davantage dans ce type de projets seraient les enseignants de cours généraux : « *il semble que ce soit majoritairement des profs de cours généraux, style sciences humaines ».* Plus globalement, la crainte de sortir de sa zone de confort est soulevée par certains comme frein à l'implication : « *Et ça nécessite aussi, par rapport au monde enseignant, de bousculer un certain confort. Puisque quand on rentre dans ce genre de projets, on sort du train-train quotidien, on sort des cinquante minutes de cours, on approche le cours différemment. Mais je vois que les*

*professeurs qui s'investissent dans ce genre de projets, ils changent leur façon de voir leur métier et ils y prennent beaucoup de plaisir. Mais, au départ il y a, comme pour tout changement, quel qu'il soit, pour tout changement, il y a cette inertie* ». Par ailleurs, alors que certains enseignants aimeraient davantage s'investir, ceux-ci se voient freinés par des « injonctions extérieures », notamment les recommandations de l'inspection : « *Donc ça, ça m'a vraiment frustré cette année, mais j'ai eu l'inspection en français l'année passée, et c'est ça qui nous a fait restreindre de cette façon-là* ».

Enfin, dans le développement de projets citoyens où les élèves sont invités à occuper un rôle actif et central (par exemple la journée citoyenne), il est nécessaire, et pas toujours évident, d'encourager leur participation : « *Oui il y a toujours le manque d'entrain des élèves qui ... on va subir* ». *Après quand ils l'ont fait, ils sont contents. Mais c'est la génération « bof ». Mais bon ça j'arrive à passer au-dessus d'autant plus qu'ils s'en parlent d'année en année et donc parfois ils arrivent en disant : « Qu'est-ce qu'on fait cette année-ci ? »* ». À cet égard, à l'occasion de la journée citoyenne, nous avons effectivement observé que l'implication des élèves était fort variable d'une classe à l'autre, ce dont nous avait prévenu une enseignante : « *Il y a des classes où c'est pas possible, pas comme ici* ». Dans certaines classes, l'ensemble des élèves étaient impliqués de manière active ; dans d'autres classes, une majorité des élèves ne semblaient pas intéressés et restaient en retrait, les associations extérieures ou les enseignants s'occupant de l'essentiel de l'animation. Plusieurs membres de l'équipe soulignent que la motivation des élèves est fonction de la motivation des enseignants, du discours (d'encouragement ou de découragement) véhiculé par ceux-ci : « *Il y a les collègues, ça j'en ai eu tout le long et j'en aurai encore, mais c'est inévitable. Quand on est allé à la Fondation Folon, il y avait une classe qui voulait carrément boycotter, donc je me suis énervée et j'ai découvert que c'était le prof derrière qui n'avait aucun entrain qui leur avait dit : « Oui c'est vrai, 15 euros pour ça franchement »* ». Pour susciter l'intérêt et l'implication des élèves, il apparaît aussi important de développer des projets concrets, ainsi que de les responsabiliser en leur donnant une place centrale au sein du projet. La valorisation du travail réalisé par les élèves est également perçue comme essentiel : « *Le fait de faire l'affiche et qu'elle soit exposée partout dans l'école en grand parce qu'on a été jusqu'au format A2 (...) ça les valorisait* ». Enfin, certains élèves rencontrés trouvent que les activités proposées (par exemple à l'occasion de la journée citoyenne) devraient être plus ludiques pour susciter une participation plus importante.

### 5.2.3 La traduction locale des six dimensions

Comme nous l'avons réalisé pour les deux autres écoles, dans ce point et le suivant (5.2.3 et 5.2.4), nous aimerions revenir sur « le projet local d'éducation à la citoyenneté » de l'école<sup>3</sup>. Pour cela, dans cette partie, nous présenterons la manière dans les six dimensions de la citoyenneté se traduisent au sein de l'établissement. Dans la partie suivante, nous nous attacherons à identifier les grandes orientations de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école<sup>3</sup>.

**A) L'estime de soi : « *Donc la première chose, chez les jeunes qui sont chez nous, c'est de leur rendre confiance en eux. Et c'est toute la problématique de l'enseignement professionnel* »**

La dimension qui nous semble être la plus mise en avant, priorisée, tant par l'équipe que par les élèves, est le **développement personnel**, entendu comme construction identitaire des élèves : « *éduquer à la citoyenneté ça me semble ouvrir le jeune : d'abord qu'il se repositionne lui-même : qui suis-je ?* ». Dans les réponses au questionnaire destiné à l'équipe, « pouvoir s'exprimer selon sa personnalité au sein d'un groupe, d'une collectivité, en respectant les autres » et « apprendre à se connaître et construire son identité personnelle » sont respectivement le premier et le troisième item les plus régulièrement cités par les répondants comme étant prioritaires à travailler au sein de l'école. Dans les réponses au questionnaire adressé aux élèves, « développer ma personnalité, devenir autonome » est l'un des deux items les plus régulièrement cités par ceux-ci.

Dans cette construction identitaire, ce qui est d'abord à travailler, pour beaucoup de personnes rencontrées dans l'établissement, est la confiance en soi, l'estime de soi des élèves : « *Les élèves qui sont là, d'abord ils méritent le respect. C'est la première chose. Essayer de leur donner un peu confiance en eux* ». Ce qui passe par exemple par le développement de projets qui permettent de valoriser les élèves, de leur faire prendre conscience de leurs compétences. Pour cela, l'implication des élèves dans ces projets en leur donnant un rôle actif, voire créatif, est souligné comme positif : « *Il y a des élèves qui se sont révélés je trouve. Des élèves fort timides qui ont parlé, qui ont pris un rôle actif et je ne m'y attendais pas* ». De même, la construction d'un cadre bienveillant et l'écoute sont perçues comme essentielles pour permettre à l'élève « *de se sentir quelqu'un, et pas un numéro* ».

Beaucoup de personnes rencontrées soulignent que c'est un travail important et prioritaire de l'école. Certains mettent en lien l'importance de ce travail avec le parcours scolaire chaotique que les élèves ont pu connaître (sentiment de relégation, d'incapacité...) : « *Donc la première chose, chez les jeunes qui sont chez nous, c'est de leur rendre confiance en eux. Et c'est toute la problématique de l'enseignement professionnel où le gosse vient dire : mais moi je suis bon à rien...* ». L'inscription géographique de l'établissement dans une région socioéconomique plutôt défavorisée, et les situations familiales difficiles que certains jeunes vivent, sont également pointées : « *pour un certain nombre de jeunes de la région, parce qu'on est quand même dans une région fort défavorisée (...) l'école est peut-être encore un endroit, ou le seul endroit, sans vouloir être péteux ni prétentieux, le seul endroit où on les écoute encore, où on les valorise encore* ».

Par ailleurs, ce travail sur l'estime de soi, la confiance en soi, est jugé par certains comme prioritaire car permettant ensuite de travailler le rapport à l'autre : « *je ne peux pas être bien dans la société si je ne suis pas bien moi-même* » ; « *ils n'ont pas de respect pour eux. Ils ne sauraient pas en avoir pour le restant* ». Il est également perçu comme un préalable à l'action sociale et politique : « *Et cette valorisation elle est vraiment essentielle parce que quand ils sont valorisés et qu'ils ont confiance en eux, c'est seulement quand on a confiance en soi qu'on peut se dire « je peux être un acteur et je peux aussi apporter quelque chose autour de moi. Et je ne vais plus faire que subir le monde autour de moi, mais je vais agir »* ».

## **B) Socialisation aux règles de base nécessaires au vivre-ensemble**

La deuxième dimension qui nous apparaît comme étant travaillée prioritairement dans l'école<sup>3</sup> est **celle relative au civisme**, la socialisation aux règles de base nécessaires au vivre-ensemble : « *Il faut qu'il y ait un cadre de vie, et que ce cadre de vie soit respecté. (...) Et les jeunes sont demandeurs d'un cadre. Pour deux raisons : d'abord parce que l'école c'est une mini-société et donc il faut qu'il y ait des règles, des droits et des obligations. Ça, c'est la première chose. La deuxième chose, c'est parce qu'une école forme aussi les jeunes à la vie privée* ». Cette dimension apparaît même primordiale pour certains, comme un travail prioritaire afin d'assurer les conditions de base pour pouvoir donner cours : « *Tu viens, tu t'installes. Tu écoutes le cours. Tu es simplement dans le respect. Mais non ! le respect on ne connaît plus. Ils n'ont pas de respect pour eux. Ils ne sauraient pas en avoir pour le restant* ». L'enjeu de fond soulevé par certains est de remotiver les élèves, et de les accrocher à leur scolarité. Selon un enseignant rencontré, les élèves « *n'auraient plus peur de l'échec* », ne seraient plus motivés par l'école, et ne respecteraient plus le cadre scolaire : « *Ils arrivent en retard. Ça devient normal tout ça. Y a tout ça qui ne va pas dans la gestion globale* » ; « *Oui, c'est ça, il faut essayer de leur montrer que la vie, c'est pas ça. C'est pas ne rien faire. (...) Tout le monde doit participer. Parce que maintenant, il n'y a plus personne qui veut payer d'impôt, ils préfèrent ...* » « *Regardez une personne qui deale : ça, c'est un mec bien, il gagne beaucoup d'argent* ». Vous comprenez ce que je veux dire ? *C'est très négatif, ils ne voient que le négatif. Il faut essayer de les prendre et de leur montrer que c'est pas ça la vie. La vie c'est gagner sa tartine honnêtement, il faut se lever le matin, il faut aller travailler. Et ça commence à l'école* ».

Cette dimension est travaillée de manière transversale et plurielle : à travers la mise sur pied de projets, de campagnes de sensibilisation, au sein des cours, et dans le travail mené quotidiennement par les éducateurs. Ce qui est également important à souligner, c'est que pour la majorité des personnes rencontrées<sup>3</sup>, ce travail de socialisation aux règles de base du vivre-ensemble doit se faire dans le dialogue avec l'élève (et non de manière autoritaire) : « *Moi j'aime bien promouvoir le dialogue et les débats, et il ne faut pas que ce soit une communication à sens unique, donc ce n'est pas que moi qui envoie les informations et l'autre petit élève n'a rien à dire. Non, moi j'aime bien leur dire : qu'est-ce que vous pensez de ça ? Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? (...) Il y a énormément de travail de parole* ». Toutefois, cette conception du travail éducatif, du rapport à la norme, qui se rapproche plutôt d'un rapport « rationnel-négocié » (rapport « problématisé » à la règle, dialogue et co-construction dans la gestion de l'ordre scolaire...), ne semble pas partagée par l'ensemble de l'équipe : « *certaines vont dire que je suis trop laxiste et trop sympa* » ; « *Je dis aux élèves qu'il ne faut pas m'ennuyer et c'est tout* ».

Concernant ce point, il faut encore soulever que la dimension éthique de la relation à l'autre constitue également une préoccupation importante de l'équipe, et plus particulièrement la problématique du respect de l'autre dans sa différence, du respect de la différence de l'autre : « *Mais, une chose fondamentale, et peut-être première, c'est le respect de soi-même et le respect de l'autre. L'autre dans ce qu'il est et dans sa différence (...) parce que l'autre est différent et qu'on ne peut pas vivre à deux si on n'accepte pas la différence de l'un et de l'autre* ». Dans les

---

<sup>3</sup> Nous n'avons toutefois pas rencontré un panel représentatif de l'équipe

réponses au questionnaire destiné à l'équipe, « respecter et promouvoir le respect de la diversité d'opinion, de convictions, de genre, d'origine sociale et d'orientation sexuelle, de culture » est le deuxième item le plus régulièrement cité par les répondants comme étant prioritaire à travailler. Cette dimension est également relevée comme prioritaire par les élèves, l'item « prendre conscience que mes actions ont des effets sur moi-même, sur l'autre et sur la société dans son ensemble ; agir dans le respect de soi, de l'autre, de la société » étant le deuxième item le plus régulièrement cité par les élèves.

Nous avons aussi perçu que la diversité interne à l'école (diversité des filières, diversité des origines socioculturelles...) est une occasion saisie par l'équipe pour travailler sur « les rapports sociaux harmonieux » (par exemple par le développement de projets collectifs où les différentes sections sont amenées à se rencontrer...). Si la diversité interne est source de richesse et d'échanges, les problèmes de vivre-ensemble n'en sont pas pour autant absents : *« Après dans un autre domaine, on est aussi dans une école multiculturelle, mais où il y a plein de racisme. Et quand je dis racisme, c'est pas par rapport aux ethnies, couleurs, c'est « sale PD », alors qu'on est dans un milieu où justement ça ne devrait pas poser de problèmes parce qu'on brasse des tas de gens – des tas de communautés (...) Et donc je trouve que leur montrer via quelque chose qui leur semble loin (des pays très lointains), ils peuvent prendre conscience de certaines choses. Quand on leur expliquait ce qui se passait en Inde, je les voyais quand même réfléchir parce qu'ils disaient : « À cause de quoi ? » - « ben à cause de rien, ils sont nés comme ça, ils n'ont rien fait pour ». Et donc je voyais que ça travaillait un petit peu. Bon maintenant je ne dis pas que j'ai changé toutes les mentalités ».*

Plus globalement, il apparaît que l'école est perçue par de nombreux membres de l'équipe comme un lieu où doivent se transmettre certaines valeurs de la démocratie jugées primordiales (comme le respect, l'égalité, la solidarité...), mais aussi menacées dans le contexte sociétal actuel (en raison par exemple de la montée de l'ultra-individualisme) : *« Je trouve qu'on est dans une société qui se rigidifie : riche-pauvre, entre les deux, y a plus grand-chose ; avec de l'emploi spécialisé-pas d'emploi du tout ; je suis le chef, tu es le soumis. Et je pense qu'on doit faire un travail au niveau des jeunes par rapport à ça : lutter contre le développement de cet ultra-individualisme, et de cet ultralibéralisme. Et ça, l'école a un rôle à jouer là-dessus, parce que cet individualisme... bah ça empêche toute cohésion sociale ».*

### **C) Reconstruire un cadre sécurisant et procurant des repères**

La **dimension de l'appartenance à la collectivité** nous conduit à revenir à la question de la construction identitaire des élèves : *« éduquer à la citoyenneté ça me semble ouvrir le jeune : d'abord qu'il se repositionne lui-même « qui suis-je ? » (...) deuxièmement, se repositionner par rapport à l'autre dans un contexte social... contexte social qui peut aller aussi vers un contexte politique ».* En effet, parmi les personnes rencontrées dans l'établissement, plusieurs ont soulevé l'enjeu de redonner aux élèves des repères dans un monde pluriel, et donc traversé par une crise des repères traditionnels. Ce que nos observations nous ont montré, c'est qu'en raison de cette crise des repères, et en raison également des parcours scolaires et de vie plus difficiles d'une partie importante des élèves, il semble important de donner des points de repère structurants (et éviter que les élèves ne se tournent vers d'autres points de repère – perçus

comme destructeurs – tels que le radicalisme) : « *Et puis dans la mesure où on n'est plus dans une société du rituel, je pense que le jeune est un peu perdu. Et il y a tout un travail à reconstruire (...) Mais le jeune est en demande, et je comprends que le jeune soit perdu. Parce qu'il a perdu ses points de repère. Et je pense qu'on peut comprendre... l'attraction de certains jeunes vers certains groupes, je vais plus loin vers certaines sectes, ou vers certains types de radicalisme. Parce que si on réfléchit pas, si on est simplement au niveau du premier degré, c'est logique que je rentre dans ce genre de machin, on me dit ce qui est bien, on me dit ce qui n'est pas bien, on me dit ce que je peux manger, ce que je ne peux pas manger. Je retrouve mes repères... que je n'ai plus sur la place communale, que je n'ai plus dans la société. Et donc il y a un travail de l'école là-dedans* ». Pour cela, il s'agit de faire de l'école une « *forme de cellule sociale et familiale* », une communauté sécurisante, où il est important (par l'écoute, le dialogue, la valorisation) de recréer les bases d'une confiance en soi et en l'autre : « *Il y a eu tout ce travail de sécurisation qui est essentiel parce qu'ils viennent tous de milieux très très difficiles, ils vivent des choses très très difficiles. Et donc ce milieu protégé, ils en ont besoin* ».

Malgré tout, si de nombreuses personnes rencontrées soulignent le cadre sécurisant et bienveillant de l'école, une partie importante de l'équipe privilégiant l'écoute et le dialogue aux relations impersonnelles, certains regrettent que l'établissement ne mette pas davantage de projets collectifs en place, ne fasse pas davantage vivre la communauté scolaire : « *L'école, si je ne fais pas ça, je trouve qu'elle est très statique. Il y a un projet par ci, un projet par-là, mais c'est très isolé. Chacun travaille dans son coin, et je trouve que c'est important de travailler tout le monde dans le même sens, ne fût-ce que pour un projet, pour quelque chose. On apprend à connaître les autres (...) à se connaître entre les sections, tant parmi les élèves qu'au sein de l'équipe* ».

Pour plusieurs interlocuteurs rencontrés, le cadre bienveillant de l'établissement suscite chez un nombre relativement important d'élèves une confiance envers les membres de l'équipe : « *Ils n'auront pas peur de venir nous parler d'une situation personnelle difficile : je n'ai pas de quoi manger...* ». Ce qui est confirmé par certains élèves rencontrés : « *on peut dire ce qu'on pense ; si on a un problème, l'école est là pour nous aider* ». Une forme d'attachement à l'établissement est également relevée : « *Je pense que pour un certain nombre de jeunes de la région (...) l'école peut être un endroit... où ils retrouvent une forme de cellule sociale et familiale. (...) Et donc il y a toute une série de jeunes qui sont attachés à l'école (...) je suis toujours étonné de voir la fierté avec laquelle ils peuvent défendre l'école. Et ça va parfois loin, où des élèves vont en trouver d'autres, en disant « tu viens pas dans mon école, tu touches pas à mon école... Dans mon école, je suis bien, donc viens pas... foutre le bordel »* ». Toutefois, cet attachement peut également comporter le risque de « ne plus vouloir/savoir couper le cordon » : « *Pour certains, on dirait qu'ils ont retrouvé un cordon et qu'ils ne savent plus le recouper (...) Si vous saviez le nombre d'anciens qui reviennent dire bonjour (...) il y a des moments où on a envie de dire « ouvre tes ailes, envole-toi »* ». Un autre risque, pour l'équipe, réside dans la difficulté à « prendre distance » vis-à-vis des situations vécues par les élèves : « *On a des profils de toute sorte dans l'équipe, mais on marche beaucoup à l'affectif. Eux et nous. C'est peut-être un tort (...) on est beaucoup à repartir avec à la maison (...) Ça, c'est sûr et certain. Maintenant, il faudrait peut-être trouver quelque chose qui permette de ne pas.. Parce que ça fait souffrir tout le monde par moment* ».

Ainsi, pour de nombreuses personnes rencontrées, il est important de ne pas s'enfermer dans cette communauté scolaire, mais d'ouvrir les jeunes sur l'extérieur. Cette ouverture sur l'extérieur est ainsi travaillée via la sensibilisation aux enjeux de société. Derrière cela, nous pouvons y percevoir l'enjeu de faire prendre conscience aux élèves qu'ils appartiennent à une communauté plus large que leur établissement scolaire ou que leur ville, ainsi que l'enjeu d'éveiller chez les élèves une solidarité vis-à-vis de ces « autres » qui appartiennent à la même communauté « des humains ». Certains attribuent ainsi à l'école le rôle d'élargir les horizons des élèves, d'éviter le repli sur le local : « *Ouverture vers le monde, ça me semble fondamental. On est au 21e siècle, et des élèves refusent d'aller en stage parce qu'il faut changer de bus* ». Malgré les possibilités qu'offre internet en matière d'ouverture sur le monde, l'école apparaît donc comme ayant (toujours) la mission d'amener les élèves « hors » de leur environnement local, de ce qu'ils connaissent : « *Le cours d'EPA, ce serait le cours idéal pour bouger, aller voir les autres (...) Ils ont un accès avec internet à des millions de trucs et non ! Ils n'écoutent pas la radio. Ils ne regardent pas le journal télévisé. Et ce qu'ils voient sur internet, c'est des bribes ou des trucs qui sont très laconiques, très dirigés aussi. On est vite manipulé* ».

#### **D) Droits, devoirs et responsabilité citoyenne**

La **dimension des droits et des devoirs du citoyen** semble également bien présente dans l'établissement. Par exemple, elle était mise à l'avant-plan de la journée citoyenne qui portait cette année sur les droits de l'enfant. De manière globale, on perçoit le souci de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des droits et des devoirs citoyens (par exemple le droit de vote) face aux discours fatalistes (pour reprendre l'exemple du droit de vote : « de toute façon, ça sert à rien d'aller voter »). Mais ce qui ressort aussi de manière frappante de nos observations, c'est que cette dimension est très souvent considérée conjointement à d'autres dimensions de la citoyenneté, par exemple avec la dimension du civisme. Les discours relatifs aux droits et devoirs du citoyen (que nous avons recueillis) portent régulièrement sur la responsabilité citoyenne qui est indissociable de ces droits et devoirs, ce qui renvoie à la sous-dimension du civisme-l'individu comme citoyen responsable de la communauté à laquelle il appartient : « *C'est facile de dire « j'ai le droit de ». Ton devoir c'est quoi ? Ton devoir n'est-il pas d'ouvrir les yeux sur le monde ? Ton devoir c'est d'aller voter* ». Pour plusieurs membres de l'équipe rencontrés, l'implication et l'engagement des élèves dans des projets citoyens au sein de l'école permet de conscientiser aux droits et aux devoirs de manière plus générale, au sein de la société : « *On a un rôle dans la société. Ici le fait de leur donner un rôle dans la petite animation, s'ils n'étaient pas là, ça n'allait pas. Enfin, voilà c'est une responsabilité, mais donc voilà j'ai des devoirs. Là, j'ai le devoir d'aller jusqu'au bout parce que je me suis engagé. L'engagement qu'est-ce que c'est ?* ».

Concernant cette dimension, il faut enfin noter que certains (dont le Délégué Général aux Droits de l'Enfant qui est intervenu lors de la journée finale du projet sur les droits de l'enfant) soulèvent un décalage entre les notions de justice « enseignées » et le fonctionnement du système scolaire, « injuste » (relégation, enseignement non gratuit...). À cet égard, plusieurs membres de l'équipe rencontrés soulignent également l'importance de faire vivre la justice au « quotidien » dans l'école : « *Ils sont très soucieux de la notion de justice et d'injustice. Un*

*cours qui marche bien, c'est lorsque le professeur les respecte, et est juste, même s'il est sévère. Mais si un prof est injuste, ça ne passe pas ».*

### **E) Une action locale, concrète, directe**

Par rapport aux deux autres établissements, **la dimension de l'action sociale et politique** apparaît ici un peu plus en retrait dans les discours et les pratiques. Ainsi, dans les réponses au questionnaire adressé à l'équipe, aucun répondant n'a relevé les items « comprendre les processus démocratiques de délégation d'autorité, de décision, de gouvernance » et « expérimenter les outils institués de la démocratie » comme étant prioritaires à travailler. Un seul répondant a mis en évidence l'item « participer à la vie publique des collectivités ».

Nous avons toutefois pu observer l'importance de la sensibilisation à certains enjeux sociétaux, comme l'écologie, l'alimentation durable, ou les transformations résultant de la révolution numérique : *« Et donc tous ces trucs-là [évolutions numériques...] vont avoir une incidence sur notre société. Donc il faut être attentifs et il faut éveiller les jeunes à être attentifs à ce changement-là. C'est la raison pour laquelle on organise une journée sur le transhumanisme ».* « Être sensibilisé aux grands problèmes de société (écologie, migrations, crises économiques ...) » constitue d'ailleurs l'un des objectifs de l'éducation à la citoyenneté les plus mis en avant par les élèves dans leurs réponses au questionnaire. À cet égard, lors d'un focus group avec certains élèves de rhéto, les avis étaient partagés : *« si j'écoute le prof, je vais voir le psy, je déprime »* ; *« le message véhiculé, c'est le monde est trop dur, j'aurai des difficultés ; du coup, j'aimerais bien en parler à l'école pour mieux me préparer »* ; *« on devrait avoir un cours qui parle de ça, on ne parle pas de l'extérieur, de la politique, on n'est pas renseigné sur ces choses-là sauf si on en parle chez nous ».*

Concernant cette dimension, il faut également souligner que de nombreux membres de l'équipe ainsi que plusieurs élèves mettent en évidence l'importance de l'action concrète, directe, quotidienne, à portée de chacun : *« en tant que consommateur, on a un pouvoir d'action »* ; *« qu'est-ce qu'on peut faire ? – percoler chacun à son niveau »* (élèves). Certains soulignent que les élèves sont demandeurs de pouvoir agir à leur niveau : *« Mais ils demandent toujours « qu'est-ce qu'on peut faire ? » Ils sont très dans l'action. Il y a de la réflexion aussi, mais ils ont envie de faire quelque chose. S'ils sont touchés par quelque chose, ils ont envie ».* L'action locale semble ainsi plus valorisée, ou mise en avant, que l'action à plus large échelle : *« Et c'est vrai que chaque fois qu'on a une thématique, sur les sciences humaines ou autre, c'est vrai qu'ils demandent « qu'est-ce qu'on peut faire maintenant ici ? ». Ça, c'est vrai qu'il n'y a pas cette idée « dans le monde ». Ils ne voient pas qu'ils peuvent avoir encore une plus grande place. Ils veulent trouver quelque chose à faire pour aider maintenant, ici ».*

Il semble également important de « redonner confiance » dans la possibilité et l'efficacité de l'action politique : *« actuellement et ça me fait peur, c'est cette non-confiance qui est quasiment devenue systématique dans l'action politique ».* Selon plusieurs membres de l'équipe rencontrés, l'implication des élèves dans des projets citoyens au sein de l'école, permet, dans quelques cas, de susciter un engagement citoyen en dehors de l'école : *« J'ai une jeune fille qui, au cours du projet, s'est impliquée dans « Handicap International » comme bénévole ».* Pour

cette enseignante, le développement de projets citoyens et le fait que les élèves y jouent un rôle actif permettent de leur faire prendre conscience du rôle qu'ils peuvent occuper, plus largement, au sein de la société. Ce que soulève également une autre enseignante à propos de projets développés dans le cadre de stages : « *Mais elle y est arrivée. Et par après, la crèche a continué son projet. Alors quand on arrive à ça, on se dit : voilà maintenant cette élève-là, je pense que plus tard dans sa vie elle va pouvoir se dire aussi « c'est possible ». Donc parfois c'est vrai qu'à l'école on va pas mener des grandes actions politiques, etc., mais savoir qu'on peut faire changer des choses à son niveau, parce qu'on y croit, je trouve ça super* ». Toutefois, pour certains élèves rencontrés, qui ne se sentent écoutés ni au sein de l'école ni au sein de la société, la citoyenneté et l'action citoyenne, « *ça veut pas dire grand-chose* ». Une certaine défiance est même exprimée : « *Ça ne veut pas dire grand-chose, c'est tout le monde. On n'est pas écouté, ni dans l'école ni à l'extérieur. Ça ne sert à rien à part à créer des amalgames avec les immigrés qui ne sont pas citoyens* ».

## **F) Bousculer les idées reçues**

Enfin, concernant la **dimension du rapport rationnel au savoir, du développement de l'esprit critique**, c'est également une dimension qui apparaît plus secondaire dans cet établissement, bien que présente. Ce qui en relève concerne essentiellement l'enjeu de bousculer les idées reçues des élèves, de leur faire dépasser leurs préjugés, leurs stéréotypes : « *c'est vrai qu'on doit aller, enfin moi je trouve, contre un discours externe qui est parfois un discours extrémiste* ». La distance critique vis-à-vis de ses représentations est ainsi mise en évidence : « *Ils arrivent à remettre en cause des choses qu'on leur a inculquées et qui sont complètement destructrices : qu'il faut haïr telle population, ou que ceux qui habitent dans ce coin-là c'est des ... Donc je pense qu'il y a quand même un esprit critique qui se développe. Peut-être pas au niveau philosophique, mais quelque chose qui se crée : une remise en question de sa manière de voir le monde* ».

## **G) Une traduction locale liée à l'identité organisationnelle de l'établissement**

Lors d'un focus group avec certains membres de l'équipe, le groupe était assez unanime pour dire que cette manière dont ils priorisent et travaillent les six dimensions de la citoyenneté vient répondre aux besoins de leur public : « *Nos élèves ont des besoins individuels, immédiats. Ils ont été détruits par le système, la vie, des souffrances. Ils ont des besoins vitaux non comblés, et si on ne les comble pas, on ne peut pas aller plus loin. Pourquoi et comment parler d'action sociale et politique si on n'a pas de quoi manger ?* ». Certains se réfèrent à cet égard à la pyramide de Maslow, et l'idée qu'il est nécessaire de combler les besoins de base de la pyramide pour monter vers le sommet : « *On les sécurise pour après vraiment les amener. Comme le petit enfant quoi. Il a besoin d'être sécurisé pour aller vers l'extérieur ; on les sécurise pour aller après plus loin* ». Outre le fait de répondre aux besoins rencontrés par les élèves, il faut également souligner que ce travail est mis en lien avec une certaine « culture d'établissement », une manière de travailler et de concevoir la relation éducative relativement partagée : « *C'est fort lié au type de population, mais aussi je pense à une espèce de cohérence dans l'équipe éducative, et une transmission. Quand les nouveaux enseignants arrivent, il y a une volonté* ».

*aussi de la direction, je pense, de montrer cet axe « personnalisation des élèves » comme important » ; « Mais moi je pense aussi que les élèves entre eux ont aussi transmis ça. Donc par exemple ils se sont dit « tiens le professeur ou l'éducateur m'a écouté parce que j'avais tel ou tel problème », donc il se dit : tiens-moi aussi si un jour j'ai tel ou tel problème je peux aller voir la direction ou un professeur ou un éducateur ».*

#### 5.2.4 Position sur les deux axes

Après avoir examiné l'agencement particulier des six dimensions de la citoyenneté au sein de l'école<sup>3</sup>, voyons quelles sont les grandes orientations de l'éducation à la citoyenneté au sein de cet établissement.

##### **A) Une formation à la profession future**

Concernant l'axe de la temporalité, au sein de l'école<sup>3</sup>, tout comme dans les deux autres établissements, nous avons pu observer la présence des deux pôles. Dans les discours recueillis sur l'éducation à la citoyenneté, la référence est tantôt au présent, tantôt au futur, les deux pôles étant d'ailleurs régulièrement appréhendés conjointement : *« Moi je pense que c'est poser des pierres et des bases qui vont après leur permettre dans leur vie future de peut-être continuer à développer ça ».*

Un point est toutefois important à souligner concernant le pôle du « futur ». En effet, parmi les membres de l'équipe rencontrés, beaucoup ont souligné un lien explicite entre le travail d'éducation à la citoyenneté et la formation à la profession future. Certains mettent ainsi en évidence l'importance de la transmission de « normes », règles citoyennes de base à respecter dans le monde du travail : *« Il faut qu'il y ait un cadre de vie, et que ce cadre de vie soit respecté. (...) Et les jeunes sont demandeurs d'un cadre. Pour deux raisons (...) La deuxième chose, c'est parce qu'une école forme aussi les jeunes à la vie privée ».* D'autres insistent sur le rôle citoyen que les élèves auront à jouer dans leur profession. Il apparaît ainsi important, au sein de l'équipe, de sensibiliser les élèves aux enjeux sociétaux liés à leur profession future. Le développement de projets citoyens est l'occasion d'aborder ces questions. Par exemple, à l'occasion de la journée citoyenne portant sur les droits de l'enfant, les élèves de la section cuisine ont été sensibilisés à l'alimentation locale et durable, les élèves en section tourisme au tourisme équitable... Mais cette sensibilisation se réalise aussi au sein des cours, dans la préparation des stages... Par exemple, dans la section puériculture, l'ouverture à la culture dès la plus jeune enfance est un enjeu fortement travaillé avec les élèves : *« Quand on travaille avec les élèves puéricultrices, on fait des projets, et elles disent « oui, mais dans les crèches de toute façon on ne fait pas ça ». Et donc progressivement il y a une réflexion qui s'installe, et leur dire « oui, mais c'est vous qui êtes les puéricultrices de demain, et c'est vous qui allez apporter le changement ». Et alors elles commencent à essayer tout doucement. Et l'année passée, on a eu une élève qui, comme ça en participant au projet, s'est battue pour amener de nouvelles choses dans la crèche, s'est battue dans la crèche parce qu'elle a vraiment eu.. des obstacles, des résistances très fortes. Mais elle y est arrivée. Et par après, la crèche a continué son projet. Alors quand on arrive à ça, on se dit : voilà maintenant cette élève-là, je pense que plus tard dans sa vie elle va pouvoir se dire aussi « c'est possible » ».*

**B) « Être citoyen, c'est d'abord avoir un travail, avoir une famille, participer à la vie active, vivre sa vie normalement »**

Concernant le pôle de l'établissement comme communauté (ou horizon) de référence, ce que nous avons observé dans l'établissement<sup>3</sup> et que nous avons déjà développé précédemment, c'est l'importance accordée à la création d'une communauté, d'un cadre sécurisant où les élèves se sentent en confiance, retrouvent confiance en eux-mêmes et dans les autres. C'est la création d'une communauté de vie qui semble priorisée par rapport à la création d'une communauté politique, qui apparaît plus secondaire : « *Je ne sais déjà pas qui est délégué dans les classes. Et d'ailleurs quand je pose la question « qui est délégué ici ? » - « Ah c'est lui, non c'est lui ». Ce n'est pas un truc institué dans l'école ou alors je ne le vois pas. Ça ne m'apparaît pas clairement. Donc leur rôle ne m'apparaît pas clairement non plus* ». Ainsi, dans les réponses au questionnaire, les dimensions relatives à l'expérimentation des outils de la démocratie n'ont pas du tout été mises en avant par l'équipe (citées par aucun répondant comme relevant des dimensions prioritaires), et peu mises en avant par les élèves également.

Toutefois, certains élèves regrettent de ne pas être davantage impliqués dans la gestion de l'établissement. S'ils reconnaissent être écoutés concernant leurs difficultés personnelles, certains élèves considèrent que leur parole est par ailleurs très peu prise en compte concernant la vie de l'établissement : « *une classe ne vaut pas la voix d'un prof* » ; « *si on a un problème, l'école est là pour aider, mais si on veut proposer quelque chose pour l'école, là on n'est pas écouté, alors à quoi ça sert de parler ?* ». Ils ont alors l'impression que les délégués représentent davantage une façade « pour faire plaisir » : « *les délégués, on ne les écoute pas vraiment, ça sert seulement à régler des problèmes prof-élèves et à relayer l'information* ». Certains membres de l'équipe sont également favorables à une implication accrue des délégués, mais il semble que ce ne soit pas partagé par l'ensemble de l'équipe : « *Par exemple, avis personnel, moi je ne verrais aucun inconvénient à ce que les élèves participent aux conseils de classe. Pourquoi n'y aurait-il pas un représentant des élèves au conseil de classe ? Mais je ne pense pas que les profs soient mûrs pour ça* ». Certains souhaiteraient ainsi que les élèves « s'approprient » davantage l'école, que ce soit par le développement d'activités et de formations sur base de propositions des élèves, par l'aménagement de l'école et la gestion d'« éléments anodins » du quotidien pour améliorer le cadre de vie ...

Certaines difficultés pour réunir les délégués sont également soulevées, comme le nombre élevé de classes : « *C'est pas simple à gérer, parce qu'il y a plus de nonante classes. Donc nonante classe, si vous mettez deux délégués, ça fait 180. Donc, c'est très compliqué à mettre en place* ». Enfin, concernant l'implication des élèves délégués, il apparaît qu'elle varie fortement d'une classe à l'autre : « *Ça marche très bien dans certaines sections, comme les sections puériculture où elles se prennent en charge, et où je constate que souvent... c'est une crainte des profs, mais ce n'en est pas une de mon côté, on n'est pas dans le syndicalisme revendicatif. C'est-à-dire que lorsqu'ils viennent me trouver en tant que délégués de classe, c'est souvent pertinent et pour co-construire des choses ensemble* ». Pour certains membres de l'équipe, l'implication des délégués est plus importante dans les classes qui rencontrent moins de difficulté : « *Moi je dirais que ça dépend un peu des classes et quelques fois de... l'équilibre dans les classes. Je pense qu'il y a plus d'action des délégués quand les élèves des classes ont moins de problèmes* ».

Concernant le pôle « extérieur », si certains discours et projets citoyens (comme la journée citoyenne sur les droits de l'enfant) se réfèrent à une citoyenneté mondiale, l'accent est plutôt régulièrement mis sur la citoyenneté dans la collectivité locale : « *Il faut leur montrer qu'ils ont une place dans la société, les motiver, montrer que chacun a une place et qu'il y a moyen de s'en sortir* ». De même, pour plusieurs élèves de rhéto, être « citoyen » c'est d'abord « *avoir un travail, avoir une famille, participer à la vie active, vivre sa vie normalement* ». Par ailleurs, l'ouverture à des « réalités », des « situations » plus éloignées du quotidien des élèves (que ce soit à travers des jeux de mise en situation d'enfants d'origines socioculturelles variées, des témoignages de migrants ... ) vise à faire réfléchir les élèves non seulement sur certains enjeux sociétaux (inégalités Nord-Sud ...), mais aussi sur leur propre situation, et à se situer dans un monde globalisé : « *Et puis on a parlé du droit des enfants ailleurs (en Amérique du Sud, en Afrique, en Asie, etc.). Et j'ai quand même vu qu'ils se posaient des questions par rapport à leur situation familiale* ».

### **C) Une préparation à la vie en dehors de l'école**

De manière transversale aux deux axes, on perçoit donc que l'éducation à la citoyenneté est perçue comme une préparation à la vie en dehors de l'école, ce qui passe entre autres choses par redonner confiance aux élèves en eux-mêmes et en leurs capacités. Malgré tout, certains élèves de rhéto ont peur de quitter l'école, ne se sentant pas prêts à affronter la complexité du monde : « *je ne sais pas c'est quoi avoir un boulot, j'ai peur de sortir de l'école, la vie active est compliquée et on apprend peu de choses par rapport à ça à l'école* ».

L'école est aussi perçue comme un microcosme où ce qui se joue à l'école se reflétera dans la société : « *s'ils savent pas vivre ensemble dans l'école, bah ils ne sauront pas vivre ensemble dans le monde non plus* ». Parallèlement, l'école est également perméable à de nombreux enjeux sociétaux qui viennent bousculer son quotidien : « *Il y en a qui ont des parcours ... des élèves qui ont été vivre en Allemagne, en Italie, en Espagne, etc. (...) Et il y en a qui doivent repartir aussi (...) C'est parfois dur* ».

## 6. ANALYSE TRANSVERSALE

Dans cette dernière section du rapport, nous souhaitons sortir des contextes spécifiques des trois établissements pour tenter d'en dégager les enjeux récurrents et d'en proposer une analyse plus transversale. En nous appuyant sur les trois études de cas, alimentées par les données complémentaires récoltées à l'occasion des deux matinées d'analyse en groupe (phases d'élargissement de la recherche), nous avons identifié plusieurs axes de tensions qui nous semblent traverser l'ensemble de nos matériaux. Dans la ligne des sections précédentes du rapport, deux grandes parties composeront ce chapitre. Dans une première partie, nous reviendrons sur les interrogations liées aux différentes représentations, *significations* que revêt la mission d'éducation à la citoyenneté. Une seconde partie s'arrête sur d'autres axes de tension, liés pour leur part aux enjeux de *développement et de pérennisation* de dispositifs citoyens transversaux *au sein des organisations scolaires*. On le verra, l'identification de ces éléments transversaux et des tensions ou compromis qu'ils occasionnent au sein des différentes écoles nous permettra d'alimenter et de développer plus précisément l'hypothèse d'une mise en œuvre locale de la mission d'éducation à la citoyenneté, articulée à l'identité organisationnelle des établissements scolaires. Par ailleurs, les axes de tension dégagés ici nous serviront également de point d'appui pour construire le dernier chapitre de ce rapport, consacré aux recommandations. Ces éléments d'analyse, une fois mis à plat, nous semblent en effet propices à aider les acteurs éducatifs à repérer les différentes « formes » que peut prendre l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à identifier des mécanismes et leviers d'action pertinents, et ce à différentes échelles.

### 6.1 Représentations, significations et traductions locales

#### 6.1.1 Place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté

Dans les trois établissements partenaires de la recherche, nous avons observé un consensus relativement large sur la légitimité et l'importance de la mission d'éducation à la citoyenneté. Bien que ces trois écoles ne couvrent certainement pas l'ensemble des positions adoptées par les acteurs scolaires à l'égard de l'éducation à la citoyenneté, les temps d'élargissement de la recherche semblent confirmer cet « accord immédiat » sur la légitimité de l'éducation à la citoyenneté. En d'autres termes, selon nos informateurs, la pertinence de cette mission est largement (mais pas nécessairement unanimement) partagée : « *Pour moi, il n'y a pas de doute que, pour les enseignants soumis au Décret Missions, l'éducation à la citoyenneté, c'est une mission qu'ils doivent accomplir. Donc sur ça, je pense qu'il n'y a pas de tension. Il me semble que l'éducation à la citoyenneté (...) ça apparaît bien. Donc je ne sais pas comment les autres ressentent ça, mais moi je ne doute pas que les enseignants estiment que leur mission de transmission du savoir participe à l'éducation du futur citoyen* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

Toutefois, derrière cet accord de principe, l'ensemble de nos matériaux ont donné à voir des tensions assez vives concernant les orientations à donner à cette mission et la manière de l'implémenter. Dans le point suivant de notre analyse (6.1.2), nous reviendrons sur la diversité des significations attribuées à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que sur les différentes « dimensions » et « orientations » du travail éducatif qu'elle recouvre. Nous verrons que ces interprétations multiples en viennent à former différents « types » de projets d'éducation à la citoyenneté, chacun proposant en quelque sorte un « dosage » et un « arrangement » particulier de ces dimensions et orientations. Nos analyses nous permettent également de formuler une double conclusion : d'une part, les acteurs éducatifs (au sein même d'un établissement ou de manière plus générale dans le champ) sont susceptibles de ne pas partager le même projet, ou du moins d'être en désaccord concernant la priorité à accorder à l'une ou l'autre dimension du travail d'éducation à la citoyenneté. D'autre part, nous avançons que ces « types » de projets d'éducation à la citoyenneté s'enracinent localement et prennent sens dans la configuration propre à chaque établissement, venant en quelque sorte s'imbriquer dans les enjeux éducatifs spécifiques qui s'y posent.

Avant de développer ces éléments, nous revenons d'abord dans ce point (6.1.1) sur la question de la place relative de la mission d'éducation à la citoyenneté vis-à-vis des autres missions de l'école.

### **A) Quelle reconnaissance (effective) de la mission d'éducation à la citoyenneté à un niveau structurel ?**

Notre contexte et les logiques politiques qui le caractérisent ne sont pas dénués de contradictions... L'affirmation de l'importance de l'éducation à la citoyenneté et sa mise à l'agenda politique entrent en tension avec d'autres logiques, perçues comme dominantes au sein de notre système éducatif, qui imprègnent fortement les orientations de l'action publique tout comme les représentations des acteurs du champ, et qui contrastent avec la faiblesse des moyens effectivement alloués à cette mission.

Ainsi, tout d'abord, si, comme nous l'avons souligné, les missions d'éducation citoyenne et plus largement les objectifs liés à la socialisation et au « bien-être » des élèves à l'école sont (ré)-affirmés dans le discours politique, on observe dans le même temps la montée de formes de gouvernance centrées sur la fonction d'instruction et sur la définition et la mesure de critères d'efficacité et de performativité des systèmes éducatifs (Maroy, 2013 ; Ball, 2003). De ce fait, le poids de la fonction d'instruction (entendue alors comme production de « résultats d'apprentissage » mesurables) apparaît aujourd'hui central dans l'organisation de la vie scolaire. La force des critères d'évaluation de ces résultats joue en effet un rôle non négligeable dans les orientations prises par notre enseignement, et partant, dans la définition des critères de légitimité d'une « bonne école ». Les acteurs éducatifs que nous avons rencontrés au cours de notre enquête relayent largement une telle analyse, dénonçant régulièrement la prédominance des missions centrées sur la transmission et la mesure des connaissances: *« Et donc pour beaucoup d'enseignants, l'éducation à la citoyenneté c'est secondaire (...) Et quand les inspecteurs descendent dans les classes, en tout cas dans notre réseau ils descendent régulièrement, ils ne parlent pas de ça. Ils parlent de compétences, ils parlent de connaissances,*

*ils parlent de tenue du journal de classe, et des cahiers des élèves. Le reste, nada* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction) ; « *Moi qui travaille ici à Bruxelles, les enseignants visent des objectifs de performance aux évaluations des apprentissages, avec une espèce de passage au second plan de la dimension citoyenne* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Plus particulièrement dans l'école2 (mais aussi dans les deux autres écoles), ainsi que lors de l'analyse en groupe avec des acteurs institutionnels, plusieurs acteurs ont ainsi souligné qu'un important « travail sur les représentations » était nécessaire pour légitimer la mission d'éducation à la citoyenneté et susciter une implication plus forte dans les projets y afférant. Ceci concerne également les représentations des élèves, régulièrement décrits comme profondément marqués par un rapport instrumental à la scolarité : « *En ce qui concerne les freins, je crois qu'il y a vraiment la représentation de ce qu'est l'école pour les élèves. Donc on vient ici pour décrocher un diplôme, un sésame qui va ouvrir la porte à des études supérieures* » (enseignante de l'école2). Les élèves en viendraient alors, nous dit-on, à se fermer aux activités non directement centrées sur cette fonction et sur les apprentissages cognitifs servant de base à la sélection scolaire : « *Et c'est parfois très difficile aussi en classe, quand on est au cours de math et qu'on essaie de les ouvrir à d'autres choses. Ils sont parfois assez réticents je trouve : oui, mais madame, ça ne fait pas partie du cours* » (enseignante école2).

À une échelle plus large, certains se demandent aussi si « *le système scolaire et les valeurs scolaires [en faisant référence à la logique de compétition et de « points », à la prévalence des fonctions instrumentales-cognitives] sont compatibles avec ces projets* » (enseignant école2). Ils ont ainsi l'impression que l'éducation à la citoyenneté n'est pas perçue comme une priorité par toute une série d'acteurs scolaires et périscolaires (élèves, parents, équipes éducatives, acteurs de régulation...), et qu'elle est même considérée comme allant à l'encontre de toute une série d'attentes et de représentations de l'école : « *Et le brave jeune homme qui coordonnait cette étude fait une carte blanche dans la Libre en expliquant notre point de vue sur ça et sur le rôle émancipateur de l'école. Le premier commentaire : depuis quand est-ce que l'école doit émanciper ?* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

La prégnance de telles représentations constituerait dès lors un véritable frein au développement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles, pourtant clairement inscrite dans les cadres légaux. Certains participants à l'analyse en groupe soulignent ainsi que la seule affirmation politique et juridique de cette mission est insuffisante pour créer une adhésion effective à celle-ci. Non seulement les décrets qui promeuvent l'éducation à la citoyenneté à l'école seraient largement méconnus par les acteurs de terrain, mais en plus, ils se heurtent à des représentations quant aux orientations du métier qui n'y sont pas nécessairement sensibles : « *Effectivement, le cadre [légal] y est, mais c'est pas parce que le cadre y est qu'il y a une connaissance et une adhésion au cadre de la part de tous les enseignants, toute la communauté éducative* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

Parallèlement, la majorité des acteurs éducatifs rencontrés (dans les trois écoles et lors des temps d'élargissement de la recherche) dénoncent un certain manque de reconnaissance structurelle à la mission d'éducation à la citoyenneté de la part des acteurs de la régulation politique du champ éducatif. Ce manque de reconnaissance officielle se marque notamment

dans les procédures et critères d'évaluation du champ, on l'a dit, quasiment exclusivement centrés sur les résultats en termes d'apprentissages (cf. supra). Il se note aussi à l'insuffisance dans les ressources, les moyens effectivement alloués à cette mission. Certes, un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (ou, pour le réseau libre catholique, la traduction des compétences terminales à travers les différentes activités de l'école) est mis en place dans les établissements secondaires depuis septembre 2017. Si ceci peut être considéré comme le signe d'un intérêt politique certain pour ces enjeux, bon nombre d'acteurs éducatifs rencontrés estiment cette mesure insuffisante. Comme l'ont d'ailleurs soutenu plusieurs acteurs institutionnels (présents lors de notre analyse en groupe) ayant par ailleurs participé à la rédaction des référentiels et programmes d'EPC, l'éducation à la citoyenneté ne peut se réduire à ce cours : *« il faut bien distinguer le cours de philosophie et citoyenneté, qui est plutôt une approche particulière d'éducation à la citoyenneté à travers la méthode et la démarche philosophique, de l'éducation à la citoyenneté en général »* (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Or, et comme nous le développerons dans la deuxième partie de l'analyse transversale, portant sur les conditions d'implémentation de dispositifs citoyens transversaux, la mise en place d'une telle approche « générale » suppose le développement de projets transversaux, ce qui se heurte à l'insuffisance des ressources (humaines, temporelles...) qui peuvent y être octroyées. Sans moyens conséquents, comment permettre à cette mission de prendre une place effective ? Et, même lorsque des ressources lui sont allouées, de quelle reconnaissance jouit effectivement (et symboliquement) l'éducation à la citoyenneté ?

### *En résumé...*

#### **Première tension : La reconnaissance de l'importance de l'éducation à la citoyenneté et sa mise à l'agenda politique entre en tension avec les fonctions instrumentales de l'école :**

- la prédominance de la fonction instrumentale de l'école, en général et à travers des indicateurs tels que
  - les faibles moyens accordés à la mission d'EC
  - la relative absence de formation des enseignants en la matière...
  - le caractère performatif des critères d'évaluation (instrumentaux) dominants dans le monde scolaire d'aujourd'hui
- les représentations d'une majorité d'acteurs, accordant une importance secondaire à ces missions, privilégiant la fonction de transmission de connaissance/d'acquisition de résultats

## **B) Du principe affiché à la cohérence des pratiques individuelles et collectives**

Parallèlement, une seconde tension est pointée par plusieurs informateurs, soulignant le paradoxe entre l'injonction d'éduquer à la citoyenneté ou le fait d'afficher son accord de principe par rapport à cette mission, d'une part, et le fait de traduire cette adhésion par des pratiques individuelles et collectives en accord avec ce principe, d'autre part. Certains de nos informateurs soulignent par exemple le décalage entre l'énoncé des valeurs démocratiques (au niveau d'un projet d'établissement, par exemple) et le fonctionnement de l'école, « *qui est tout sauf démocratique* », souvent marqué par une culture hiérarchique, voire autoritaire, voire par des formes de violence symbolique. Pour certains, l'éducation à la citoyenneté ne peut en effet se limiter à une « transmission », il est nécessaire de « vivre » la citoyenneté, de faire participer les élèves à des projets ou dispositifs citoyens. Il est donc important pour eux de débiter par une gestion interne de l'établissement plus démocratique, à commencer par le fonctionnement des équipes : « *Pour moi, l'éducation à la citoyenneté doit d'abord aussi se vivre, au sein de l'école, à tous les niveaux. Parce que c'est pas seulement les élèves qui sont concernés, c'est tout le monde. Et ça veut dire aussi que les membres du personnel et les membres de la direction doivent vivre au quotidien cette approche citoyenne* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Cette question de la « cohérence pratique » des acteurs éducatifs se pose également au niveau individuel, lorsque certains enseignants évoquent l'importance primordiale d'« être soi-même un modèle » pour les élèves par son comportement civique en rue ou dans ses choix de vie : « *Si on est un modèle qui renvoie l'idée « de toute façon la politique c'est que de la merde, on ne sait rien changer, etc. », les élèves vont avoir la même vision et la même réflexion. Alors qu'un professeur qui essaie d'être un peu enthousiaste, les élèves vont être motivés* » (enseignant école1).

### **En résumé**

**Deuxième tension** : passer de l'éducation à la citoyenneté comme principe affirmé et affiché à la cohérence des pratiques individuelles et collectives

## **C) Faire cohabiter la fonction d'éducation et les fonctions instrumentales au sein de l'établissement : compétition ou complémentarité ?**

La tension générale entre la fonction d'éducation et la fonction d'instruction, ou encore la tension entre les fonctions « instrumentales » de l'école et ses missions de socialisation et d'éducation morale, ne se posent pas seulement au niveau structurel (celui des programmes, des

critères d'évaluation dominants du champ, des orientations de la formation initiale des enseignants, des ressources qu'on accepte de consacrer à l'éducation citoyenne...). Cette tension est également perceptible à l'échelle des établissements scolaires : quelle place reconnaître à la mission d'éducation à la citoyenneté dans le projet d'établissement et dans les pratiques quotidiennes, notamment au regard de l'importance accordée aux autres missions, perçues comme plus ou moins compatibles ou au contraire difficilement conciliables avec elle ?

Cette tension s'exprime de manière différente dans nos trois études de cas, particulièrement avec la fonction d'instruction. Selon les établissements, la fonction d'éducation à la citoyenneté occupe ainsi une place relativement centrale (comme dans l'école1 et l'école3) ou au contraire plus secondaire (comme dans l'école2), voire périphérique, notamment au regard de la prédominance qu'il convient d'accorder à la fonction de transmission de connaissances. Ceci peut être mis en lien, on y reviendra, avec les **priorités établies au niveau du projet d'établissement** et de son identité organisationnelle. Il faut souligner que la priorité à accorder à l'une ou l'autre de ces missions peut faire l'objet de tensions en interne. Ainsi, dans l'école1, la mise en place du conseil d'école (mais aussi plus globalement d'autres dispositifs développés dans le cadre de la dynamique de changement) est perçue par certains comme trop énergivore. La fragilité des conditions de travail est également mise en avant pour justifier les craintes concernant le développement de dispositifs citoyens : *« je fais le discours syndical : quand on donnera des conditions pour faire le métier, alors on sera d'accord de faire ça [de la citoyenneté] »* (enseignant école1). Autrement dit, lorsque les conditions de travail sont dénoncées comme déjà insuffisantes pour développer la fonction d'instruction, vécue comme le cœur du métier, comment accepter d'aller consacrer de l'énergie à la mission citoyenne ? Un équilibre entre les différentes fonctions de l'école est donc recherché, et fait l'objet de négociations au sein des établissements. Mais cet équilibre est toujours instable, rarement acté définitivement, et peut éventuellement générer des conflits en interne.

Enfin, cette tension s'exprime également à un niveau « individuel ». Nous avons ainsi rencontré plusieurs enseignants exprimant un certain malaise, un **doute concernant ce qui fait « le**

#### En résumé :

**Troisième tension** : L'établissement - les acteurs locaux- peuvent mettre l'éducation à la citoyenneté en tension/en balance avec ses fonctions instrumentales :

- lorsque l'établissement place la mission d'instruction au cœur de son identité,
- lorsqu'une vision « émancipatrice » de l'EC entre en tension avec une version plus instrumentale concevant l'EC comme indissociable de l'insertion socioprofessionnelle
- lorsque les acteurs perçoivent une insuffisance des moyens octroyés aux fonctions vécues comme « centrales » dans leur métier

=> **Désaccords/tensions internes aux individus et aux établissements** quant à la priorité à accorder à ces différentes missions (instruction/éducation citoyenne/insertion)

=> Une question : **comment remettre du lien entre ces fonctions, mieux penser leur articulation ?**

=> Mais, un risque à éviter : vider l'EC de sa fonction émancipatrice...

**cœur de leur métier** », comme en témoignent les « oscillations » de cette enseignante, visiblement tiraillée : *« J'ai la matière, sur laquelle mes élèves vont être évalués, et sur lequel je n'ai plus de prise puisque c'est une épreuve externe, et de l'autre côté cette formation citoyenne. Et j'arrive pas à me dire au niveau de la balance... De plus en plus, je suis occupée à me dire que la matière c'est la matière, de toute façon ils vont oublier une partie d'une formation. Et de plus en plus, je suis persuadée que les activités citoyennes, c'est quelque chose qu'ils vont plus facilement retenir qu'une définition. (...) Mais j'avoue qu'il y a des moments où moi aussi je commence à stresser, quand je vois le temps qu'il me reste : je n'aurai pas le temps de terminer la matière. (...) Je me dis « on pourrait perdre du temps à faire ça ». Mais je me dis aussi : mais c'est tellement génial de pouvoir le faire, et est-ce que c'est réellement une perte de temps ? »* (enseignante école1).

Dans le même ordre d'idée, au niveau des finalités poursuivies par l'école, certains enseignants ont exprimé une **tension entre la finalité d'insertion socioprofessionnelle et la finalité d'émancipation**. Éduquer à la citoyenneté équivaut-il à préparer le jeune à trouver une place dans le monde du travail (la formation du citoyen passant alors par la formation d'un « agent du monde économique ») ou requiert-il une perspective plus large, moins instrumentale (moins centrée sur le monde économique) et plus critique ? *« Ils avaient tendance à penser que le citoyen c'est l'homo economicus (...) il y a des enseignants qui pensent qu'ils préparent des futurs travailleurs, des futurs agents du monde économique, et puis il y a des enseignants qui conçoivent la citoyenneté de manière plus globale et qui voient plutôt un acteur de la société dans son ensemble, à la fois du monde politique et de la société civile »* (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Certains de nos interlocuteurs soulignent aussi le poids des parents ou même des élèves dans les orientations prises à ce sujet (dans un monde économique où le spectre de l'exclusion et du chômage menace, ces acteurs se montrent en réalité régulièrement sensibles à la dimension de « capacitation socioprofessionnelle », souhaitant que l'école leur fournisse les outils nécessaires en vue de leur future insertion...) : *« Je me suis dit que ça n'avait pas beaucoup de sens non plus, pour pas mal de parents en fait, que le gosse revienne en disant « on va faire ça à l'école, toute cette journée-là on n'a pas cours... » - « Et le programme ? ... c'est quoi ce truc ? (répond le parent) » »* (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

Ainsi, ces différentes tensions révèlent que les fonctions d'éducation et d'instruction sont régulièrement perçues comme contradictoires ou en opposition.

Pour dépasser cette tension potentielle, une piste intéressante évoquée par plusieurs acteurs éducatifs rencontrés, consisterait à **« remettre du lien » entre ces missions, à laisser apparaître ou à renforcer leur articulation** : *« En fait moi je me demande si quelque part, tout ça n'est pas qu'un, dans le sens où on fait des choses hors classe, mais ces choses hors classe où on a ce sentiment finalement parfois de perdre du temps parce qu'on ne peut pas donner cours pour faire ça, mais en fait il me semble que tout ça pourrait être intégré dans des programmes de cours »* (enseignante école1). Certains de nos interlocuteurs insistent ainsi pour mettre en évidence la **complémentarité des fonctions d'instruction et d'éducation, toutes deux contribuant in fine au rôle émancipateur de l'école** : *« Cette idée qu'en fait les apprentissages disciplinaires et cognitifs sont complètement déconnectés de l'éducation à la*

*citoyenneté, comme si c'était deux choses complètement différentes. Et à mon avis, il me semble qu'un des axes... un des leviers, ça pourrait être de faire prendre conscience aux gens du lien... (...) pourquoi est-ce qu'on va à l'école ? Pourquoi est-ce qu'on doit apprendre ces savoirs, ces savoir-faire, ces compétences ? Même si le décret Mission dit plusieurs missions, moi il me semble que derrière on voit quand même la mission émancipatrice et le fait qu'on ait un citoyen qui puisse être actif et responsable » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).*

S'il y a là une piste prometteuse, sur laquelle nous reviendrons dans nos recommandations, elle doit être examinée avec prudence. On pourrait en effet se demander dans quelle mesure cet idéal de conciliation entre fonction d'instruction et d'éducation n'occulte pas en partie un autre questionnement fondamental, de nature véritablement normative ou politique, et qui porte sur les **finalités mêmes qui sous-tendent le travail de l'école, tant dans son travail d'instruction que dans son volet d'éducation à la citoyenneté**. Pour faire bref, que l'on « enseigne des savoirs » ou que l'on « transmette des normes et des valeurs » en menant des projets d'éducation à la citoyenneté, quel objectif poursuit-on, en réalité ? S'agit-il de former des citoyens habilités à s'insérer dans le monde « tel qu'il est » ? Ou s'agit-il de les former en vue de les émanciper au sens plus radical du terme, c'est-à-dire de former des acteurs réflexifs, critiques, porteurs de changement ?

#### **D) L'école « à contre-courant » ? l'éducation à la citoyenneté à l'école en tension avec d'autres instances de socialisation**

Au-delà du système scolaire, au niveau sociétal, on peut se questionner, comme l'ont régulièrement fait nos interlocuteurs sur le terrain, quant au poids effectif de l'institution scolaire (et donc notamment le travail d'éducation à la citoyenneté qui peut y être opéré) dans la socialisation globale des jeunes générations. L'école, et ce qui s'y joue en termes de socialisation et d'éducation morale, pèse-t-elle suffisamment dans la socialisation des jeunes pour former des citoyens solidaires, critiques, engagés... alors même que - selon les acteurs de l'éducation qui ont participé à notre recherche -, les autres instances de socialisation (la famille, les groupes de pairs...) n'œuvrent pas nécessairement dans cette direction ? En effet, le sentiment que l'école (considérée d'un point de vue micro comme « établissement scolaire » ou macro comme « institution »), porteuse d'une vision « humaniste », travaillerait **à contre-courant des valeurs sociétales dominantes** a été très régulièrement partagé sur nos différents terrains : « [...] des décalages qui peuvent être ressentis entre « on doit transmettre les valeurs de la solidarité, etc. » et ce que les élèves renvoient de ce qu'ils perçoivent de la société, d'un fonctionnement plus individualiste » (enseignant école1); « *Quelle est la volonté politique ? Quel est le projet de société que l'on veut mener ? La libéralisation à outrance de l'offre de l'enseignement et de la formation ? Alors l'école peut-elle s'insérer dans un projet comme celui-là ? (...) Et c'est là où je pense qu'il y a une tension, effectivement, entre la société telle qu'elle avance en Occident pour l'instant et la mission de l'école* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

De même, la confrontation et la **distance entre le modèle éducatif que l'école défend** et les autres modèles auxquels les élèves sont confrontés **en dehors de l'école** (dans leurs familles, groupes de pairs...) sont également soulevées : « *Et puis il y a eu un incident à l'école : deux*

*enfants se sont disputés et les parents sont venus devant l'école se tabasser. Pendant quelques secondes. Ces 5 secondes de deux parents qui viennent régler un problème de gosses, j'ai l'impression que ça a foutu en l'air des années de mon travail* » (enseignant école1). L'école est ainsi perçue comme étant en décalage, inadaptée, voire naïve par rapport aux attentes de la société (valorisant la compétition plutôt que la solidarité, le projet individuel de chacun plutôt que le projet collectif...) : « *Je pense qu'à un certain moment, nous jouons d'un instrument dont ils se demandent ce que c'est, à quoi ça peut servir, et quel est son intérêt. (...) Je ne suis pas sûr qu'ils soient intéressés par la citoyenneté, la démocratie. Je ne suis pas certain, ce n'est pas l'image que leur montrent leurs stars, nos politiciens d'ailleurs non plus. Ce qu'on voit à la TV n'est pas notre discours, et parfois j'ai l'impression que je joue du violoncelle devant des gars qui joueraient un band de jazz* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

Ces interrogations ont régulièrement été associées, dans notre enquête, à une question de fond par un certain nombre d'acteurs : celle de **l'absence de consensus sur le « projet de société » et les valeurs sociétales** qu'il s'agirait de promouvoir à travers l'éducation citoyenne à l'école. Une sorte d'incertitude règne quant aux orientations normatives centrales de la société ; celles-ci ne font plus consensus (elles sont plurielles), voire même apparaissent impossible à définir, ce qui entraîne du même coup une incertitude des enseignants quant aux orientations que doit prendre leur propre travail d'éducation « morale » : « *Moi ça m'a fort frappé la réflexion sur le type de société que l'on veut. Et il n'y a plus de consensus social. L'école du 19e ou du 20e, que ce soit effectivement la grande bourgeoisie qui impose son modèle ou pas, il y avait un modèle social, et tu vas devenir comme ça, et là tu vas rentrer dans la société. Aujourd'hui, « tu vas rentrer dans la société », ça ne veut plus rien dire du tout (...) Moi je les prépare à quoi ?* » (analyse avec membres d'équipes de direction) ; « *et puis ça renvoie à ce qui est pour moi quand même la question fondamentale : quelles sont ces valeurs ? quelle société demande quelles valeurs ?* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

On le voit, ces contradictions et ces incertitudes quant au « programme institutionnel » de la société (cf. chapitre « cadre théorique ») soulèvent une interrogation quant au rôle d'éducation à la citoyenneté à remplir par l'école : **à quel projet de société, à quel « programme institutionnel » les acteurs scolaires doivent-ils se référer pour « fonder » leur mission**

**d'éducation citoyenne ?** Plus précisément, l'école a-t-elle pour mission d'entériner et de promouvoir le projet de société dominant (exerçant alors une fonction de « garante de l'ordre social ») ou a-t-elle le loisir et le rôle de défendre un projet citoyen « idéal » (fondé par exemple sur des valeurs critiques et humanistes) qui transcenderait la société telle qu'elle est et pourrait servir de point d'appui critique aux élèves pour régler leur conduite morale, pour agir dans, voire transformer la société ?

« Vous allez petit à petit, grâce à nos apprentissages, rentrer dans le rang. Et si c'est ça, évidemment il y a un côté qui... me dérange un peu (...) Donc on participe à vous insérer. Y a rien de mal là-dedans. Mais après vient aussi l'idée : est-ce qu'on va pérenniser un système sur lequel nous pouvons avoir des critiques ? (...) Et donc on ne sait pas si on doit prendre le rôle du critique » (enseignant école1)

« Il y a quand même la question de savoir quelle société, à quoi on prépare : la société actuelle, mais est-elle bonne ou pas ? Faut-il la suivre ou pas ? » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction)

« Tant pis si on n'est pas en adéquation, c'est comme ça » (école1)

« Et là je suis assez contente, parce que je pense que tous les réseaux ont une vision de leurs missions comme étant une vision humaniste : donc former un être humain entier (...) l'école est à contre-courant de la société, et j'espère qu'elle va le rester » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

La même question se décline également à propos de l'échelle de référence à laquelle ce projet citoyen, de « programme institutionnel » doit se construire : l'enseignant peut-il ou doit-il puiser dans les valeurs ou le projet de son réseau (voire de son établissement) pour identifier le type de citoyen qu'il entend forger ? Dit autrement, à quelle échelle un tel projet citoyen doit-il s'élaborer (le réseau ? La Fédération Wallonie-Bruxelles ? L'établissement ?). Ces questions occupent régulièrement nos interlocuteurs et semblent parfois jeter le doute quant à l'exercice pratique de cette mission.

*En résumé ...*

**Quatrième tension : l'éducation à la citoyenneté opérée par/à l'école en tension avec les évolutions normatives de la société**

L'EC (et notamment les valeurs humanistes, solidaires et critiques qu'elle charrie) **est concurrencée/minée**

**(i) par d'autres sources d'éducation morale :**

- les valeurs dominantes de la société (individualisme, repli, inconséquence entre valeurs et actions...)
- la socialisation opérée par les autres acteurs éducatifs (familles, groupes de pairs, médias...)

**(ii) par l'absence de consensus sur le projet de société/programme institutionnel central de la société**

D'où une **question de fond : quel projet de société l'école doit-elle relayer, à travers sa mission d'EC ?**

Le modèle sociétal dominant dont elle serait le garant ? Un contre-modèle à portée universelle/critique ? Le projet particulier de son réseau, de son établissement ?

## E) Tensions au niveau du pilotage de l'établissement

La question de la place relative de l'éducation à la citoyenneté est également étroitement articulée à des questions de gouvernance, c'est-à-dire à la question du « pilotage » ou de l'impulsion qui peut être donnée par différents acteurs de la gouvernance afin de mettre en œuvre cette mission.

Cette question du pilotage ou de la gouvernance concerne particulièrement les directions des établissements, dont nos études de cas montrent le rôle important, voire décisif, dans la légitimation de la fonction éducative ou dans la place de l'éducation à la citoyenneté au sein du projet d'établissement, et donc sur le développement de dispositifs et projets d'éducation à la citoyenneté (octroi de ressources, présence de la direction qui marque symboliquement l'importance du projet, mobilisation des membres de l'équipe...). Or, justement, ces **directions semblent prises en tenaille entre des difficultés liées à la gouvernance externe** (le pilotage par les politiques publiques) et des **difficultés liées à la gouvernance interne** (le pilotage des établissements). Ainsi, plusieurs directions rencontrées (au niveau de nos études de cas ou des analyses en groupe), estimant que « ça ne bouge pas suffisamment en haut », soulignent la nécessité de « commencer ici et maintenant » : « *mais je ne vais pas me décourager en disant qu'il n'y a rien qui vient, parce que sinon ça n'arrivera jamais* » (direction école1). Une idée complémentaire est que, dans un contexte où les politiques publiques ne font pas toujours preuve de cohérence, « *c'est à l'école, si elle en a les moyens, les capacités, l'envie, de trouver des systèmes pour en limiter les effets négatifs* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Dans le même temps, si elles appellent donc à un changement local, ces équipes de direction soulignent également souvent la difficulté à impulser une telle dynamique « à partir du bas », alors même qu'elles peinent à intégrer les réformes successives ou à gérer la complexité des attentes administratives « d'en haut » : « *il y a une multitude d'injonctions et de pressions multiples (...) de toute part, à tout moment. Et il faut avancer, et il faut rendre ça, et il faut faire ça, et il faut faire ça* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Sans compter l'énergie demandée par la logique de « reddition de compte » (sur les résultats) qui envahit la vie scolaire : « *Une des tensions, c'est quand même aussi cette philosophie de reddition de compte perpétuelle* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

Autrement dit, les directions avec lesquelles nous avons travaillé semblent osciller entre, d'une part, la **dénonciation des incohérences ou difficultés qui viennent « du haut »** - les pesanteurs administratives, le manque de cohérence des injonctions politiques, la lenteur politique à piloter un changement pourtant urgent...- et d'autre part, la reconnaissance de l'existence de (maigres, mais réelles) **marges de manœuvre locales** - les ouvertures politiques qui sont réelles pour qui sait s'en saisir ; la capacité de « bouger » au niveau de son établissement, etc. : *« Il y a un cadre, qui parfois semble très contraignant, mais dans ce cadre-là, si on cherche bien [rires], il y a moyen de trouver. Il y a vraiment moyen de trouver. Dans le Décret, notamment le Décret Citoyenneté de 2007, il est clairement dit qu'on peut organiser des activités transversales. Dans le Décret Missions, je pense qu'il est clairement dit aussi qu'on peut prendre des libertés avec les grilles horaires. Et donc tout dépend, effectivement, je pense, de la capacité de la direction à utiliser la marge d'autonomie qui existe »* (analyse en groupe avec acteurs institutionnels).

D'autre part, au niveau du **pilotage interne** des établissements, une série de questions se posent également aux directions ou équipes de direction : (i) jusqu'où vont-ils endosser réellement cette mission ? Dans quelle mesure choisiront-ils d'utiliser les marges de manœuvre dont ils disposent pour prendre à bras le corps cette mission citoyenne ? (ii) Et, lorsqu'ils s'en saisissent, de quelle manière vont-ils le piloter, c'est-à-dire **à travers quelle forme de « management »** de l'établissement ? Autrement dit, lorsqu'il s'agit de faire « progresser » la dynamique d'éducation citoyenne au sein de leur établissement (quelles que soient les formes prises par cette dernière), adoptent-ils un mode de décision plutôt centralisé et vertical ou plutôt participatif ? S'autorisent-ils à définir et à impulser un certain nombre d'orientations générales, voire de directives, ou au contraire considèrent-ils leur rôle comme un « méta-coordonateur » des projets et initiatives émanant de leur équipe ? Si nos différents matériaux et études de cas semblent converger quant à l'importance du pilotage impulsé par les directions, ces questions restent ouvertes et ont alimenté un certain nombre de débats. Ainsi,

### Cinquième tension – la gouvernance

Des équipes de direction prises en tenaille entre :

- des **difficultés de gouvernance externe** (rapports politiques publiques/établissement : contraintes bloquantes ou réelles marges de manœuvre ?)
  - et des **enjeux de pilotage interne** de l'établissement : quelle utilisation des « marges internes » pour faire avancer la mission ? et avec quel type de management ? quelle capacité à bousculer l'organigramme de l'organisation scolaire ? à contourner les obstacles liés à l'organisation scolaire et aux défis posés par la construction d'un statut « juste » d'enseignant ?
- ⇒ La **figure de l'équilibriste** : *dégoter les marges d'action, gérer les injonctions multiples, impulser sans imposer, faire tenir l'organisation et accepter de la faire bouger...*

dans plusieurs des études de cas ou situations exposées lors des analyses en groupe, on sent des équipes ambivalentes, à la fois en attente de « soutien » de la part de leur direction (et dénonçant les directions fermées aux projets ou initiatives « citoyennes »), mais aussi régulièrement méfiantes lorsque celle-ci se fait trop directive... Enfin, (iii) dès lors que la direction fait sienne la mission d'éducation à la citoyenneté, est-elle prête à bousculer la structure scolaire (dans l'octroi de ressources, l'allocation de plages horaires pour le développement de projets...) ? Jusqu'où accepte-t-elle que l'établissement sorte de ses routines organisationnelles pour mettre en place des projets citoyens, par exemple ?

Par ailleurs, le pilotage des projets d'éducation citoyenne se heurte à un certain nombre d'obstacles, liés au fonctionnement de l'organisation scolaire (cf. le modèle de la « caisse d'œufs » évoqué dans le cadre théorique et l'autonomie de l'enseignant au niveau de sa « cellule-classe »), aux éventuels comportements de « retrait » d'enseignants mus par d'autres préoccupations de vie, ou encore à des résistances syndicales (tendant régulièrement à rappeler le cadre du contrat de travail potentiellement menacé par les « heures sup » ou le « volontariat » souvent inhérent au développement de projets).

En résumé, plusieurs questions liées au pilotage de l'établissement nous semblent ainsi importantes pour la réflexion des équipes qui désirent développer l'éducation à la citoyenneté au sein de leur établissement :

- Jusqu'à quel point la direction perçoit-elle le « jeu politique » comme ouvert ou fermé par rapport aux enjeux d'éducation à la citoyenneté ? Identifie-t-elle les « marges de manœuvre » ouvertes par les décrets ?
- Assume-t-elle un rôle d'impulsion, d'orientation par rapport à cette mission ?
- Comment la direction conçoit-elle ce rôle : comme l'impulsion d'orientations qu'elle souhaite voir prendre forme dans son établissement, de manière relativement « top down » ? Ou de manière plus décentralisée et « procédurale », comme coordinatrice et facilitatrice de projets émanant de la base ?
- Quel management l'équipe de direction impulse-t-elle pour impliquer l'équipe éducative dans cette dimension ?
- Jusqu'où la direction assume-t-elle de bousculer la structure scolaire (dans l'octroi de ressources, l'allocation de plages horaires pour le développement de projets...) ? Jusqu'où la direction accepte-t-elle que l'établissement sorte de ses routines organisationnelles pour mettre en place des projets citoyens ?

Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les aspects purement organisationnels impliqués par la mise en place de projets citoyens dans les écoles. À ce stade, contentons-nous de rappeler le **rôle essentiel du « pilotage » des établissements en tant que moteurs de changement**. Le rôle des équipes de direction dans le développement de l'éducation à la citoyenneté apparaît donc essentiel : *« Le savoir est une base, ok, mais on est beaucoup plus que ça, donc la perspective humaniste, ouvrir à la perspective humaniste et essayer de fédérer les gens autour de cela, c'est une autre question. Et en tant que direction, je pense que c'est une mission qui est basique dans notre fonction de soutien aux équipes »* (analyse en groupe avec acteurs

institutionnels). Il est toutefois périlleux : « *le poste qu'on nous demande d'occuper est un poste invivable, parce qu'on nous demande d'être gaston-latex et super-man à la fois* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Prises entre les injonctions (parfois contradictoires) « venant du haut », les demandes multiples des parents, les postures éducatives contrastées défendues par les membres de leur équipe... de nombreuses directions rencontrées traduisent les arbitrages qu'elles ont à opérer par la figure de « **l'équilibriste** » : « *Mais je suis au milieu et je vois ce truc en fait qui bouge. Et donc ça penche d'un côté, ça penche de l'autre. Et mon job quelque part c'est de veiller à l'équilibre (...) dans les désaccords, ce que je vois, c'est le temps. Le temps qu'on consacre à des activités citoyennes, moi j'ai pas cours de français pendant ce temps-là ; les activités de solidarité, j'ai encore perdu un mardi. (...) Mais là, j'ai une difficulté. Si je suis au milieu et que j'essaie que tout ça tienne ensemble, il y a un facteur temps qui amène des désaccords* » (direction école1).

## **F) « Éduquer à la citoyenneté, c'est le boulot de qui ? »**

Parallèlement à la question de la légitimité de la mission d'éducation à la citoyenneté, mise en tension avec les autres missions de l'école, se pose aussi la question de savoir à qui incombe (prioritairement) la responsabilité de la porter. En d'autres termes, « éduquer à la citoyenneté, c'est le boulot de qui ? Qui est en charge de cette mission ? ». Sur ce point, nous avons également observé une diversité de positionnements, tant entre les trois écoles partenaires de la recherche qu'au sein même des équipes. Ainsi, selon les établissements, l'interprétation des différents rôles varie ainsi que la place que chacun accorde à l'éducation à la citoyenneté. Selon les contextes, les éducateurs se sentent plus ou moins investis de cette fonction ; la direction occupe (de manière plus ou moins affirmée) un rôle d'impulsion ou de soutien (à des initiatives émergeant des enseignants) ; et une partie relativement importante ou plutôt minoritaire des enseignants se sentent concernés et s'impliquent dans le développement d'initiatives ...

Il faut toutefois ajouter que, de manière partagée, dans les trois établissements, un partenariat avec des intervenants extérieurs est installé dans le développement des dispositifs transversaux que nous avons suivis. Cette collaboration apparaît donc primordiale, ce qui a également été soulevé lors de la matinée d'analyse en groupe avec des membres

### **En résumé...**

**Sixième tension** : Des tensions dans la division du travail d'éducation citoyenne ...

(a) Place de l'éducation à la citoyenneté au cœur des identités professionnelles des acteurs de l'école :

- d'éducateur : accroche par la dimension de socialisation normative (civilité, règles, droits et devoirs...) et/ou accroche par la dimension de citoyenneté active ?

- d'enseignant : accroche différente en fonction des modèles de professionnalité, des conceptions du rapport à la norme...

(b) Autres acteurs de l'EC :

-la mobilisation de tous les personnels de l'école ;

-l'appel à des intervenants spécialisés ?

d'équipes de direction début juin. On peut penser que l'intervention de ces partenaires extérieurs opère à la fois comme catalyseur de la mobilisation de l'équipe, comme soutien à la direction, comme agent de légitimation de cette fonction, etc.

Concernant les **éducateurs**, les situations apparaissent variables d'un établissement à l'autre. Dans un cas (école1), les membres de l'équipe des éducateurs rencontrés se sentent concernés par la mission d'éducation à la citoyenneté (voire à considérer qu'elle est au cœur de leur métier), alors que celle-ci est orientée (dans cette école) vers une « gestion citoyenne de l'établissement » (développement de dispositifs participatifs, réflexion sur la manière de rendre la justice et de gérer les incivilités dans l'école...). Dans un autre contexte (école3), où la mission d'éducation à la citoyenneté se traduit notamment par une certaine insistance sur l'apprentissage des « règles de vie et du civisme » au quotidien, les éducateurs considèrent également l'éducation à la citoyenneté comme étant au cœur de leur métier. Par contre, dans l'école2, les éducateurs rencontrés se sentent moins directement concernés par cette mission, exprimant ne pas avoir le temps de s'investir dans les projets citoyens développés. Par ailleurs, nos échanges avec un organisme accompagnant les écoles dans le développement de l'éducation à la citoyenneté ont montré que les éducateurs pouvaient également occuper un rôle actif dans le développement de projets citoyens « tournés vers l'extérieur » (par exemple mandat attribué à un éducateur de suivre les différentes visites organisées dans le cadre d'un projet...). Les « points d'accroche » entre la mission d'éducation à la citoyenneté et le rôle d'éducateur sont donc pluriels. La manière dont cette accroche se fait semble donc dépendre de la traduction locale de la mission au sein d'un établissement donné, et de la manière dont cette traduction peut (ou non) « résonner » par rapport à l'identité professionnelle des éducateurs. Cette hypothèse mériterait cependant de plus amples investigations pour être validée.

On peut également formuler une hypothèse analogue par rapport aux **enseignants** et à la manière dont ils vont « endosser » la mission d'éducation à la citoyenneté et la considérer comme faisant véritablement partie de leur métier. Ainsi, au-delà du « consensus au premier abord » évoqué plus haut quant à l'importance de cette mission, les enseignants manifestent une diversité de positionnements quant au fait de savoir si cette mission leur incombe, fait **pleinement partie du « noyau » de leur identité professionnelle**, ou pas. Dans ce dernier cas, ils pourront par exemple trouver légitime et importante cette mission, mais penser qu'elle incombe plutôt aux éducateurs ou à des intervenants extérieurs, ne se sentant par exemple pas suffisamment « outillés » pour le faire. Le fait de considérer cette mission comme au cœur du métier ou comme périphérique peut être mis en lien avec les différentes **figures du métier d'enseignant** identifiées dans notre cadre théorique. Les matériaux tendent à montrer que les enseignants les plus rétifs à endosser cette mission semblent se rapprocher de la figure du « *maître instruit* », alors que le « *pédagogue* » et « *l'animateur* » seraient davantage susceptibles de la considérer comme importante. On peut aussi imaginer que les premiers préféreront donc « déléguer le travail éducatif » à d'autres intervenants, alors que les seconds se diront fiers et désireux de continuer à jouer ce rôle, qu'ils estiment d'ailleurs « faire depuis toujours ».

Enfin, la sensibilité et **l'ouverture à jouer un rôle d'éducation citoyenne** pourraient également être **croisées avec les conceptions du rapport à la norme** défendues par les acteurs éducatifs. Une hypothèse qui émerge du terrain est que les acteurs éducatifs plus proches d'une

conception « rationnelle-négociée » de l'ordre scolaire (rapport « problématisé » à la règle, dialogue et co-construction dans la gestion de l'ordre scolaire...), tendent à considérer que le cœur de leur travail relève de l'éducation à la citoyenneté : « *La citoyenneté, c'est un vivre-ensemble où chacun a sa place et chacun est responsable (...) Les élèves peuvent participer activement à leur vie scolaire en proposant des sujets, en prenant des décisions (...) même pour les sanctions, rien de tel qu'un moment de discussion et dire : « ok on en est arrivé là, tu as fait ça comme tort, qu'est-ce que tu proposes comme réparation ? ».* On prend du temps pour discuter et construire ensemble (...) plutôt que d'avoir des laissés pour compte, et des sentiments de mise à l'écart, d'injustice » (éducatrice école1). On voit bien ici que la dimension d'éducation à la citoyenneté mise en avant dans cet extrait relève plus de la dimension « formation active d'un acteur social et politique ». Cette hypothèse pourrait être complétée par une autre, complémentaire : les acteurs éducatifs défenseurs d'une conception plus traditionnelle et verticale de la norme scolaire « accrocheront » peut-être davantage aux facettes « civisme » et « droits et devoirs » de l'éducation citoyenne.

Ces différentes hypothèses concernant l'articulation entre identités professionnelles et attitudes et conceptions défendues par rapport à l'éducation à la citoyenneté mériteraient cependant, ici encore, d'être validées à plus large échelle.

Parallèlement, lors de la matinée d'analyse en groupe avec des membres d'équipes de direction, nous avons également pu percevoir que **d'autres membres de l'équipe** (que les enseignants ou éducateurs) pouvaient être mandatés dans le suivi, voire la coordination de dispositifs citoyens, par exemple l'économiste. Globalement, ce n'est pas tant la fonction occupée dans l'établissement qui apparaît décisive, que la manière de définir son rôle, son mandat dans les activités liées à l'éducation à la citoyenneté.

### **G) « L'éducation à la citoyenneté, affaire de tous ou affaire de spécialistes ? »**

Complémentairement à la tension précédente, une tension a pu être observée entre d'une part, une conception « spécialisée » de l'éducation à la citoyenneté (conçue alors comme nécessitant une expertise particulière ou au minimum une volonté de se consacrer spécifiquement à cette mission) et d'autre part, une conception « englobante » ou « compréhensive » de cette mission (considérée alors comme « l'affaire de tous », comme un travail éducatif qui doit être assumé conjointement par tous, s'il veut vraiment s'avérer « opérant » auprès des élèves). Ainsi, d'un côté, un nombre significatif d'acteurs semble défendre la **perspective « englobante »**, arguant que cet engagement collectif de l'équipe est la meilleure manière d'inscrire un projet d'éducation à la citoyenneté dans le projet de l'établissement. Il faut donc qu'un **maximum d'acteurs** se sente réellement concerné par elle, sans quoi des freins apparaîtront dès qu'il s'agira de développer tel ou tel projet nécessitant, par exemple, de « perdre » une heure de cours... « *Donc j'imagine qu'il faut un projet vraiment important et une implication importante de l'ensemble de l'école pour que finalement tout le monde se sente un peu impliqué même si certains le font plus que d'autres* » (enseignante école2). De manière complémentaire, un certain nombre de nos interlocuteurs envisagent l'éducation à la citoyenneté comme une dimension transversale du travail scolaire, comme une « culture » ou une « **manière de**

**pratiquer le métier** », de nouer les interactions avec ses élèves, etc.: « *J'ai le sentiment que même si on ne veut pas faire de citoyenneté, on le fait. Dans le sens où on en fait de toute façon à un moment donné parce que l'école, c'est une forme de mini-société* » (enseignante école1). Cette dernière remarque conduit également certains enseignants à penser que l'idée d'enfermer l'éducation citoyenne à un « cours » (EPC) est trop étroite et restrictive, et fait passer à côté de ces dimensions englobantes de l'éducation morale. Ils critiqueront cette mesure, lui reprochant de faire de l'éducation à la citoyenneté « une affaire de spécialistes », alors qu'elle devrait être « l'affaire de tous » : « *On a cristallisé sur ce cours-là, mais ça ne va rien résoudre du tout. Il faut redistribuer cette notion de citoyenneté à l'ensemble des cours, et à l'ensemble de la vie sociale* » (direction école3). (Notons toutefois que cette représentation de nos interlocuteurs n'est pas nécessairement fidèle à l'intention du législateur, qui ne vise pas à limiter l'éducation philosophique et citoyenne au cours en question, mais lui prévoit également une dimension transversale.)

En résumé...

*Sixième tension (suite)* – la division du travail d'éducation morale et citoyenne : affaire de tous ou affaire de spécialistes ?

À l'opposé, un certain nombre de prises de position des acteurs que nous avons rencontrés (a priori, plutôt centrés sur leur discipline scolaire) défendent plutôt une conception « spécialisée » de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci est alors perçue comme « l'affaire de quelques-uns », ce qui peut renvoyer :

- à ceux dont l'identité disciplinaire est perçue comme « plus proche » des questions de citoyenneté (par exemple, lorsqu'un professeur de maths met à distance cette mission et la renvoie à ses collègues historiens ou profs de religion) ;
- à ceux qui ont été « formés pour cela », qui ont des « outils » (ceux-ci pouvant être des collègues directs ou des intervenants extérieurs) ;
- à ceux qui sont chargés directement d'enseigner l'éducation philosophique, morale et citoyenne ;

Notons toutefois que le fait de se ranger plutôt à la conception « englobante » de l'éducation à la citoyenneté comme « affaire de tout le monde » n'est pas sans poser questions aux professionnels qui font ce choix. Certains ont exprimé leur malaise par rapport à ce défi qu'ils souhaitent pourtant embrasser, se sentant **insuffisamment formés et mal outillés** pour aborder certains sujets avec les élèves, quand bien même ils les considèrent comme importants : « *Quand il y a eu les attentats, il y a eu une note de service demandant à n'importe quel prof d'expliquer, d'en parler, de faire resurgir des choses en classe. J'ai entendu énormément de profs dire « c'est pas mon job, moi je ne sais pas parler de ça »* » (enseignant école2) ; « *les professeurs avaient quand même peur de se lancer là-dedans puisqu'ils ne sont pas psychologues, ils ne sont pas assistants sociaux ...* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Dans cette perspective, la collaboration avec des intervenants et organismes extérieurs peut être précieuse, en termes de sensibilisation, de formation continuée, de partage d'outils, etc.

## **H) Place relative de l'éducation à la citoyenneté et identité organisationnelle des établissements**

Pour clôturer ce premier point, nous voudrions souligner que la légitimité et la place effective que prend l'éducation à la citoyenneté au sein de chaque établissement révèle quelque chose du projet d'établissement, incarne en quelque sorte l'identité organisationnelle de l'établissement. Rappelons que l'identité organisationnelle des établissements (Draelants & Dumay ; cf. cadre théorique) passe par une opération de construction locale de sens, qui implique une certaine hiérarchisation des missions prioritaires de l'école, des significations qui leur sont données et de l'équilibre ou des priorités entre celles-ci. En effet, la position de l'établissement sur le quasi-marché scolaire (son inscription géographique, l'offre scolaire proposée, l'indice socioéconomique moyen du public accueilli...), mais aussi son identité « narrative », son histoire particulière, la manière dont elle construit un récit sur son propre projet (en lien éventuellement avec son inscription dans un réseau particulier ou une philosophie particulière) - tout cela influe sur la définition et la priorisation des missions qu'opère chaque établissement. Ainsi par exemple, l'inscription de l'établissement dans un contexte particulier, l'image que l'établissement souhaite véhiculer vis-à-vis de l'extérieur, les défis rencontrés par l'équipe éducative en fonction de son public, les demandes adressées (notamment par les parents) à l'établissement – tous ces éléments sont susceptibles d'orienter le projet d'une école vers une priorisation de la fonction d'instruction ou au contraire vers une mise en avant de la fonction d'éducation. À cet égard, certains auteurs (Felouzis, 2014) ont bien montré que les établissements appartenant à un segment dit « disqualifié » du quasi-marché scolaire (enseignement qualifiant, établissements en encadrement différencié...) tendent à prioriser la fonction d'éducation, et qu'au contraire, les établissements occupant une position plus avantageuse sur le marché scolaire (enseignement général, accueillant un public favorisé...) tendent plutôt à prioriser la fonction d'instruction. En d'autres termes, nous posons l'hypothèse que **l'identité organisationnelle des établissements « oriente » jusqu'à un certain point la place relative qu'y occupe l'éducation à la citoyenneté.**

En outre et de manière complémentaire, nous soutenons également que cette identité organisationnelle conduit à un « certain type d'accueil » de cette mission, c'est-à-dire à une **traduction locale de l'éducation à la citoyenneté.** Dans le point suivant, nous développerons cette hypothèse en repartant de la question suivante : en miroir de l'identité organisationnelle, comment est reçue, perçue et interprétée la mission d'éducation à la citoyenneté ? À quels enjeux propres à l'établissement cette injonction vient-elle répondre ?

## 6.1.2 Traductions locales de l'éducation à la citoyenneté

Comment rendre compte des traductions et significations multiples associées à l'éducation à la citoyenneté ? L'application de notre grille d'analyse (les six dimensions de la citoyenneté, et les quatre pôles d'orientation de l'éducation à la citoyenneté) aux trois établissements partenaires de la recherche a révélé des « **agencements** » **particuliers des six dimensions**. Cette notion d'agencement renvoie d'une part au *poids relatif* de chacune des dimensions dans le contexte d'un établissement donné, et d'autre part aux *significations ou acceptions particulières* que prend chacune de ces dimensions au regard des particularités de l'établissement. Elle met également en lumière des positions différentes de chaque établissement sur les **pôles** d'orientation de l'éducation à la citoyenneté (« au présent » / « pour le futur »). Dans ce point (6.1.2), nous développons deux hypothèses de notre recherche, toutes deux renvoyant à l'idée de « projet local d'éducation à la citoyenneté ». La première porte sur *l'agencement des dimensions de la citoyenneté* et leur traduction dans un projet local d'éducation à la citoyenneté, l'autre porte sur les *dispositifs actualisant les différents pôles* d'orientation de l'éducation à la citoyenneté, et ce qu'ils impliquent.

### **A) Les projets locaux d'éducation à la citoyenneté (PLEC), un agencement singulier des dimensions de l'éducation à la citoyenneté**

Nos trois études de cas montrent que *l'ordre de priorités* donné aux différentes dimensions de la citoyenneté diffère selon les établissements, mais aussi que l'on peut observer des différences dans la *manière dont ces dimensions prennent sens* dans chaque contexte d'établissement particulier. Autrement dit, selon les enjeux éducatifs spécifiques rencontrés dans chacune des écoles, en lien avec leur propre réalité, ce que recouvre le travail d'une dimension ou l'autre peut se révéler assez différent. Ainsi, à titre indicatif, on peut d'emblée remarquer qu'un établissement accueillant un public favorisé et situé dans une région caractérisée par un indice socioéconomique moyen assez élevé et une diversité culturelle relativement faible (comme l'école2) veillera sans doute à accorder de l'importance au fait de sensibiliser les jeunes à l'autre, à la diversité, ou à « se décentrer » de ses « petits intérêts » pour s'ouvrir au monde. Cette question s'avère en revanche beaucoup moins pertinente dans un établissement déjà très mixte socialement et culturellement, où la question de la construction du collectif se pose au quotidien et apparaît comme un enjeu clé de la gestion du vivre-ensemble dans l'école (comme à l'école1). Un raisonnement analogue peut être tenu par rapport aux différentes dimensions de la citoyenneté, dans chaque contexte. Afin de développer cette hypothèse, nous proposons dans ce qui suit un **portrait typifié** (et donc inévitablement simplifié, ne rendant pas nécessairement justice à la complexité interne) **de chacune des écoles**, en revenant de manière synthétique sur la manière dont elle priorise, traduit et donne du sens aux différentes missions constitutives de l'éducation à la citoyenneté, en lien avec les problèmes et enjeux éducatifs spécifiques qui se posent à chacune d'elle.

- **Présentation des trois portraits typifiés**

Dans l'école1, l'éducation à la citoyenneté constitue une mission centrale dans le projet éducatif de l'établissement. Le travail de terrain a montré à quel point cette mission pouvait même se constituer comme un enjeu clé au cœur de l'identité et de la gouvernance de l'établissement. De manière assez frappante, la centralité accordée ici à l'éducation à la citoyenneté ainsi que sa traduction dans le dispositif du conseil d'école (et les autres projets y afférant) que nous avons présenté apparaît comme une tentative de réponse à deux défis majeurs auxquels l'établissement est confronté. Un premier enjeu, tourné vers le futur, consiste à relever le défi du vivre-ensemble dans une société multiculturelle. L'école étant située en plein cœur de la capitale, dans un quartier particulièrement marqué par les diversités, ces questions sont vécues de plein fouet et apparaissent comme une urgence sociale majeure. Le contexte des attentats terroristes de la période récente a également secoué la communauté éducative et avivé encore cette question. Un second enjeu parallèle révèle une urgence immédiate vécue par l'équipe éducative, à savoir « accrocher » les élèves à leur scolarité, perçus comme à distance de la culture scolaire traditionnelle et en quête de sens (et donc, implicitement ou explicitement en « risque de radicalisation »). Pour lutter contre le décrochage scolaire et sociétal (radicalisation) des élèves, l'équipe éducative prend à bras le corps l'idée de faire de l'établissement une communauté de vie et politique : « *Il ne faut pas seulement éduquer à la citoyenneté, il faut la vivre* », « *Si on ne fait rien, on risque de les perdre (...) et on sera tous perdants* ». Cette double urgence conduit dès lors à un agencement particulier du projet d'éducation à la citoyenneté, construit autour de deux axes forts : (i) d'une part, « **faire communauté** » à **partir de la prise en compte, de la reconnaissance des diversités et des singularités** (culturelles, identitaires, de « convictions », etc.). Et ce, sans les effacer ni les assimiler, mais en identifiant le « socle commun » susceptible de les rassembler. A cet effet, l'école se pense comme un lieu d'expression, mais aussi de mise en questionnement de ces diversités, condition *sine qua non* pour fonder les bases du vivre ensemble, en son sein, mais aussi plus largement dans la société. Réussir ce défi, dans la vie de l'école, constitue en quelque sorte à la fois une manière de répondre à une urgence au présent et une manière de préparer les élèves à faire de même dans leur vie sociale plus large et future. (ii) D'autre part, le second pilier du projet citoyen de l'école est la **participation active des élèves à cette communauté scolaire, à partir d'une expérience directe** des dispositifs et projets qui y sont déployés, et particulièrement du « conseil d'école ». Ce second pilier est bien représenté par la phrase entendue à plusieurs reprises de la bouche, notamment (mais pas exclusivement) de la directrice : « il ne suffit pas d'enseigner la citoyenneté, il faut la vivre ». Deux autres dimensions complémentaires viennent se greffer sur ces deux axes majeurs et s'y articuler : (iii) l'idée (relativement investie, mais controversée) de la nécessité d'une conception négociée et démocratique de la justice à l'école, ainsi que (iv) l'insistance récurrente sur la dimension « cognitive » de l'éducation à la citoyenneté (et particulièrement celle de « développement cognitif des compétences critiques » à partir des différents savoirs et cours dispensés).

Au final, l'école1 propose une vision multidimensionnelle et ambitieuse de l'éducation à la citoyenneté (plusieurs de nos interlocuteurs, mis face aux différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté, soulignant à quel point « tout est important »).

Dans l'**école2**, l'équilibre global entre les fonctions de l'école penche plutôt en faveur de la fonction d'instruction, très souvent réaffirmée par les membres de l'équipe. Sans être absente, l'éducation à la citoyenneté apparaît occuper une place plus secondaire au sein de l'établissement, et se traduit par des projets relevant davantage d'initiatives « individuelles ». Parvenir à « inscrire » de manière plus centrale l'éducation à la citoyenneté dans le projet d'établissement constitue d'ailleurs un défi identifié lors des temps d'analyse en groupe. Dans le contexte particulier de l'établissement (celui-ci offrant un enseignement de transition et dont l'indice socioéconomique moyen élevé reflète celui de la région d'implantation), le développement de projets d'éducation à la citoyenneté vient répondre à deux défis rencontrés par l'équipe : (i) d'une part, *lutter contre l'ennui et la démotivation des élèves* (en rendant les élèves acteurs de projets concrets) ; (ii) d'autre part, *sensibiliser et ouvrir le public de l'établissement (relativement « protégé » et marqué par un certain « entre-soi ») à l'autre, à la diversité et aux grands enjeux de société*. C'est, à nouveau, sur cette toile de fond spécifique que l'on peut saisir l'agencement particulier du projet d'éducation à la citoyenneté qui est construit dans cet établissement. Celui-ci s'articule autour de deux axes centraux : (1) d'une part, la saillance de la dimension du « **civisme** » articulée à celle de l'« **action sociale et politique** » de la citoyenneté – deux dimensions renvoyant à une conception qu'on pourrait qualifier de « civique » ou d'universalisante de la citoyenneté. L'enjeu, pour l'équipe éducative, est bien de permettre à ses élèves de sortir de leurs « petits intérêts », de leur « égocentrisme » en prenant conscience des défis sociétaux (grands enjeux climatiques, inégalités mondiales, etc.) ; cette prise de conscience est ici associée à l'expérience active et directe de la participation à des projets citoyens (articulés à des enjeux « extérieurs », plutôt qu'en lien avec la gouvernance de l'établissement). Dit autrement, l'enjeu est **d'élargir l'espace social de référence des jeunes à travers l'expérience positive de l'action collective**. On peut supposer que ceci est rendu à la fois pertinent au regard des caractéristiques et attentes (« habitus ») du public, et possible dans un contexte où le climat de classe et le rapport à la norme scolaire sont relativement pacifiés ou établis (ce qui ne va pas nécessairement de soi dans des contextes scolaires davantage marqués par la relégation). (2) D'autre part, nos matériaux laissent par moments entrevoir un certain « malaise » ou une difficulté des acteurs scolaires à « faire face » aux questions « vives », aux questions « sensibles » qui se posent par rapport à la diversité des convictions et des opinions (cf. l'exemple, dans l'étude de cas, des stéréotypes en matière de sexualité qu'il a fallu « déconstruire »). Se disant régulièrement « mal équipés » ou mal « préparés » pour aborder ces questions, certains acteurs de cet établissement nous semblent adopter des stratégies permettant de les **mettre à distance**, de les « resaisir » dans un cadre de pensée susceptible de les traiter : d'une part, *l'appui sur la « rationalité scientifique »* et plus largement la « *raison scolaire* » (cf. l'appel à éduquer à la distinction entre les « faits » et les « valeurs », par exemple, mais aussi l'importance de la dimension « cognitive » de l'éducation à la citoyenneté, du développement de l'esprit critique à travers l'exercice de la raison – ceci faisant également écho à l'importance de la mission « d'instruction » dans cette école) ; d'autre part, le renvoi à l'importance des « **valeurs démocratiques** », posées comme un impératif moral non négociable face aux manifestations et aux opinions intolérantes de certains élèves. L'adoption de ce double cadre de pensée n'est probablement pas sans lien avec le projet éducatif lié à ce réseau (officiel) – mais cette hypothèse serait là aussi à confirmer à plus large échelle. Notons également que ces choix ne

sont pas incompatibles avec l'idée que les projets citoyens (impliquant des élèves qu'ils s'engagent au nom de valeurs, d'une logique de conviction) sont plutôt tournés vers la « société », à l'extérieur de l'école (l'intérieur de l'espace scolaire étant plutôt le lieu de la formation cognitive et réflexive).

Signalons enfin que, de manière intéressante, les moments d'élargissement de la recherche (analyses en groupes) nous ont confrontés à des cas d'établissements présentant un profil similaire à l'école<sup>2</sup> (en termes de caractéristiques socioéconomiques et culturelles du public et de situation géographique par exemple). Nous avons été frappés d'observer des similitudes importantes avec le contenu des récits emblématiques amenés par ces participants, en termes de défis rencontrés (« faire sortir les élèves de leur monde », par exemple) comme d'axes mis en avant dans la traduction locale de la mission d'éducation à la citoyenneté (plutôt tournée vers les défis sociétaux).

Venons-en enfin à l'**école<sup>3</sup>** qui, pour rappel, offre des filières qualifiantes, et est située dans une région marquée par les difficultés économiques et sociales. Ici, l'insistance plus particulière sur les dimensions socialisantes et normatives de l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans une culture d'établissement bien spécifique (insistant sur l'instauration d'un climat de confiance et sécurisant pour des élèves « blessés » par des parcours scolaires et de vie compliqués, valorisant la relation et le dialogue avec l'élève...). Si l'éducation à la citoyenneté apparaît ici comme une mission importante, voire prioritaire, de l'établissement, ce ne sont pas les mêmes dimensions de la citoyenneté qui sont mises au travail et rendues « saillantes » qu'à l'école<sup>1</sup>, par exemple. On a vu en effet qu'à l'école<sup>3</sup>, l'éducation à la citoyenneté ne s'incarnait pas dans un projet central ou dans un méta-dispositif institué (tel le conseil d'école à l'école<sup>1</sup>), mais qu'elle se traduisait davantage, aux yeux des acteurs de l'établissement, par la « qualité » des interactions quotidiennes et dans le développement d'une diversité de projets d'ampleur variable, relevant d'initiatives « individuelles » (et non pas impulsés par la direction). En revanche, les deux dimensions centrales mises en relief dans cet établissement – (1) faire de l'école une communauté de vie sécurisante et basée sur la confiance et la communication, protectrice voire réparatrice pour les élèves et (2) insister sur la socialisation aux règles de base du vivre-ensemble à l'école – nous semblent venir répondre aux enjeux propres au segment « disqualifié » du système éducatif auquel appartient cette école. Ces choix centraux sont à mettre en lien, une fois de plus, avec les défis spécifiques qui se posent à ce type d'établissement marqué par la relégation. Un premier défi (auquel les acteurs de l'école vont raccrocher l'importance de l'éducation à la citoyenneté) concerne l'accrochage et la réaffiliation scolaire des élèves : « Avec ces projets (...), ils se sont rendu compte qu'ils pouvaient faire quelque chose de bien, et donc ça c'est une nouvelle motivation pour les élèves » ; « Ça permet qu'ils prennent conscience qu'ils ne sont pas des cons ». Un deuxième défi consiste à sortir les élèves de leur confinement social (ici plutôt peu favorisé) en leur donnant l'occasion de s'ouvrir sur l'extérieur ou en les sensibilisant à certains enjeux sociétaux... Pour cela, il apparaît important que les élèves « sortent » de l'école, ou y rencontrent des intervenants extérieurs. Cette ouverture sur l'extérieur (organisation de sorties), ou l'invitation d'acteurs extérieurs (issus du secteur associatif, membres de la collectivité locale) à venir voir le résultat du travail des élèves rencontre également des enjeux identitaires de « renversement des stigmates » associés à ce type de contexte scolaire et social. D'un côté, au niveau des élèves, l'engagement dans des

projets citoyens leur permet d'exercer et de se voir reconnaître des compétences diverses. L'éducation à la citoyenneté permettrait ainsi une *revalorisation des élèves* (et du travail réalisé au sein de l'établissement) par d'autres critères que les critères formellement évalués à l'école (les « compétences scolaires »). D'un autre côté, au niveau de l'image de l'établissement, le développement de ce type de projets en lien avec des enjeux concrets, économiques ou sociaux, donne l'occasion à l'établissement de *redorer l'image* qu'il renvoie à l'extérieur. Enfin, l'éducation à la citoyenneté vise aussi à *œuvrer à l'insertion sociale et professionnelle future* des élèves : « *Être citoyen, c'est avoir un travail, une famille, participer à la vie active, vivre une vie normale* » (élève de l'école<sup>3</sup>). Cette insertion est appréhendée à un double niveau. Le premier niveau est celui de la « conformation » : socialiser aux règles de base du vivre-ensemble (« il faut bien qu'ils apprennent les règles pour pouvoir trouver une place dans la société »). Le second niveau est celui de la « capacitation » : faire prendre conscience aux élèves de leur rôle d'acteur, de citoyen actif, essentiellement à partir de leur (future) profession. A ce second niveau, les acteurs de l'école ont parfois exprimé une certaine critique de la marchandisation possible de l'école, ainsi que la volonté de ne pas réduire l'école qualifiante à la formation instrumentale.

- **En guise de conclusion : l'hypothèse de « versions locales de la mission d'éducation à la citoyenneté » et ses enjeux démocratiques**

La présentation de ces trois **portraits typifiés** permet d'observer les *significations particulières* que prend l'éducation à la citoyenneté au sein de chacune de ces écoles - à savoir tant les *enjeux* ou *défis* auxquels celle-ci vient répondre que les *réponses* proposées à travers l'accent mis sur certaines dimensions. Ce contraste alimente l'idée selon laquelle l'existence d'un agencement particulier des dimensions de la citoyenneté conduit à forger, au sein de chaque établissement, une « vision », une « *version locale* » de la *mission d'éducation à la citoyenneté*. Nous posons également l'hypothèse complémentaire que ce projet local d'éducation à la citoyenneté est à comprendre en miroir de *l'identité organisationnelle des établissements*. En effet, nos trois études de cas montrent que l'agencement particulier des dimensions vient répondre à certains enjeux propres aux établissements, ces enjeux étant eux-mêmes liés à l'inscription des écoles dans certains segments du quasi-marché scolaire, à leur ancrage dans un certain contexte géographique, socioéconomique et socioculturel : « *Et il est clair que, même ici, si on va à 500 mètres, on a un autre établissement, qui n'a pas la même population, donc qui n'a pas les mêmes attentes. Encore un autre établissement qui est de l'autre côté de la rue, ils n'ont pas la même population, ils n'ont pas les mêmes attentes, et donc ils ne veulent pas créer les mêmes élèves* » (enseignant école<sup>1</sup>).

Nous voudrions conclure ce point en montrant que les **implications** d'une telle hypothèse sont importantes sur le plan **démocratique**. Trois types de questions se posent à ce niveau, nous semble-t-il.

(1) D'abord, on peut supposer que chaque projet local d'éducation à la citoyenneté contribue (ou au moins vise) à **former un certain type de « sujet citoyen**». Ainsi, dans les trois portraits types présentés ci-dessus, on peut relever que l'accent peut être mis tantôt (comme dans l'école<sup>3</sup>) plutôt sur une *logique de « réparation des sujets* », une logique « domestique » (mettant l'accent sur les relations interpersonnelles et affectives, en partie pré-politique, même

si elle est vécue comme condition préalable à l'entrée du sujet dans l'espace social et politique) ; tantôt sur des dimensions de *socialisation plus « conformante »* (mettant l'accent sur la nécessité d'intégrer les codes sociaux nécessaires pour prendre place dans la société sans être exclu, par exemple) ; tantôt enfin, sur une *logique d'émancipation* (construire des sujets critiques et réflexifs, des acteurs de changement...). Intuitivement, on sent bien que ces différentes logiques renvoient à des figures assez contrastées du citoyen que l'on construit et de la manière dont on envisage la place qu'il peut prendre dans la société...

(2) Ensuite, une seconde question démocratique concerne ce que l'on pourrait appeler les « usages » ou les « **fonctions** » **de l'éducation à la citoyenneté au sein du champ scolaire : à quelles fins fait-on de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles ?** De manière frappante, la comparaison entre nos différents cas montre à quel point cette injonction politique (« il faut éduquer à la citoyenneté et aux droits à l'école ») peut être investie de significations a priori éloignées de la cité civique (telle que définie par Derouet – cf. cadre théorique) mettant en avant l'idée de l'intérêt général fondé sur des valeurs universelles. Faut-il voir dans la montée des logiques de « protection » et de « socialisation conformante » évoquée ci-dessus une sorte d'affaiblissement de la conception de la formation du citoyen, ou un préalable, voire une composante nécessaire, quoi qu'insuffisante, pour atteindre une conception plus pleine et politique de la citoyenneté ? Il faut en tout cas rester vigilants lorsque le projet d'éducation à la citoyenneté se centre essentiellement sur l'inculcation de « règles de vie » à des élèves perçus comme éloignés de la norme sociale, ou encore sur la mise en place de différents dispositifs de lutte contre le harcèlement (enjeu évidemment important, mais qui ne résume pas l'apprentissage de la citoyenneté !). De même, à certains moments du travail d'enquête, nous avons eu l'impression que la cité civique était en quelque sorte détournée de sa mission première pour être mise au service d'une vision plus instrumentale de l'éducation (cf. les enjeux autour de l'insertion sur le marché du travail, par exemple).

(3) Enfin, complémentaiement, les « projets locaux d'éducation à la citoyenneté » que nous avons identifiés semblent également traversés par un enjeu démocratique qui touche aux différentes manières de se représenter aujourd'hui les **fondements de notre communauté politique**. Dans certains contextes, la construction de la communauté politique d'appartenance s'opère en référence à des valeurs posées comme universelles, telles que la rationalité propre à la démarche scientifique (sur lesquelles on peut « se mettre d'accord à l'école », même lorsqu'il y a désaccord sur les interprétations et les valeurs...) ou l'appel aux valeurs démocratiques les plus générales ou généralisables/partageables possible. Dans d'autres contextes, la communauté politique imaginée renvoie plutôt à l'image de la « grande famille » respectueuse des singularités et convictions de chacun ... à condition que celles-ci soient « mises au travail » réflexivement : « *Ici on a 35-40 nationalités différentes, chacun est un des maillons, mais il y a également les tabous, les non-dits, les blocages liés justement à ces nationalités, origines différentes. Et c'est symbolisé ici chez moi par les cadenas. Cadenas qu'il faut faire sauter, pour lesquels il faut trouver la bonne clé, par le dialogue, par la participation* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Parallèlement, la question de la régulation des diversités est une question récurrente pour les acteurs rencontrés : comment faire cohabiter et réguler la multiplicité des conceptions de ce qui est « décent », par exemple ? « *Alors quand on dit tenue appropriée, l'un viendra en djellaba et en foulard, l'autre viendra avec un mini-short qui lui*

*rentre entre les fesses, et chacun dira « moi je suis approprié ». Et donc comment réguler ça ? »* (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Face à cette question épineuse, nous avons pu sentir une tension entre une **conception « substantielle »** (« il faut partager une même culture » pour « faire société ») et une conception plus « **procédurale** » (« face au pluralisme normatif, il ne reste qu'à établir les bases d'un dialogue fécond, à construire des projets qui fassent sens malgré les différences ») des fondements de la communauté politique.

## **B) Orientations de l'éducation à la citoyenneté**

Au-delà de ces questions touchant aux *dimensions* de la citoyenneté mises en relief au sein de chaque établissement, il nous semble important de compléter notre analyse au regard du second axe d'analyse présenté dans notre cadre théorique. Il s'agira ici de situer les projets locaux d'éducation à la citoyenneté par rapport aux **quatre pôles d'orientation** de l'éducation à la citoyenneté qui ont été définis dans notre cadre théorique. Pour rappel, ces quatre pôles sont issus du croisement de deux axes : l'axe de la *temporalité* et celui de la *communauté (politique) de référence*.

De ce point de vue également, les trois études de cas révèlent clairement que différentes orientations de l'éducation à la citoyenneté peuvent être suivies au sein des établissements scolaires, selon le « pôle » qu'ils vont privilégier. Revenons un instant sur nos trois portraits d'établissement, en nous rappelant les pôles qui y sont privilégiés : dans l'école1, dont nous avons qualifié le projet d'éducation à la citoyenneté d'ambitieux et d'englobant, les quatre pôles sont, d'une certaine façon, travaillés. Toutefois, la dynamique de changement à l'œuvre dans l'établissement conduit à donner une place centrale au pôle d'une éducation à la citoyenneté au présent et prenant l'établissement comme communauté de référence. Dans l'école2, le pôle qui apparaît le plus central est celui d'une éducation au présent, tournée vers l'extérieur (cf. la prédominance de projets citoyens en lien avec des associations extérieures, dans lesquels les élèves ont l'occasion de s'impliquer réellement). Dans l'école3, on pourrait résumer les choses en soulignant que l'action au présent dans l'établissement (centrée sur la sécurisation et la socialisation) est intensément développée, mais « pensée dans une perspective future » en termes d'insertion sociale et professionnelle (« avoir une famille, un emploi, une vie normale »).

Il nous paraît important de souligner que **s'engager dans une orientation** ou une autre d'éducation à la citoyenneté suppose pour l'établissement de **poser certains choix**. En effet, ces différentes orientations (temporelles et spatiales, pourrait-on dire) se traduisent par des dispositifs plus ou moins engageants, supposant des choix organisationnels plus ou moins marqués, s'inscrivant relativement aisément dans la « forme scolaire » ou venant au contraire la bousculer et rencontrant de ce fait une série d'obstacles dans leur développement. Nous reviendrons sur les enjeux organisationnels concrets dans la deuxième partie de ce chapitre d'analyse transversale ; à ce stade, on peut déjà souligner le « type d'activités » engagées par l'accent sur tel ou tel pôle.

Concernant **l'axe de la temporalité**, le *pôle « futur »* renvoie le plus régulièrement à des activités d'éducation à la citoyenneté qui ciblent l'élève et sa « **capacitation** » (améliorer ses

connaissances du système, développer ses compétences d'argumentation ...). Dans cette optique, une approche « spécialisée » de l'éducation à la citoyenneté (qui pourrait alors en quelque sorte se concentrer sur la transmission de savoirs et au développement de compétences au sein des cours) peut apparaître suffisante aux yeux des acteurs : « *C'est donner en tout cas à tout le monde l'occasion de se créer des outils intellectuels qu'ils vont pouvoir utiliser au moment opportun. Et donc pour moi, le rôle de l'école, enfin en tout cas les missions éducatives, elles sont là* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Pour les acteurs qui se réfèrent à cette approche, l'espace de la classe se prête alors tout à fait au travail d'éducation à la citoyenneté. D'autres acteurs, pourtant eux aussi centrés sur le développement des compétences de l'élève « pour le futur », estimeront ces modalités transmissives insuffisantes ou peu susceptibles de *forger de véritables dispositions citoyennes durables* et préconiseront des *dispositifs plus actifs* visant l'expérimentation pratique de la citoyenneté. À l'inverse, le **pôle « au présent »** (où les élèves sont d'ores et déjà considérés comme des citoyens) apparaît indissociable d'une « approche globale, inclusive », où l'éducation à la citoyenneté se traduit par la mise en place de dispositifs transversaux. Au sein de ce pôle, les activités et dispositifs d'éducation à la citoyenneté « engagent la place du jeune dans le collectif », c'est-à-dire que l'élève est amené à exercer sa citoyenneté, par son engagement dans la cité scolaire, dans des dispositifs participatifs (élection des délégués et conseils citoyens), dans des projets citoyens divers (solidarité, aménagement de potager en « permaculture » ...).

Concernant **l'axe de la communauté de référence**, et plus particulièrement le pôle qui vise à faire de l'établissement un espace citoyen, nous avons souligné (dans le cadre de l'étude de cas de l'école1) que s'engager dans cette voie suppose de considérer les élèves comme des citoyens de leur établissement, y ayant (au présent) des droits et des devoirs, ainsi qu'un rôle d'acteur social et politique à y occuper. Il en découle plusieurs implications concrètes, qui se sont régulièrement avérées être des sources de désaccords et conflits au sein des équipes (et ce, plus particulièrement pour les implications 1 et 4) :

- 1) L'établissement doit être considéré comme une communauté de vie
- 2) On attend de tous les membres de l'établissement qu'ils adoptent une éthique dans leurs comportements
- 3) Au même titre que les autres membres de l'établissement, l'élève y a des droits et des devoirs
- 4) Au même titre que les autres membres de l'établissement, l'élève doit pouvoir agir et peser véritablement sur l'évolution de l'établissement

Les désaccords exprimés à l'égard de ces implications ayant été explicités dans le cadre de l'étude de cas de l'école1, nous n'y reviendrons pas. Notons simplement qu'il nous apparaît essentiel, pour les établissements désirant s'engager vers un mode de fonctionnement plus citoyen, d'être conscients de leurs choix et des décisions qu'ils entraînent.

## 6.2 Quand les dispositifs d'éducation à la citoyenneté se heurtent à la forme scolaire...

Dans la première partie de ce chapitre d'analyse transversale, nous avons rappelé que nos études de cas indiquent qu'une diversité d'activités, de projets et de dispositifs relève, aux yeux des acteurs, de l'éducation à la citoyenneté. Il apparaît ainsi que l'éducation à la citoyenneté est « travaillée » non seulement au sein des cours (à travers le travail de certains contenus ou de certaines compétences, l'organisation de sorties, la posture didactique de l'enseignant...) et dans les interactions quotidiennes (la relation pédagogique elle-même étant perçue par de nombreux informateurs comme relevant de l'éducation à la citoyenneté), mais aussi dans le développement croissant de projets et dispositifs citoyens transversaux. Cette importante diversité de traductions a également été observée à l'occasion de la matinée d'analyse en groupe avec des membres d'équipes de direction. Les récits narrés par les participants relataient ainsi des expériences allant de la mise en place de potagers en « bacs », aux discussions relatives aux normes de tenue vestimentaire dans le ROI, à la mise en place d'une « école citoyenne », etc. Nous avons également montré que ces choix et orientations débouchaient sur des projets locaux d'éducation à la citoyenneté, articulés aux identités d'établissements, ainsi que les enjeux démocratiques que cela soulève. Enfin, nous avons pointé que tous les choix adoptés à ce niveau local n'avaient pas les mêmes implications concrètes – certains se révélant plus exigeants en termes de participation et d'organisation collective au sein de l'école.

Ce dernier point nous amène à poser la question plus générale de l'articulation entre ces traductions de l'éducation à la citoyenneté et la structure de l'école – ce que nous avons parfois désigné, dans notre cadre théorique, par sa « forme scolaire », mais aussi sa « structure » organisationnelle propre relativement « découplée ».

Dans cette seconde partie de l'analyse transversale, nous abordons dès lors la manière dont différentes activités, projets ou dispositifs incarnant l'éducation à la citoyenneté peuvent **s'inscrire ou s'imbriquer dans l'établissement** – et dans sa structure organisationnelle. Pour ce faire, deux axes peuvent être distingués. Un premier axe oppose des modalités « *dispersées* » ou *périphériques* d'inscription des activités d'éducation citoyenne dans l'école (lorsqu'il s'agit essentiellement d'initiatives locales, portées par tel ou tel enseignant, tel acteur de l'école) à des *modalités d'imbrication plus collectives et plus centrales*, qui permettent à l'éducation à la citoyenneté de s'inscrire durablement dans l'établissement, dans sa « culture » ou son « identité » et/ou dans sa « structure ». Un second axe oppose justement une centration sur des aspects « culturels » (manières d'éduquer, de concevoir le lien professeur-élève, valeurs portées par l'école et par chacun) à une incarnation dans « projets » concrets, passant éventuellement par des « dispositifs » (réunions, structures participatives, temps de coordination, partenariat avec un intervenant...) permettant d'ancrer ces projets dans le temps (plus) long de l'organisation.

Si l'on réexamine nos trois études de cas à partir de ces catégories, on pourrait rapidement résumer les situations de la manière suivante :

- 1) L'école1 présente un profil « complet », avançant sur tous les fronts en même temps : l'éducation à la citoyenneté s'y présente comme *centrale et englobante* (et non périphérique), comme « le projet central au cœur du projet de l'école ou de son ADN », visant à intégrer l'ensemble des activités et dispositifs prévus à cet effet. Par ailleurs, elle renvoie tout autant à l'idéal d'une culture citoyenne partagée (en construction permanente) qu'à des dispositifs institués pour la faire vivre (incarnés emblématiquement par le dispositif central du « conseil d'école ») : « *Parce que quand on parle d'éducation à la citoyenneté, il faut sortir du cadre purement cours. Et tu soulignais aussi l'importance des éducateurs (...). Si on n'est pas dans un esprit, si la citoyenneté n'est pas l'esprit même de l'école, l'essence, enfin si ça ne fait pas partie de l'ADN de l'école (...) ça n'est porteur, et ça ne prend sens réellement, au niveau des cours, à tous les niveaux, que si tout le monde y participe* ».
- 2) L'école2 présente plutôt des modalités « dispersées » voire *périphériques* d'inscription des projets et activités citoyennes dans l'organisation scolaire. S'il y a, de la part d'un certain nombre d'acteurs porteurs, la volonté d'avancer vers l'inscription de l'éducation à la citoyenneté au cœur de l'identité et de la dynamique d'établissement, ce projet se heurte à des résistances certaines (liées à la culture propre de l'école, traditionnellement plutôt centrée sur la fonction d'instruction).
- 3) Quant à l'école3, on pourrait dire qu'elle présente des modalités dispersées d'inscription de l'éducation à la citoyenneté, dès lors qu'on parle de projets et de dispositifs concrets (qui sont ici souvent portés par un acteur ou un petit groupe). Mais en même temps, on l'a vu, elle revendique de manière plus centrale une « culture d'établissement » (une sorte d'esprit de l'école, de manière d'exercer son métier et d'incarner la relation éducative) qui associe citoyenneté à une logique relationnelle centrée sur la reconnaissance, l'écoute et la protection des élèves « vulnérables » : « *La citoyenneté, c'est partout, c'est à tout moment, c'est dans tous les cours* »

À nouveau, ces choix de configuration et d'imbrication de l'éducation à la citoyenneté dans les cultures et structures scolaires ne sont pas anodins dans leurs conséquences : leur « rencontre » avec la forme et l'organisation scolaires apparaît plus ou moins compliquée ou plus aisée selon les modalités. Sans surprise, nos données montrent que ce sont **les modalités les plus « centrales et collectives » et les plus « instituées dans des dispositifs et des structures » qui interpellent et bousculent le plus la forme scolaire**, et sont dès lors susceptibles de générer des tensions. Plus concrètement, lorsque l'école fait le choix de développer un « *dispositif citoyen transversal* » incarnant le projet citoyen de l'école, les choses se présentent souvent comme « *un véritable challenge* » pour les équipes et en particulier pour les directions. Dans la suite de cette analyse transversale, nous nous concentrerons sur l'analyse des conditions d'implémentation et d'institutionnalisation de dispositifs citoyens transversaux. Cette partie se base donc essentiellement sur l'analyse du « conseil d'école » (école1) et du « nouveau projet citoyen » (école2), affinée par le matériau recueilli à l'occasion des deux phases d'élargissement. Globalement, il faut souligner que le développement de dispositifs citoyens

transversaux se heurte à la « forme scolaire »<sup>4</sup>, c'est-à-dire qu'ils viennent bousculer certaines manières de travailler ancrées depuis longtemps, l'organisation spatio-temporelle du quotidien scolaire, la relation pédagogique et le rapport au savoir qu'elle suppose... et rencontrent donc une série d'obstacles. On l'a évoqué, la « forme scolaire » renvoie aux modalités de structuration de l'espace et du temps, mais aussi à certaines représentations liées au rapport au savoir, aux normes, aux rôles et à la relation pédagogique. Nous développerons ainsi deux grands points dans cette partie de l'analyse transversale. Dans le premier, nous étudierons les difficultés d'articulation de dispositifs transversaux à des structures organisationnelles (préexistantes) qui font de la « classe » l'unité de base du fonctionnement des établissements scolaires. Dans le second, nous montrerons que les représentations des acteurs éducatifs (enseignants ou parents) relatives au travail éducatif et pédagogique, sont encore imprégnées de l'héritage de la forme scolaire classique. Si les conditions « matérielles » de mise en œuvre sont importantes à questionner, un travail préalable sur les représentations apparaît également nécessaire, représentations et structuration spatio-temporelle étant intimement liées.

### 6.2.1 L'articulation de dispositifs citoyens transversaux à des structures organisationnelles préexistantes

Le développement et la pérennisation de dispositifs citoyens transversaux (comme le « conseil d'école » ou le « nouveau projet citoyen ») proposent (et nécessitent !) un fonctionnement collectif, et supposent donc une articulation importante entre différents « groupes » de l'école qui n'ont pourtant pas l'habitude de travailler ensemble (élèves de différentes classes, enseignants de différentes disciplines ou de différents degrés, présence de la direction...). Rappelons en effet que l'établissement scolaire se caractérise comme un « système faiblement articulé » (Weick, 1976), comme une « structure cellulaire » (Tardif et Lessard, 1999 ; Tardif et Borgès, 2009), c'est-à-dire que la structure classique d'une école et son fonctionnement quotidien sont organisés autour de la « classe » (un groupe-classe, une matière à enseigner, un enseignant, une période de cours). L'organisation de l'école se marque donc par d'importants découpages et découplages, comme la juxtaposition d'unités de travail peu coordonnées entre elles. Il y a ainsi très peu d'« espaces », de « temps » disponibles (dans la grille horaire) pour faire autre chose que donner ou suivre un cours. Or les dispositifs citoyens transversaux ne s'inscrivent pas dans le cadre spécifique d'un cours et requièrent la plupart du temps de la coordination transversale. Plusieurs enjeux sont dès lors rencontrés.

#### **A) Trouver des espaces et des temps pour travailler collectivement, organiser des activités transversales**

C'est sur la base du « découpage des tâches en fonction de l'âge des enfants, du diplôme des enseignants et, pour l'enseignement secondaire, des disciplines à enseigner (...) que les espaces scolaires ont été pensés et construits (...) et que le temps de travail (...) a été défini » (Dupriez, 2003, p13). Dès lors, l'espace-temps de l'école étant conçu autour du travail en classe, dans de

---

<sup>4</sup> Pour une définition du concept de forme scolaire, se référer au cadrage théorique

nombreux établissements, peu de locaux sont prêts à accueillir l'ensemble des membres de l'école lors d'activités collectives. De même, et de manière plus problématique, les temps de rencontre et de travail entre les différents acteurs scolaires sont difficiles à organiser. Comme le souligne Barrère (2002), alors que les enseignants disposent d'une autonomie relativement importante dans la classe, celle-ci est au contraire restreinte à l'échelle de l'établissement. Les professeurs disposent de **peu « d'espace », de liberté, et de ressources pour faire place à la créativité, à la concertation** et au développement de projets : « les heures de concertation ne font pas partie habituellement de la charge officielle des enseignants de même que les réunions avec les parents ou le travail sur un projet d'équipe ou un projet d'établissement » (Barrère, 2002, pp. 29-30). Un premier défi consiste donc à trouver du « temps » pour se réunir et développer un projet citoyen. Différentes pistes sont explorées.

Une première piste consiste à « prendre sur le temps de cours », c'est-à-dire que certaines activités se déroulent pendant les heures de cours, les élèves étant libérés, ou les enseignants se voyant confier la tâche de mener l'activité avec leur classe. Mais ceci peut soulever certaines résistances, certains n'étant pas d'accord de « perdre une heure de cours » : « *Ce projet citoyen, quand ça demande du temps, il est davantage perçu comme « je vais encore perdre une heure ». Et donc l'obstacle, c'est que c'est perçu comme une perte plutôt que comme un gain* » (enseignante école2). Une autre piste consiste à se réunir durant le temps de midi ou après les cours. Mais cela nécessite un engagement bénévole de la part de ceux qui s'impliquent dans le projet (adultes comme élèves), ce qui rejoint le constat de Barrère (2002) qui souligne que le développement de projets repose généralement sur l'investissement et l'engagement volontaire de certains enseignants et – il faut l'ajouter – de certains élèves.

## **B) Des ressources limitées, la nécessité d'un « engagement volontaire » et les sources de reconnaissance de l'engagement**

L'**engagement bénévole**, qui semble inévitable dans la mise en place de projets, peut freiner la participation : « *Le temps de midi, c'est sacré* » (élève école2) ; « *Et il y avait une grande différence entre les échanges que j'avais en classe dans le cadre de mon cours de français (quelques échanges suite au salon des associations où ils avaient tous envie de faire quelque chose), et puis quand ils ont compris qu'ils devaient se regrouper sur le temps de midi, en dehors. Sur la classe, j'avais 5 élèves, alors que quand on avait fait un tour de table « ah moi j'aimerais bien travailler avec telle association », ils étaient tous motivés* » (enseignante école2). Dès lors, dans les trois écoles, mais plus largement aussi (comme nous avons pu l'observer à l'occasion de la matinée d'analyse en groupe avec les membres d'équipes de direction), ce sont régulièrement « toujours les mêmes qui s'impliquent », ce qui peut mener à de l'épuisement : « *Je pense que les professeurs et les élèves qui s'investissent là-dedans, cela leur donne un surplus de travail* » (éducatrice école2) ; « *Il y a une question de l'engagement beaucoup plus vaste : comment engager toute une équipe ? Et puis comment engager des élèves ? Oui, c'est bien de tout changer, et quand quelque chose ne va pas, tout le monde est toujours prêt à tout changer, mais quand on a des projets et des projets qui quelque part fonctionnent plus ou moins bien, c'est qui va reprendre ? Et pourquoi toujours les mêmes ? et c'est toujours les mêmes citrons qu'on presse, etc., etc.* » (analyse avec membres d'équipes de

direction). En outre, le développement des dispositifs reposant sur une petite équipe, si cette équipe décide d'arrêter ou quitte l'établissement, le risque que le projet périclité ou soit abandonné est bien réel.

La **reconnaissance structurelle** du projet et de ceux qui s'y impliquent apparaît donc essentielle. Mais comment faire ? À cet égard, plusieurs pistes ont été évoquées lors de focus groups dans les établissements, ainsi que pendant la matinée de travail avec les directions et coordinateurs de projets citoyens. Concernant les élèves, la **piste de « l'évaluation »** a été évoquée plusieurs fois, mais suscite des points de vue divergents, notamment sur la question de savoir si les compétences citoyennes ou l'engagement des élèves dans un projet peuvent être évalués de manière certificative. Si « **certifier** » **des compétences « citoyennes »** peut être une manière de les légitimer tout en suscitant l'engagement des élèves dans de telles activités, cela n'est pas sans comporter des risques (*difficultés éthiques* liées à l'évaluation de la « subjectivité » ou « d'activités morales », risque de « normalisation » des comportements, etc.). Concernant les adultes, **l'octroi officiel d'heures de coordination** existe et est souligné comme important, mais néanmoins insuffisant (le temps nécessaire à la conduite de projets dépassant régulièrement largement les quelques rares heures qui peuvent être accordées). Il apparaît surtout crucial de « dégager du temps » pour le développement d'activités transversales à l'établissement, notamment via l'aménagement des horaires : « *Et là, encore une fois, pour expliquer aux professeurs, pour susciter l'envie d'entrer dans un projet, le temps de concertation, avoir du temps de concertation dans une école pour pouvoir faire table ouverte et en discuter, est hyper important. Combien de fois les profs disent : si, nous on a envie de faire ça, mais quand ? Pendant le temps de midi ? Après notre journée ?* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Le « P45-P90 » a ainsi été évoqué comme piste : « *Nous fonctionnons depuis 13 ans en P45, et c'est vrai que ça nous permet un confort absolu dans tout ce qu'on peut imaginer de créatif ou d'engagement, de citoyenneté, de temps de concertation* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Les acteurs syndicaux ont par ailleurs attiré l'attention sur les enjeux de « protection du statut du travailleur » qu'il s'agit de prendre en compte lorsqu'on procède à de tels aménagements : comment faire en sorte qu'ils n'ajoutent pas de la pression sur le travail, ou qu'ils le fassent de manière raisonnable et dans le cadre d'une reconnaissance financière et symbolique des activités réalisées ?

Par ailleurs, les directions s'accordent généralement pour dire qu'elles disposent de peu de leviers pour aider au développement de projets et pour valoriser l'engagement de ceux qui s'y impliquent. Ceci est également souligné dans la littérature sur les caractéristiques organisationnelles des établissements scolaires : les directions disposent « de peu de ressources pour influencer les pratiques pédagogiques dans les écoles », d'une part en raison des normes bureaucratiques restreignant leurs marges d'action et de décision sur de nombreux domaines, et, d'autre part, en raison de leur manque de légitimité dans le contrôle de l'activité scolaire en classe, marquée par l'autonomie des enseignants (Dupriez, 2015, p43).

### Focus sur le pilotage des établissements

Les directions rencontrées ont ainsi régulièrement, et de manière plus ou moins forte selon les réseaux, le sentiment d'être dépendantes d'une administration lourde, dénonçant une « charge administrative énergivore » qui décourage le développement de projets : « *Je pense qu'il faut refaire confiance aux écoles (...) cette lourdeur administrative finit par être de l'inquisition. Et ça, à un moment ou l'autre, ça risque effectivement de couper les initiatives, ça risque de couper les bonnes énergies* » (école3).

Elles pointent également la difficulté à mobiliser leur équipe autour d'un projet ou d'une dynamique d'établissement. Tout d'abord, et selon les différentes modalités de régulation du recrutement, le turn-over des équipes et le « partage » des enseignants entre plusieurs établissements, ressentis plus ou moins fortement selon les réseaux, sont perçus comme un frein important à l'implication dans une dynamique d'établissement : « *Il ne va pas être chez nous parce qu'il est là 10 heures (...). Il va plus vraiment être à Mouscron parce qu'il va être aussi là-bas pour deux jours et demi. Et donc s'investir clairement quelque part, ça va être un gros problème* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction); « *on sait qu'il y a un turn-over au niveau des enseignants, et que donc c'est la mise en place au long terme qui pose problème* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Ensuite, et toujours selon les différentes modalités de régulation des « attributions », le lancement de projets doit parfois attendre le milieu du premier semestre et la stabilisation des équipes. Or il apparaît important, pour la vitalité des projets, de profiter de la rentrée pour amorcer une dynamique d'établissement : « *J'aime beaucoup le terme de rentrée citoyenne, ça met déjà dans le ton. Dès la rentrée, on arrive, rentrée citoyenne, donc c'est clair, c'est précis, les élèves ont déjà cette connotation assumée : il y a quelque chose de différent par rapport aux autres écoles* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

Enfin, l'activité des enseignants et l'organisation de l'école étant réglées par des normes extérieures (à l'établissement) dont les équipes éducatives ne perçoivent pas toujours la cohérence par rapport à leur réalité scolaire, les directions expriment avoir peu de ressources pour soutenir le développement d'initiatives : « *On ne peut pas donner des heures NTPP ou une prime pour pousser à ça (...). Il n'y a pas ce levier-là* » ; « *Nous n'avons pas la carotte, parce qu'un professeur qui débute sa carrière, il connaît pratiquement son salaire jusqu'à sa pension (...). Et nous n'avons pas de bâton (...). si nous pouvions mettre à la porte quelques enseignants, et c'est une minorité, qui détruisent la fonction d'enseignant, qui détruisent certains jeunes, les choses iraient beaucoup mieux.* » (école3)

Les ressources qui peuvent être allouées aux projets et au travail collectif dans les établissements (par exemple les heures de coordination) sont donc limitées, et imposent aux directions d'opérer certains arbitrages, ce qui peut susciter certaines tensions. En effet, les projets se trouvent en concurrence les uns avec les autres ou avec d'autres activités requérant également de la coordination (coordination de degré, la remédiation...) : « *si on donne des heures NTPP à ça, on ne sait pas l'accorder à autre chose, est-ce que ça vaut vraiment la peine de donner un mi-temps pour ça ?* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

De même, l'aménagement des grilles horaires pour dégager des temps de travail collectif (par exemple via le P45) nécessite de mobiliser l'ensemble de l'établissement. Or, venant « bousculer les habitudes », la mise en place de ce type de dispositif peut rencontrer d'importantes résistances : « *Ce sont des systèmes qui demandent énormément d'investissement aussi (...) Et pour le professeur qui veut faire ses petites cinquante minutes, ces petites 20 heures ou 22heures/semaine, avec ses petites préparations... Ça demande un état d'esprit (...) Celui qui a envie de rester plutôt dans le classicisme, ça ne va pas lui convenir* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Cette observation nous offre une transition vers le point suivant, portant sur les représentations des acteurs.

## 6.2.2 Bousculer les représentations

Le point qui précède souligne l'enjeu crucial d'adhésion et de mobilisation des différents acteurs de l'établissement (membres de l'équipe et élèves) pour le développement et la pérennisation de dispositifs citoyens transversaux. Il apparaît en effet que la mise en œuvre de ce type de dispositifs nécessite l'implication bénévole d'adultes et d'élèves et/ou l'octroi de ressources et l'aménagement des horaires (afin de dégager des temps de travail, de rencontre, d'activités transversales...). Les « espaces scolaires », la « grille horaire » traditionnelle laissant (très) peu de place au développement de dispositifs transversaux, cela impose aux établissements désirant s'engager dans cette voie de poser certains choix. Le défi majeur serait donc de mobiliser l'ensemble de l'établissement autour d'un projet commun, même si cette mobilisation générale peut être compatible avec des engagements d'intensité différente – car certains s'y investiront plus que d'autres : « *... d'une façon générale (je voulais) rebondir sur la difficulté de créer un projet qui vraiment rassemble tout le monde, et où tout le monde peut vraiment s'impliquer, de façon diverse et variée, mais où on sent que c'est quelque chose qui nous rassemble. Or ici c'est un peu l'initiative de quelques-uns, puis l'année suivante c'est encore quelques autres. Et puis au conseil d'élèves, c'est encore un ou deux autres profs. Et certains ne se sentent pas du tout liés à ça. Et ça manque de coordination* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). La difficulté pour mener de tels changements est de parvenir à harmoniser les attentes et les « rythmes » de chacun autour d'un projet : « *...on a beaucoup d'idées ..., mais on n'arrive pas à coordonner tout ça en un projet global porté par tout le monde. Un des obstacles, c'est que ça demande de l'engagement des profs, de tous les profs, ça demande d'installer ça petit à petit et ça prend probablement du temps. Certains sont très très partants pour modifier beaucoup de choses, et ceux-là sont impatientes. Ils voudraient changer tout dans leur classe et dans l'école. Et il y en a d'autres qui freinent derrière et donc on a l'impression que c'est très laborieux et qu'on avance vraiment au compte-gouttes* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction).

Pour de nombreuses personnes rencontrées lors de la recherche, il apparaît ainsi essentiel de faire reconnaître ces projets comme étant « pleinement inscrits » au cœur du projet pédagogique et éducatif de l'établissement. Ceci suppose, on l'a dit, l'attribution conséquente des ressources nécessaires à leur bon développement. Mais il faut également faire bouger les représentations, ce qui suppose notamment de soigner la communication, au sein de l'équipe et vis-à-vis des

élèves et de leurs parents, autour de cette mission et des projets qui l'incarnent : « *En les accueillant à l'école, ou bien en expliquant aux parents ce qu'est notre école, il faudrait expliquer qu'on demande une implication, qu'ici on n'est pas simplement là pour apprendre des savoirs, mais aussi pour apprendre des pratiques citoyennes* » (enseignante école2) ; « *il y a vraiment une représentation de l'école et une présentation de l'école à faire pour que les élèves ne tombent pas des nues quand on leur propose des choses de ce style-là* » (enseignante école2); « *Moi ce que j'aime bien, c'est que l'élève, dès le début de l'année, sait où il met les pieds, et il sait dans quel jeu il joue* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Autrement dit, faire de l'éducation à la citoyenneté un axe légitime et central du projet de l'école suppose d'y « enrôler » pleinement l'ensemble des acteurs.

Ajoutons que ce travail de transformation des représentations n'est pas toujours aisé, surtout lorsque les projets proposés s'écartent de (ou renouvellent significativement) l'identité organisationnelle préalable de l'établissement. Ainsi, bien souvent, les projets liés à l'éducation citoyenne supposent d'autres manières d'organiser le quotidien scolaire, d'autres manières de concevoir la relation pédagogique ainsi que les rôles des uns et des autres. Mobiliser autour d'eux l'ensemble de l'établissement peut alors s'avérer difficile : « *Mais il faut juste se rendre compte que si on intègre ça dans un projet d'établissement, on va d'office se diriger vers une levée de boucliers de beaucoup de profs* » (enseignant école2). L'établissement scolaire étant constitué d'« entités peu structurées, peu intégrées (...) où peuvent cohabiter des manières de vivre et d'exercer le métier très différentes » (Dupriez, 2015, p46), des désaccords importants peuvent être observés, principalement autour de quatre dimensions.

### **A) Fonction d'instruction vs fonction d'éducation**

Inscrire l'éducation à la citoyenneté au cœur du projet d'établissement et le traduire par l'institution d'un dispositif central nécessite d'abord un accord sur la place relative de cette mission. Or, comme nous l'avons montré précédemment, des positions contrastées concernant la priorisation des différentes fonctions (principalement la fonction d'instruction et la fonction d'éducation) coexistent au sein des établissements, tant dans l'équipe que parmi les élèves. Il faut en outre rappeler les différentes injonctions et demandes auxquelles fait face l'établissement (injonctions venant du politique, du réseau, des parents...). Une majorité d'acteurs rencontrés à l'occasion de notre enquête souligne ainsi que faire partager chez les membres de l'équipe le sentiment de se sentir concerné par la mission d'éducation à la citoyenneté constitue une étape importante (notamment pour ensuite mobiliser les élèves).

Concernant les positions contrastées des enseignants à propos de la priorisation des fonctions d'éducation et d'instruction, il nous semble pertinent d'en rendre compte à partir des « modèles normatifs » sous-tendant le métier d'enseignant mis en évidence par Hirschhorn (1993). Comme nous l'avons souligné dans le cadrage théorique, depuis les années 1970', on assiste à une pluralisation des projets, des principes et des valeurs au fondement de l'école, ce qui se traduit également par une diversité de principes mobilisés par les enseignants pour guider et justifier leur travail. La tension entre la fonction d'instruction et la fonction d'éducation le révèle. Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, alors que les enseignants défendant la fonction d'instruction nous semblent adopter une vision du métier plutôt proche du modèle du

« magister » (le savoir comme valeur centrale), la défense de la légitimité et de la centralité de la mission d'éducation à la citoyenneté apparaît plutôt rejoindre des conceptions et valeurs qui se rapprochent du modèle du « pédagogue » (fonction de l'enseignant située prioritairement au niveau de l'éducation). Il est important de préciser que ces modèles sont « théoriques » et ne sont pas « exclusifs » dans la réalité, certains enseignants présentant des profils « hybrides » (ce qui laisse une brèche plus évidente au changement). Par ailleurs, nous avons également pu observer que, face à l'incertitude liée au métier enseignant, certains présentent une figure proche du « désarroi ».

Globalement, pour le développement de l'éducation à la citoyenneté au sein des établissements scolaires, il nous semble essentiel que la posture du « pédagogue » (et donc la centralité de la fonction d'éducation) soit (re)légitimée.

### **B) « Lieu » d'investissement : La classe VS l'établissement**

La légitimité de la posture du « pédagogue » ne nous semble pas être la seule à devoir être (ré)affirmée pour soutenir le développement de dispositifs citoyens transversaux. En effet, le modèle du « pédagogue » renvoie à une conception du métier enseignant centré sur la fonction d'éducation. Mais comme nous l'avons vu, le travail éducatif peut se réaliser à différentes échelles, celle de l'établissement comme celle de la classe. Le développement de dispositifs citoyens transversaux nécessite plus spécifiquement un investissement au niveau de l'établissement (même si certaines activités du dispositif peuvent aussi être réalisées au sein des classes). Or, comme le précise Barrère, « l'intérêt des enseignants à s'investir dans l'établissement apparaît tout sauf évident » (2002, p34), cet investissement étant peu reconnu (notamment dans la charge horaire des enseignants) et peu ancré dans les représentations : « la dimension collective de son travail au sens où l'entendrait la prise au sérieux de l'existence d'un échelon de décision et d'organisation relativement autonome qui s'appellerait « établissement », n'existe que très peu » (Barrère, 2002, p192). Plusieurs auteurs soulignent ainsi un découplage entre l'injonction au travail collaboratif et les pratiques effectives (Dupriez, 2003). Si l'on se réfère à nouveau à la typologie d'Hirschhorn, la reconnaissance de la figure de l'« animateur » (dont la valeur centrale est l'établissement) apparaît donc également essentielle pour soutenir le développement de dispositifs citoyens transversaux.

De manière complémentaire, il semble important de réfléchir aux différentes manières de **favoriser le développement du « travail partagé »** au sein de l'organisation scolaire, et pour cela de lever les obstacles traditionnels propres à la forme scolaire (Tardif et Borgès, 2009). Ceci reste un chantier ouvert, pour lequel une littérature scientifique existe et pourrait être mobilisée dans le cadre spécifique de la mise en œuvre de projets citoyens.

Précisons que l'idée de développer le travail collaboratif au sein des organisations scolaires a souvent été appréhendée sur le versant pédagogique de l'activité de l'école. Notre recherche sur l'éducation à la citoyenneté montre que cette dimension est tout aussi importante dans la perspective de créer ou de **renforcer l'interconnaissance et la « culture commune »** nécessaires pour fonder l'école comme une « cité politique ». Plusieurs de nos interlocuteurs ont ainsi insisté sur l'importance de faire des activités ludiques, sociales ou festives à l'école,

permettant à des acteurs qui ne se croisent pas nécessairement de se connaître et de pouvoir ainsi « se faire confiance ». Cette dimension interpersonnelle au cœur du fondement du *sentiment de solidarité* ou fraternité (Dubet) n'est sans doute pas à négliger dès lors qu'il s'agit de « refonder la communauté d'appartenance » dans un monde complexe...

### **C) Changement du rapport au savoir – rôle enseignant**

Développer des projets citoyens transversaux dans les établissements entre également en tension avec une certaine conception traditionnelle du rapport aux savoirs promu par l'école, et corrélativement, du rôle de l'enseignant dans leur transmission. Chez certains de nos interlocuteurs, les nouvelles technologies de la communication et la mise à disponibilité et en circulation des savoirs qu'elles permettent ont radicalement transformé le rapport au savoir des individus, ce qui exige du même coup que l'école repense fondamentalement son rôle face à ces savoirs à la fois accessibles, mais abondants et hétérogènes. Cette directrice souligne l'ampleur du défi posé désormais à l'école face à la nouvelle génération : « *Je pense, en entendant tout ça, qu'on n'a pas encore pris l'entière mesure, et pas encore tout à fait mesuré, ce que Michel Serres décrit dans son bouquin avec la petite poucette et le savoir qui est en dessous du mouchoir, l'ordinateur qui est dans la poche. On a beau dire que c'est bien, c'est pas bien, peu importe, mais c'est comme ça. Et donc c'est plus ça qui va compter, c'est la discussion qu'on va avoir là-dessus, et qui va rester parce qu'on va prendre une autre porte d'entrée, une autre forme d'intelligence et puis tout le reste. Mais c'est un sacré boulot* ».

Dans ce cadre, les projets « citoyens » pourraient être une manière plus « vivante » et située d'apprendre, de mobiliser des savoirs et des compétences, plus en phase avec ces attentes nouvelles.

Dans la même ligne, certains enseignants soulignent que ce qui interpelle et marque le plus leurs élèves aujourd'hui relève sans doute moins de moments de « transmission de matière » que de moment de débat et d'interaction avec leurs enseignants, où des opinions et des positions subjectives sont échangées à propos de savoirs : « *Mes enfants, ils ne me parlent pas de ce qu'ils ont appris, ils parlent de ce dont ils ont discuté avec le prof. Et là, ils sont à bâtons rompus en disant « tu te rends compte, là au cours de untel », c'est souvent en sciences et langues. Je suppose que c'est des cours où les profs sont plus dans l'interaction. Et souvent, je les écoute, et je me dis que c'est vrai que c'est ça qui les marque : à leur âge, c'est le débat qu'il y a eu, c'est la manière dont le prof a rebondi sur le sujet.* » (enseignante école1). Un certain nombre d'enseignants soulignent d'ailleurs que l'éducation à la citoyenneté passe avant tout par la dimension éducative de la relation à l'enseignant ou par la participation active à la « cité scolaire » ; c'est donc moins les contenus de savoir transmis qui importeraient, que le fait qu'ils constituent l'occasion voire le prétexte d'une relation éducative et d'un engagement dans des activités formatrices : « *Et donc, ce que l'école doit amener au jeune, ça se situe plus en termes de... (...) la relation qu'il va avoir avec son enseignant, c'est le fait de vivre dans une mini société, et c'est aussi de le former à la citoyenneté et à devenir un adulte responsable* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Nos interlocuteurs soulignent aussi à quel point la capacité à rentrer dans une telle dynamique est susceptible de mobiliser les élèves dans le rapport à l'apprentissage, à leur scolarité, en « luttant contre l'ennui et la démotivation ».

Ceci implique également un changement de posture enseignante, délaissant pour partie la posture transmissive du « maître » pour adopter celle du « coach », de l'accompagnateur d'apprentissage. Enfin, il s'agit aussi de « sortir du sanctuaire » de l'école pour ouvrir les savoirs au monde, à l'expérience, accompagner les élèves à l'utilisation de leurs compétences dans la cité. Comme le dit cette enseignante, il est temps « *que l'école prenne ces savoirs et qu'elle en fasse quelque chose de constructif* » (enseignante école2). Parallèlement, ces mutations du rapport aux savoirs, prises au sérieux, transforment assez foncièrement le rôle de l'élève comme celui de l'adulte enseignant : d'une part, l'élève n'est plus nécessairement placé en position « basse » ou « d'ignorance » : « *on doit se dire que les élèves aussi ont une connaissance que nous n'avons pas, avec les nouvelles technologies* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). D'autre part, l'enseignant doit lui aussi accepter de « ne pas avoir réponse à tout » : « *Donc un enseignant, en général, il se sent compétent quand il connaît son programme, il connaît sa matière, il est prêt à répondre aux questions de ses élèves. Et justement, c'est un défi d'aujourd'hui parce qu'avec l'explosion d'internet, c'est plus difficile qu'avant de répondre aux questions de tous les élèves et de les accompagner dans leur chemin de questionnement. Mais sur la question de la citoyenneté, le type de compétences qu'on peut avoir n'est pas du tout le même. Celui qui attend de pouvoir répondre à toutes les questions de ses élèves en matière citoyenne, celui-là ne deviendra jamais un travailleur de la citoyenneté dans l'école, parce que le but c'est précisément d'ouvrir sur des champs où on n'a pas toutes les réponses, et dont pas mal d'entre eux sont des champs où les élèves ont plus de réponses que nous* » (un accompagnateur scolaire).

Toutefois, ce basculement dans la conception du rapport aux savoirs reste difficile à opérer, et sujet à polémique. Un certain nombre de professeurs se sentent en partie mal à l'aise face à ces nouvelles attentes, à la fois plus ouvertes, mais plus insécurisantes si l'on a été formé et socialisé dans le modèle plus transmissif : « *On est à l'aise quand on a de la matière et qu'on doit... Mais on est un peu dans des sables mouvants dès qu'on doit sortir de là, parce que c'est nous en tant que personne* » (analyse en groupe avec acteurs institutionnels) ; « *Si on accepte de faire ce style de classe (PI), en tant qu'enseignants, on doit faire le deuil de quelque chose qu'on nous a appris depuis la première primaire* » (enseignante école1). Cette préfète d'un de nos établissements évoque, elle aussi, l'impréparation des enseignants à adopter cette nouvelle conception de leur métier : « *Mais tout le monde n'est pas prêt parce que les enseignants, pour une part, c'est encore l'idée de la toute-puissance du maître si je caricature un peu. Et donc ce n'est pas possible qu'un jeune donne une information et remette en cause son savoir* » ; « *Et il y a encore une partie de personnes qui n'arrivent pas parce qu'ils ont peur à ce moment-là de perdre leur autorité* ».

De plus, élèves ou parents restent évidemment en attente de « réponses » et de « contenus » face aux acteurs de l'école. Enfin, un certain nombre d'enseignants se disent insuffisamment préparés ou formés à opérer un tel basculement dans leur manière de penser leur travail pédagogique : « *je veux changer ma manière de donner cours demain, je suis perdue* » (enseignante école1) ; « *Les enseignants ne sont pas assez bien formés (...) d'abord par rapport aux nouvelles approches pédagogiques* » (direction école2)

## D) Les différentes modalités d'implication des élèves

Enfin, un dernier point concerne la transformation du rôle de l'élève qu'implique le développement de projets d'éducation à la citoyenneté. De manière générale, a priori le développement de projets ou dispositifs transversaux implique un déplacement assez significatif de ce rôle, dans la mesure où il place la participation de l'élève au cœur de ces dispositifs (là où la « forme scolaire classique » lui assignait plutôt un rôle de réceptacle ou d'apprenant). Cependant, nos observations amènent à complexifier cette analyse en mettant en relief différents types (ou degrés) de participation, ainsi que différents « champs » possibles d'exercice de la participation.

Ainsi, tout d'abord, **différents types ou degrés de participation** des élèves peuvent être impliqués par différents types de projets. Autrement dit, tous les « projets citoyens » que nous avons suivis ou observés n'impliquent pas nécessairement des modalités « maximalistes » de participation étudiante. Un premier cas de figure pense les élèves comme des acteurs de projets, mais ceux-ci restent en quelque sorte les exécutants d'un projet impulsé par les adultes. L'équipe éducative « garde la main ». Dans ce cas de figure, c'est elle qui a en mains les rennes du pilotage, et « informe » les élèves de certaines de ses décisions ; s'il y a implication des élèves dans le pilotage, c'est uniquement ou principalement sous la forme d'une « remontée de demandes » via les délégations d'élèves. Un second cas de figure, plus ambitieux en matière de participation, met davantage l'accent sur la logique de la consultation : les élèves sont consultés quant aux orientations des projets qu'il convient de prendre, leur avis est sollicité et recueilli – mais au final, c'est l'équipe en charge du pilotage qui « tranche ». Enfin, un troisième cas de figure met en place une réelle dynamique de « co-construction » (des règles, de projets, etc.) avec les élèves. Cette vision plus pleine et plus ambitieuse de la participation (qui renvoie évidemment à la configuration « expérience citoyenne au présent ») est aussi celle qui s'observe le plus rarement. Elle est présente, par exemple, dans des écoles à pédagogie active ou dans des établissements ayant enclenché des « écoles citoyennes » (dispositifs de cogestion de la justice à l'école, coordonnés par le MIEC). On peut penser que cette configuration suscite aussi un certain nombre de réticences de principe (de la part d'enseignants porteurs d'une autre identité professionnelle, cf. supra) ou même de peurs.

D'autre part, on peut également distinguer **différents « champs » de la participation** des élèves à la dynamique de l'école.

- (i) La participation peut s'exercer au sein de l'école comme « cité politique », et porter sur le *travail autour des règles et du règlement de la justice à l'école*, ce qui peut impliquer la participation à des instances ou dispositifs de délégation et de participation. Notons que, selon nos informateurs, une telle conception n'est pas nécessairement adoptée par les élèves eux-mêmes, comme en témoigne cet extrait : *« leur participation à la vie de l'école « se limite » souvent à vouloir organiser des activités (c'est pour ça que j'ai choisi une image représentant le divertissement). Et en dessous, on voit la terre avec les règles, avec les lois, avec son fonctionnement. Ça c'est un peu nous, la direction, et on a l'impression que pour les faire s'intéresser à ces choses-là et interagir, et vraiment donner leur avis, ou essayer de proposer des nouvelles lois ou des nouvelles règles à appliquer dans l'école, là ils sont moins*

*preneurs ou ils savent peut-être moins comment s'y prendre* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Nos informateurs ont également souligné que cette conception ne faisait pas consensus, tous les enseignants ne partageant pas l'idée que c'est le rôle de l'élève de participer à la décision des orientations de la vie de l'école, par exemple.

- (ii) Elle peut également s'opérer au sein de l'espace de l'école considérée comme espace démocratique, non plus uniquement dans l'idée d'une implication de l'élève dans la « gouvernance » ou la gestion de la justice, mais plutôt comme cité politique où les élèves seraient amenés, par exemple, à jouer un rôle de journaliste, de chercheur, d'acteur de projets... Mais ici encore, il semble que les élèves ne soient pas nécessairement toujours preneurs de ce type de rapport engagé à l'activité scolaire.
- (iii) La participation concerne aussi potentiellement des espaces situés en dehors de l'école, lorsqu'elle se déploie à travers des projets et activités citoyennes proposées en partenariat avec des associations ou des communes, par exemple. Ici, les questions évoquées plus haut relatives aux ressources financières et au temps disponible pour s'y engager se posent.

Troisièmement, il faut souligner que les élèves peuvent participer à ces différents champs d'activité en y jouant des rôles très différents - allant de l'initiateur au simple participant, de l'animateur au coordinateur, du « porte-parole » au décideur ou encore au « pair » accompagnant des élèves plus jeunes... Ajoutons par rapport à cela que ces différentes modalités ou que ces rôles supposent souvent une certaine préparation et voire même une formation spécifique des élèves, afin de les rendre réellement aptes à s'y engager pleinement et efficacement.

Tout ceci dessine un espace complexe de la participation des élèves, qui ouvre en soi un grand nombre de questions que les équipes peuvent se poser. On comprend que ces modalités et lieux multiples de la participation puissent susciter des réactions très différentes de la part des enseignants. Ainsi, globalement, les enseignants se montrent plus ouverts aux formes plus modestes de la participation et plus déstabilisés par les formes plus engageantes. Mais parallèlement, un même enseignant peut tout à fait se montrer ouvert à la participation des élèves à des « projets extérieurs », tout en ayant de fortes réticences à l'idée d'une participation active des élèves à l'édiction des règles de la vie scolaire ou au règlement de la justice face aux incivilités.

Une dernière remarque doit être faite concernant la participation des élèves. Comme le montre la littérature (cf. cadre théorique), un des défis, voire des risques posés par ces multiples formes de participation des élèves, concerne le fait qu'elles se déroulent dans des contextes « artificiels » (à l'école, pas dans la vraie vie) ou formels. Par exemple, lorsque les instances de représentation et de participation existent, mais qu'elles ne peuvent se prononcer que sur des domaines extrêmement réduits de la vie de l'école, ou encore lorsque les propositions qui émanent des élèves ne sont *in fine* pas suivies d'effets dans la gouvernance de l'école, qui reste essentiellement pilotée par les structures classiques : « *Pour moi, l'éducation à la citoyenneté, ça commence notamment par l'élection des*

*délégués, ce qui nécessite d'abord que les enseignants jouent honnêtement le jeu. Dans certains établissements, c'est un prof qui désigne le délégué. Ça n'a aucun sens(...) Donc 1, ça ne peut déjà pas fonctionner. Deuxième chose où ça ne peut pas fonctionner, à partir du moment où ils ont des demandes qui ne sont jamais satisfaites »* (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). Ces situations peuvent s'avérer contre-productives en termes d'éducation à la citoyenneté, lorsqu'elles renforcent chez les élèves la conviction que la participation est une « coquille vide », ne « sert à rien », ce qui peut contribuer finalement à forger en eux des sentiments de démobilisation et d'impuissance.

## Conclusion

Ce chapitre, consacré à l'analyse transversale de la mise en œuvre de la mission d'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en FWB, poursuivait un double objectif : 1) interroger et clarifier la multiplicité des représentations et significations que revêt cette mission aux yeux des acteurs de l'école et 2) étudier l'articulation de cette mission (et des dispositifs éventuels susceptibles de la concrétiser) avec l'établissement comme « organisation éducative ». Quelques enseignements principaux nous semblent pouvoir être dégagés de ce parcours.

La première partie nous a permis de mettre en évidence que le premier mouvement d'adhésion à l'importance de la mission d'éducation à la citoyenneté à l'école s'apparentait en partie à un **consensus « de surface »**. Au-delà de l'évidence politique ou morale, au-delà de la pétition de principe, dès que l'on rentre dans les significations et orientations concrètes que l'on entend poursuivre derrière cette « mission », un grand nombre de tensions émergent et montrent la complexité du débat. Une des **tensions** les plus fondamentales se dessine **entre la mission d'éducation à la citoyenneté et les missions dites « instrumentales »** de l'école (instruction, distribution ou sélection). Ainsi, la reconnaissance de ce défi comme un enjeu public ou sa mise à l'agenda politique peine à se traduire en pratique, dès lors que les critères de gouvernance et d'évaluation du système éducatif sont essentiellement calqués sur la fonction d'instruction, l'évaluation des acquis d'apprentissage ou même sur les mesures d'équité. Ainsi, les différentes missions énoncées dans un texte tel que le « décret missions » de 1997, présentées comme « sur un pied d'égalité », ne jouissent en fait pas toutes d'un même poids ou d'un même rôle en matière de régulation et d'orientation concrète des pratiques du champ scolaire.

Notre recherche montre aussi à quel point les acteurs éducatifs eux-mêmes restent, d'une certaine manière, ambivalents quant à l'importance à accorder à cette mission. Pour partie, bon nombre d'entre eux invoquent l'urgence : celle de reposer la question du sens, des finalités de l'éducation, dans un contexte où prédomine la rationalité instrumentale ou strictement économique, y compris dans les secteurs non marchands. Comme le clame un directeur d'école : « *Je pense qu'il faut vraiment impulser cette notion de sens, parce qu'avec tout ce qu'on a à faire, toutes les injonctions, tout ce vers quoi on doit tendre tout le temps, peut-être se poser et se dire : oui, mais, quel sens je donne à tout ça ?* » (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction). L'urgence ressentie est également ravivée face à la montée de ce qu'il convient désormais d'appeler la « crise du vivre-ensemble », rendue extrêmement aiguë avec

la montée des radicalismes. Ce sentiment d'urgence s'accompagne, sur son versant négatif, d'une montée des incertitudes, qui se manifestent de multiples manières dans le chef des acteurs éducatifs que nous avons côtoyés durant cette année de travail. Ces incertitudes portent notamment sur la définition de la communauté politique d'appartenance (de quelle communauté politique parle-t-on ?) ainsi que sur les fondements normatifs de cette communauté: dans des contextes scolaires profondément pluriels et marqués par la diversité des cultures et des convictions, sur quelles bases fonder l'appartenance à une communauté de référence ? Le partage d'une « culture commune » est-il nécessaire pour fonder la participation légitime à la vie commune, et la rendre possible ? Comment dégager un « socle éducationnel commun » à partir de la diversité des repères culturels des élèves et de la communauté éducative au sens large ? Comment construire ou penser ce socle : à partir des diversités et dans leur synthèse, ou bien au-delà d'elles, dans des cadres de pensées ou dans des modalités de coexistence « rassembleurs » ? Parallèlement, de quelle « culture » de référence l'école est-elle porteuse, que « doit-elle » transmettre ? Comment l'acteur enseignant individuel peut-il se positionner face à cette question ? Doit-il « faire passer » ses propres valeurs, ou se faire la courroie de transmission des valeurs promues par son établissement, son réseau, le projet éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ... ou encore la Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen ? L'école doit-elle être « garante du monde tel qu'il est » ou source de développement de capacités critiques ? Un certain doute plane quant au « terreau » dans lequel l'acteur éducatif peut enraciner son travail d'éducation morale et citoyenne.

Au-delà de ces incertitudes, la tendance à privilégier, au niveau des acteurs de terrain, les fonctions instrumentales de l'école, a été régulièrement soulignée par certains de nos interlocuteurs. *In fine*, la transmission des compétences telles qu'elles sont inscrites dans les programmes, ou encore la poursuite d'un objectif d'efficacité dans ce domaine (« déjà, arriver à correctement faire ce qu'on a à faire, ce n'est pas si mal !! »), constituent parfois une sorte de port d'attache auquel se référer. Cette tendance semble par ailleurs plus marquée dans les contextes où les modèles et identités professionnelles centrés sur la fonction d'instruction prédominent. Certains interlocuteurs se disent ainsi « pris en tenaille » entre le sentiment qu'il est important et urgent de réfléchir aux missions de l'école dans son ensemble, pour y donner place à l'enjeu de construction des bases de la citoyenneté et du vivre-ensemble, et les multiples routines et contraintes qui pèsent, au quotidien, sur l'organisation concrète du métier. Parfois encore, ils s'avouent déstabilisés par l'ampleur de la tâche face aux modèles de socialisation extérieurs à l'école, à une société décrite comme en perte de repères ou au contraire comme promouvant sans distance des valeurs quasiment antagonistes avec les valeurs démocratiques (compétition, individualisme...). D'autres questions tenaillent les équipes, par exemple celle de savoir « à qui incombe » finalement cette mission (les enseignants seuls ? les éducateurs ? des intervenants spécialisés ? ...), ou encore celle du rôle des directions, ou plus largement de la « gouvernance » des établissements, qui serait la plus propice à son implémentation concrète dans la vie des écoles.

Sur ces questions, nos matériaux révèlent à la fois une préoccupation, une interrogation réelle, et une large diversité de réponses et de positionnements.

Un second point à retenir de notre analyse est l'hypothèse, dégagée de la comparaison des trois études de cas, relative à l'**existence de « projets locaux d'éducation citoyenne »** diversifiés, qui se déclinent en **lien étroit avec les « identités organisationnelles »** de ces établissements. Rappelons que l'identité organisationnelle renvoie aux orientations éducatives, culturelles, pédagogiques et organisationnelles, prises par un établissement donné, en lien avec une série de facteurs contextuels (son ancrage géographique, le public qu'il reçoit, son offre éducative, son identité héritée (réseau par exemple), essentiellement). Dans ce cadre, nous avons pu montrer que les établissements attribuaient une importance relative variable et donnaient une interprétation particulière aux différentes facettes de la citoyenneté - certains insistant, par exemple, sur la dimension de formation à la participation active, là où d'autres au contraire mettent l'accent sur les droits et devoirs ou l'intégration des règles de la vie commune. Ceci nous a conduits à émettre l'hypothèse que chacune de ces écoles construisait une sorte d'*« arrangement singulier »*, de *« version » spécifique de sa mission d'éducation à la citoyenneté*. Nous avons montré que ces agencements locaux avaient à voir avec l'identité organisationnelle spécifique de l'école et avec les défis éducatifs singuliers qui s'y posaient. Enfin, nous avons aussi soulevé les *questions démocratiques* que cette hypothèse soulève : derrière ces projets locaux, quelle conception se fait-on du « sujet citoyen » que l'on entend former et de la position qu'il sera susceptible d'occuper dans la société ? Certaines configurations semblent *a priori* plus « normatives » ou au contraire plus « émancipatrices » que d'autres... De plus, selon les contextes, le développement d'activités et de projets « citoyens » semble mis au service de missions diverses, et parfois d'une version relativement « instrumentale » de l'employabilité et de l'insertion. Enfin, comme disait un directeur, certains contextes ne sont tout simplement pas « sensibles » à la mission d'éducation citoyenne (c'est-à-dire que leur identité organisationnelle de base est plutôt orientée vers d'autres missions).

Un troisième élément important à retenir de notre analyse concerne les **modalités différentes d'inscription de la mission d'éducation citoyenne dans les structures et dans l'organisation scolaire**. En effet, au-delà du constat de la diversité des interprétations de la mission, les grandes orientations prises dans l'école (notamment sur l'axe temporel et sur celui de la communauté de référence qui est visée) impliquent des choix organisationnels concrets contrastés. Telle école se contentera par exemple de mettre l'accent sur la dimension diffuse et culturelle de l'éducation à la citoyenneté, et laissera à chaque enseignant le soin d'être un « éducateur » dans sa classe, dans les relations qu'il noue avec ses élèves. Telle autre école, attachée à l'idée d'une citoyenneté active et au présent, ou cherchant à « faire vivre la communauté politique », ira jusqu'à implémenter un dispositif central d'éducation à la citoyenneté (un conseil d'école, par exemple), vécu comme emblématique du projet de l'école. Entre ces deux options, l'une est sans conteste plus lourde de conséquences que l'autre en termes organisationnels, et vient davantage bousculer les routines de la « forme scolaire » classique. La fin de notre chapitre s'est d'ailleurs attelée à décomposer systématiquement les enjeux et défis posés par le déploiement de « projets citoyens transversaux » dans l'organisation scolaire – en termes de transformations du rapport à l'élève, du métier d'enseignant, du rapport au savoir et du rapport à la dimension « collaborative » du travail enseignant.

Un quatrième point à retenir est sans doute **l'inconfort dans lequel doivent évoluer les équipes éducatives**, et plus particulièrement les **directions** ou équipes de direction. Celles-ci doivent

faire face à une multiplicité d'injonctions, parfois contradictoires, à commencer par celles qui tiennent à la gouvernance du système (pressions et lourdeurs administratives ; orientations et réformes politiques multiples ; exigence de reddition de compte ; problèmes de régulation de la carrière entraînant une fragilisation des équipes, etc.). De même, à l'interne, « piloter » la dimension d'éducation à la citoyenneté n'est pas simple - entre nécessité de composer avec l'inéluctable pluralité des sensibilités enseignantes tout en « impulsant » un projet, entre attentes des élèves, des parents et des enseignants, entre volonté « d'agir vite » et nécessité de le faire en impliquant la participation de l'ensemble de l'équipe, au risque de se voir alors opposer des résistances, etc., etc. Certains de nos interlocuteurs soulignent ainsi à quel point le *« temps de l'éducation n'est pas le temps politique »* - le premier requérant temps et capacités d'invention, de bricolage, de composition à partir des ressources locales, le second exigeant rapidité, efficacité et standardisation des critères. Le temps de l'école et surtout du changement à l'école est long, car il touche souvent à des habitudes ou à des éthos ancrés : *« il a fallu pas mal de temps pour amener à changer les habitudes, à voir les choses autrement. Il faut donner le temps »* ; *« on n'a jamais fait comme ça »* ; *« on a toujours fait comme ça, on ne va pas changer »* (analyse en groupe avec membres d'équipes de direction)

Concluons en soulignant qu'une grande majorité des acteurs éducatifs rencontrés font preuve, il faut le souligner, d'une réelle volonté de « construire » des projets porteurs de sens. Ils agissent, localement, utilisant au mieux les « marges ». *« Sur le terrain, il y a plein de choses »*, les initiatives foisonnent, et nous avons pu le constater : *« Et je pense qu'effectivement, même si ça dysfonctionne en haut, on va dire ça comme ça, sur le terrain on tient. On tient parce qu'on a des gens qui ont un idéal, y compris que ce soient les chefs d'établissement ou autres, et c'est ça leur moteur. Et donc, ils arrivent à faire abstraction de certaines choses. Et heureusement, heureusement qu'on a cet idéal. Maintenant, on s'en approche tous les jours peut-être un tout petit peu, parfois on stagne, il est là, c'est notre ligne directrice, et bon on avance, tout doucement »* (analyse en groupe avec acteurs institutionnels). Mais si l'image du « colibri », de l'action locale qui « agit là où elle le peut », a ainsi pu être évoquée, elle a aussi ses limites. Si on veut éviter l'implosion ou l'épuisement, un certain nombre de soutiens structurels et institutionnels sont indispensables. C'est ce que nous tenterons de mettre en évidence dans la dernière partie de ce rapport.



## 7. ENSEIGNEMENTS ET RECOMMANDATIONS

Pour conclure ce rapport, nous présenterons ici les enseignements et recommandations que nous pouvons tirer de cette recherche-action afin d'encourager l'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté au sein des établissements secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles (points 7.1, 7.2 et 7.3). Nous terminerons par souligner les limites de la recherche et par formuler quelques pistes ou recommandations dans la perspective de poursuivre et compléter ce travail (points 7.4 et 7.5).

Les recommandations que nous formulons ici concernent plusieurs « niveaux » d'action (interdépendants) : 1) un volet sur les représentations ; 2) un volet sur l'implémentation locale au sein des établissements ; 3) un volet sur l'action et les décisions au niveau « central » (réseaux et politique). Concernant le deuxième volet (établissement), nous souhaitons insister sur le statut « volontaire » (ou non contraignant) de l'appropriation des recommandations que nous proposons. Ces dernières sont à comprendre comme des pistes susceptibles - ou non - d'être saisies par les acteurs éducatifs désireux de développer l'éducation à la citoyenneté au sein de leur établissement. Elles doivent, selon nous, faire l'objet d'une appropriation volontaire. Il nous semblerait en revanche inopportun de formaliser ces pistes en « obligations contraignantes », au risque de renforcer l'excès d'injonctions auxquelles font déjà face les établissements. Par ailleurs, il ne nous appartient pas de prendre position sur le caractère prioritaire ou plus secondaire de l'éducation à la citoyenneté vis-à-vis des autres missions assignées à l'école. Ce positionnement nous semble devoir être pris à un niveau local (celui des établissements), mais aussi à un niveau central (celui des réseaux et du politique). Les recommandations qui suivent visent ainsi à aiguiller l'action des acteurs éducatifs (opérateurs de terrain et acteurs de régulation) ayant décidé de reconnaître l'éducation à la citoyenneté comme une mission centrale de l'école.

### 7.1 Ancrer dans les représentations la légitimité et la centralité de la mission d'éducation à la citoyenneté

Les résultats de la recherche-action montrent que, derrière un premier accord de principe, l'éducation à la citoyenneté rencontre à plusieurs égards un certain manque de reconnaissance et d'adhésion effective. Dans la quête d'une place tangible au sein des établissements scolaires, le développement de l'éducation à la citoyenneté soulève ainsi une série de tensions relatives à certaines représentations des fonctions légitimes et prioritaires de l'école, et plus particulièrement du métier enseignant.

Pour reconnaître l'éducation à la citoyenneté comme une mission légitime et centrale de l'école, et donc favoriser son implémentation au sein des établissements scolaires, un travail préalable

au niveau des représentations nous apparaît donc essentiel :

- 1) (Re)légitimer la fonction d'éducation et montrer ses articulations possibles avec les autres fonctions de l'école, notamment la fonction d'instruction
- 2) Changer la posture de l'enseignant : à côté du « magister », laisser place aux figures du pédagogue, de l'animateur, du « guide »/ « coach »
- 3) Changer la posture de l'élève : à côté des situations requérant de l'écoute, laisser place à la légitimité de moments appelant à l'engagement actif et à la responsabilisation
- 4) (Re)légitimer l'investissement dans l'établissement (et pas uniquement dans la classe), reconnaître la transversalité

En termes de pistes d'action, quatre éléments peuvent être pointés.

(i) Tout d'abord, il faudrait veiller à ce que les **espaces de formation** (initiale et continue) véhiculent une « **image** » **du métier d'enseignant soutenant ces représentations**, et outillent les (futurs) enseignants afin qu'ils puissent les incarner : ouverture aux pédagogies actives, davantage de place accordée à certaines disciplines des sciences humaines dans la formation initiale, expérimentation du travail collaboratif et de l'engagement dans l'établissement durant les stages, renforcement de la « formation au relationnel » ... Il faut toutefois également veiller à l'articulation entre la formation suivie par les (futurs) enseignants et l'inscription de ceux-ci dans des réalités d'établissements contrastées (certains contextes étant plus ouverts que d'autres à l'implémentation d'innovations ou de démarches de changement), au moment des stages ou de l'entrée dans le métier. On sait en effet que la confrontation du futur enseignant aux normes concrètes de travail déployées par les maîtres de stage mais aussi par les collègues peut s'avérer décisive dans la formation de l'éthos professionnel, parfois à l'encontre des recommandations formulées en formation initiale. Il est donc également essentiel de donner une **place à la réflexion sur le « poids des contextes » d'établissements**, et d'être particulièrement attentifs au moment d'entrée dans le métier où se réalise la socialisation par les pairs, formatrice de l'identité professionnelle.

(ii) Deuxièmement, il apparaît important de renforcer **l'affirmation politique et juridique** de cette mission par une reconnaissance effective, non seulement dans les textes, mais aussi concrètement au travers de l'octroi de **ressources** pouvant être allouées au développement d'activités spécifiques en lien avec cette mission ainsi qu'à la valorisation des acteurs scolaires s'y engageant et coordonnant par exemple des dispositifs citoyens transversaux.

(iii) Troisièmement, la (ré)**affirmation de la posture didactique comme vecteur d'éducation à la citoyenneté** apparaît également une piste à relever. L'affirmation de l'importance des figures du pédagogue ou du coach-animateur est une chose, mais on sait à quel point les identités professionnelles « résistent » durablement ; on a vu aussi que la dimension « cognitive » (centrée sur les connaissances et compétences à développer) restait souvent au cœur du noyau central des représentations relatives au métier d'enseignant... Dès lors, si l'on veut susciter, auprès de *l'ensemble* des enseignants (y compris ceux se référant à un modèle *a priori* plus éloigné du pédagogue ou de l'animateur), un sentiment partagé de se sentir concerné

par l'éducation à la citoyenneté, une piste importante serait de mettre en avant (notamment dans les espaces de formation, mais aussi dans l'accompagnement des écoles) le fait que la dimension « cognitive » (permettant le développement d'une attitude systématique et rationnelle face aux savoirs ainsi que le développement de l'esprit critique), est elle aussi constitutive de la mission d'éducation à la citoyenneté. Ceci permettait à la fois de rappeler à l'ensemble des enseignants, en général sensibles à cette dimension de leur agir professionnel, qu'éduquer à la citoyenneté passe *aussi* par le travail « d'instruction ». Ce serait également l'occasion d'insister (dès la formation initiale, mais aussi ensuite) sur l'importance de la pratique réflexive attendue des enseignants dans ce travail de développement cognitif.

(iv) Enfin, dans le même esprit (et notamment pour lever un certain nombre de réticences possibles de la part d'enseignants centrés sur ce noyau central « cognitif » du métier, ou simplement pour déjouer en partie la « contrainte des programmes à voir »), il serait capital de renforcer l'articulation de la *fonction d'éducation* (à la citoyenneté) avec la *fonction d'instruction*, et d'en mettre en évidence le caractère complémentaire et non pas opposé. Pour montrer qu'on peut faire de l'éducation à la citoyenneté *et* de l'instruction, sans que cela soit un jeu à somme nulle, il nous semble qu'un double travail au niveau de programmes pourrait être réalisé : 1) inscrire l'éducation à la citoyenneté au sein de chacun des programmes ; et/ou 2) montrer comment les dimensions citoyennes sont travaillées (ou susceptibles d'être travaillées) à partir des compétences définies dans les programmes. Concernant ce dernier point, le travail de « traduction du référentiel dans les différents programmes » réalisé par le Segec à l'occasion de la mise en place de l'EPC pourrait éventuellement servir de point d'appui à un travail plus ambitieux de ce type (visant à « traduire » les missions de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes) – et ce, indépendamment, d'ailleurs, du « choix de réseau » de créer au nom un « cours spécifique » ...

## 7.2 Accompagner les établissements dans l'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté

Un second ensemble de recommandations relatives à l'implémentation (locale, au sein des établissements) de la mission d'éducation à la citoyenneté peut être formulé. À cet égard, deux « phases » nous paraissent pertinentes à distinguer : 1) l'autodiagnostic et la définition d'un projet d'éducation à la citoyenneté porté par l'établissement ; 2) la mise en œuvre (concrète) de ce projet ; ce second axe concerne tout particulièrement ce que nous avons appelé dans notre analyse transversale les « modalités d'imbrication collectives et centrales de l'éducation à la citoyenneté » (plus particulièrement visibles lors de la mise en œuvre de « dispositifs centraux » ou de « dynamiques globales d'établissements »).

## 7.2.1 Autodiagnostic et définition d'un projet local d'éducation à la citoyenneté

La recherche-action a mis en évidence la pluralité des significations et orientations d'éducation à la citoyenneté, ainsi que l'existence d'un processus de « *traduction locale* » de cette mission au niveau de l'établissement scolaire. Nous avons également montré que cette traduction locale était fortement articulée à l'*identité organisationnelle* propre à chaque établissement scolaire. Il serait donc insuffisant, et même très clairement illusoire voire paradoxal, de proposer uniquement des solutions ou outils « clé sur porte » aux acteurs éducatifs souhaitant s'engager vers plus d'éducation à la citoyenneté au sein de leur établissement. En revanche, il nous paraît plus opportun de leur conseiller de procéder, dans une première phase, à une sorte d'« **autodiagnostic** », non pas dans une perspective d'évaluation ou de jugement de valeur (« sommes-nous une bonne école « citoyenne » ? »), mais dans une perspective de développement d'une réflexivité collective au niveau de l'équipe éducative. Cette phase d'autodiagnostic peut être entendue de deux manières ou renvoie à deux dimensions, *rétrospective* d'une part (identifier les orientations déjà existantes au sein de l'établissement concernant cette mission, souligner le travail déjà effectué) et *prospective* d'autre part (clarification des dimensions et des orientations que l'on souhaite privilégier ou renforcer ainsi que des moyens susceptibles d'y conduire).

L'objet de ce moment initial d'autodiagnostic et de formulation serait dès lors de **déterminer collectivement** :

- 1) De manière générale, quelle place l'équipe entend-elle réserver à l'éducation à la citoyenneté au sein du projet d'établissement (définition des priorités et orientations privilégiées pour l'action) ?
- 2) Quelles sont les dimensions et orientations particulières de l'éducation à la citoyenneté déjà mises en œuvre au sein de l'établissement (repérage des représentations et des dispositifs) ?
- 3) Quelles dimensions et orientations plus particulières de l'éducation à la citoyenneté l'équipe souhaite-t-elle développer, renforcer, faire évoluer (dimension prospective) ?
- 4) Comment l'équipe peut-elle traduire concrètement cette mission au sein de l'établissement ? L'équipe souhaite-t-elle opérationnaliser son projet d'éducation à la citoyenneté par des modalités plutôt « dispersées » ou plutôt par une « dynamique intégrée » ? Quels dispositifs concrets déployer ? (aspects de mise en œuvre)

Un tel travail « d'autodiagnostic » initial devrait permettre à l'équipe à la fois de réaliser une sorte d'**état des lieux** et de se situer par rapport aux différentes conceptions de l'éducation à la citoyenneté existantes ; mais aussi, à partir de là, de formuler des orientations pour l'action, dans la perspective de clarifier son propre « **projet local d'éducation à la citoyenneté** » (PLEC) et éventuellement de s'ouvrir à d'autres dimensions encore peu mises au travail dans l'établissement. À nos yeux, pour gagner en effectivité, ce travail de clarification devrait faire l'objet d'une formalisation écrite. Toutefois, au moment de la « formalisation » de ce projet, il nous paraît important à la fois que l'équipe éducative énonce un cadre partagé (son « socle commun »), tout en laissant une souplesse relativement importante à l'intérieur de ce cadre pour

permettre aux différentes sensibilités (présentes parmi les membres de l'équipe) de s'y retrouver. Trouver cet équilibre nous paraît important dans une perspective de valorisation de l'autonomie professionnelle enseignante.

Par ailleurs, deux pistes d'action pour soutenir ce processus d'autodiagnostic peuvent être pointées. D'une part, dans le cadre des travaux réalisés dans le cadre du « Pacte pour un Enseignement d'excellence », les établissements vont être amenés à formuler un « **plan de pilotage** ». Cette injonction - qui se veut générale et englobe l'ensemble des lignes d'action constitutives du projet de l'école -, pourrait être saisie comme une opportunité pour amorcer et déployer cette réflexion collective autour de l'éducation à la citoyenneté. À cet égard, il nous semble important que les acteurs chargés de l'accompagnement et de la régulation au sein des différents réseaux soient vigilants quant aux dérives possibles dans la concrétisation de ce plan de pilotage (cf. syndrome de la « coquille vide »). Par ailleurs, concernant l'animation de ces temps de réflexion et débats collectifs, nous conseillons au pilotage des établissements de mobiliser les outils et méthodes d'intelligence collective, de gouvernance partagée (permettant la prise de décision collective en grand groupe). A cet effet, on peut penser par exemple aux outils développés par l'Université du Nous, comme l'outil « Débat en pétales<sup>5</sup> ». D'autre part, **le document de synthèse annexé** à ce rapport pourra être mobilisé pour accompagner et soutenir les équipes à l'occasion de cette réflexion collective initiale. Loin de préconiser une définition univoque de l'éducation à la citoyenneté, ce document est conçu pour permettre aux acteurs éducatifs d'avoir un aperçu de « l'éventail des possibles », de réfléchir à quels « sujets citoyens » ils désirent former. Il leur permet donc de se situer et de « nommer », de prendre conscience du travail déjà réalisé ou des dimensions qu'ils souhaitent davantage développer. À cet égard, soulignons que ce document de synthèse peut être mobilisé dans le cadre d'une **réflexion collective menée au niveau des établissements, mais aussi éventuellement à d'autres échelles**, par exemple au niveau d'acteurs éducatifs **individuels** ou de **petits groupes** développant de manière plus « isolée » des projets d'éducation à la citoyenneté. Soulignons toutefois qu'il s'agit d'un document de synthèse de portée relativement limitée. Celui-ci présente les principaux résultats et met en exergue quelques éléments (schémas et questions d'amorce) permettant aux acteurs éducatifs désireux de développer l'éducation à la citoyenneté de se lancer dans une réflexion collective. Mais dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas eu l'occasion de systématiser ces différents éléments sous la forme d'un véritable « outil de travail ». Il conviendrait ainsi de poursuivre et d'élargir cette recherche par la réalisation d'un tel outil. La confection de ce guide serait également l'occasion de recenser les intervenants et ressources que les acteurs éducatifs peuvent solliciter dans le développement de l'éducation à la citoyenneté dans ses différentes facettes. Elle permettrait enfin de pallier d'autres limites de la recherche, dans la prise en compte, notamment, du cadre existant et des chantiers en cours (cf. supra).

---

<sup>5</sup> Pour une présentation des outils de ce collectif, voir <http://universite-du-nous.org/a-propos-udn/ses-outils/>

## 7.2.2 Points d'attention pour la mise en œuvre de modalités d'imbrication collectives et centrales de l'éducation à la citoyenneté

La définition collective d'un *projet local d'éducation à la citoyenneté* devrait ensuite déboucher sur une réflexion concernant les modalités d'inscription d'un tel projet au sein de la structure et de la culture organisationnelle de l'école. À ce niveau, certains points d'attention nous semblent importants à relever, concernant l'opérationnalisation de ce projet, et ce plus particulièrement lorsque celui-ci envisage de déployer pleinement l'éducation à la citoyenneté, au sein d'une dynamique collective intégrée (par exemple à travers un projet transversal emblématique ou une dynamique centrale dans l'école).

Un premier point d'attention concerne la **définition de la place de chacun** dans ce projet collectif, intégré, à savoir la manière dont les différents membres de l'équipe vont s'approprier ce projet et le traduire dans leurs pratiques. À cet égard, rappelons-le, nous préconisons la définition d'un « cadre collectif défini » (**socle commun**), mais au sein duquel une marge d'autonomie relativement importante est laissée dans **l'appropriation souple** de ce cadre. En effet, les résultats de la recherche-action mettent en exergue la pluralité des conceptions éducatives et pédagogiques coexistant au sein d'un établissement scolaire. Concernant plus particulièrement les enseignants, il nous apparaît à nouveau important, à ce niveau micro, de réaffirmer les **articulations possibles entre la fonction d'instruction et la fonction d'éducation**. Si l'orientation choisie par l'équipe tourne autour de la centration sur des aspects « culturels » qui se manifestent à travers la relation pédagogique (manières d'éduquer, de concevoir le lien professeur-élèves...), chaque enseignant pourrait ainsi être incité à s'interroger sur la manière dont il « traduit » la mission dans son propre cours et dans les relations qu'il construit au sein des classes. Parallèlement, si l'orientation choisie par l'équipe se traduit par la mise en place de *dispositifs citoyens transversaux*, l'articulation avec les compétences définies dans les différents programmes gagnerait à être explicitement réfléchie. Concernant les autres acteurs de la communauté éducative (éducateurs, élèves...), il faudrait veiller à réfléchir avec eux à la manière de les impliquer dans cette dynamique collective. L'appel à des **intervenants extérieurs** peut par ailleurs également être envisagé. Enfin, il apparaît également important de réfléchir aux liens avec la **communauté locale**, dont les **parents**.

Un deuxième point d'attention concerne **l'identification et la construction d'espaces et de temps collectifs**, permettant de se réunir. Ce point est important, tant pour la mise sur pied de projets, que pour pouvoir prendre le temps d'autoévaluer les dynamiques générées. Deux pistes principales peuvent être pointées à cet égard :

- 1) Aménagements de la grille horaire, par exemple par le biais du P45-P90
- 2) « Habiter » des espaces existants peu mobilisés (par exemple les temps prévus pour l'orientation au premier et troisième degré)

Un troisième point d'attention (qui rejoint le deuxième) concerne la **valorisation et la reconnaissance de la transversalité dans les établissements** (travail collectif, coordination de projets...). Outre le travail sur les représentations (cf. supra), différentes pistes peuvent être

pointées :

- 1) La création d'espaces et de temps collectifs (cf. ci-dessus)
- 2) L'octroi de ressources (budget, heures de coordination...). Concernant l'octroi de ressources (et plus particulièrement d'heures de coordination), il faut toutefois veiller à ce que cela ne produise pas l'« effet pervers » de faire de l'éducation à la citoyenneté « l'affaire de spécialistes » (les coordinateurs).
- 3) L'évaluation, voire la certification des avancées des projets et dynamiques citoyennes. Toutefois, cette piste fait l'objet de positions contrastées, et mériterait donc d'être creusée, questionnée (cf. nos réflexions à ce sujet dans l'analyse transversale).

Enfin, un dernier point d'attention concerne l'importance de « **faire vivre** » **cette dynamique**, par des temps festifs et rassembleurs, de célébration. La communication et la visibilisation autour des projets et de leurs aboutissements constituent également à cet égard un point de vigilance important, souligné par certains de nos interlocuteurs.

### 7.2.3 Accompagnement des écoles

De manière transversale aux deux points précédents (autodiagnostic et définition d'un PLEC, points d'attention à la mise en œuvre), nous voudrions souligner le besoin exprimé par les établissements d'être accompagnés et soutenus dans ces démarches. Le succès de la formation « TravColl » (de l'IFC), l'envoi des enseignants en formation aux intelligences multiples, la collaboration avec des organismes accompagnant les écoles dans la mise en place de dispositifs d'éducation à la citoyenneté (comme le MIEC ou Annoncer la Couleur) ... sont autant d'indices soulignant la **demande des équipes éducatives d'être outillées et accompagnées** dans le développement de cette mission vis-à-vis de laquelle beaucoup se sentent « démunis ». Outre la formation (initiale et continue), le besoin d'être accompagné sur du moyen-long terme a été régulièrement exprimé par les acteurs éducatifs rencontrés, ainsi que souligné dans l'analyse en groupe avec les acteurs institutionnels.

Une première recommandation sur ce point concerne donc **l'articulation renforcée entre les instances de formation et les acteurs d'accompagnement** (réseaux, organismes institutionnels et associatifs liés au développement de la citoyenneté dans les écoles...).

Une seconde recommandation vise à **lister et à communiquer sur les intervenants** auxquels les acteurs éducatifs peuvent faire appel et **sur les différentes ressources** qu'ils peuvent mobiliser pour être accompagnés dans le développement de l'éducation à la citoyenneté. Ce travail pourrait s'articuler à la réalisation de l'outil susmentionné.

Une troisième recommandation est liée à la structure actuelle de l'offre de formation en matière d'éducation à la citoyenneté. Actuellement, le fonctionnement en marchés publics s'organise à partir de formations qui s'adressent identiquement à tous les enseignants et éducateurs. Cette manière de procéder ne convient pas au développement de PLEC puisque, en

fonction de leurs spécificités, les établissements ont besoin de formations adaptées et non d'offres de formation très générales. Notre troisième recommandation vise dès lors à aménager l'offre interréseaux de façon à pouvoir proposer des formations qui ne correspondent peut-être pas aux besoins actuels de l'ensemble du marché scolaire, mais qui ont les moyens d'encourager les dynamiques d'écoles en fonction des spécificités de leur PLEC.

### 7.3 Gouvernance, structures et conduite du changement

Le volet précédent portant sur nos recommandations à propos de l'accompagnement des établissements dans l'implémentation de la mission d'éducation à la citoyenneté, souligne en filigrane le **rôle clé des équipes de direction** dans l'impulsion d'une dynamique collective autour de l'éducation à la citoyenneté. La mobilisation par les équipes de direction des marges d'autonomie qui existent dans les textes régissant l'organisation des établissements scolaires, ainsi que la reconnaissance du travail d'éducation à la citoyenneté réalisé par les membres de leur équipe, apparaissent ainsi comme des leviers importants pour impulser et/ou soutenir une dynamique collective autour de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, il faut rappeler que, si la mise en œuvre d'un type de leadership adapté à la conduite de projet est importante dans la vie de l'école comme dans la mise en œuvre d'une dimension telle que l'éducation à la citoyenneté, ce niveau de gouvernance n'est pas ni isolé ni tout puissant. Le pilotage de l'établissement s'inscrit dans un environnement plus global, dont il convient de tenir compte. Prises en tenaille entre des difficultés liées à la gouvernance externe (le pilotage par les politiques publiques) et des difficultés liées à la gouvernance interne (notamment la pluralité des représentations des missions de l'école et de la manière de les incarner dans l'exercice du métier, ainsi que les enjeux liés à l'autonomie relativement importante des enseignants dans leurs classes avec laquelle il faut composer), les directions soulignent ainsi régulièrement les difficultés de leur fonction.

Dès lors, il nous apparaît essentiel d'attirer également l'attention sur différentes recommandations relatives à la *gouvernance externe*, qui permettraient de faciliter le pilotage interne par les équipes de direction :

- 1) « **Réduire la complexité administrative** » : Face à la multiplicité des réformes qui se succèdent, aux pesanteurs administratives liées à la « reddition de compte », aux injonctions multiples (voire contradictoires), « *réduire la complexité administrative* » et « *laisser aux écoles le temps de souffler* » apparaît essentiel pour permettre aux établissements de réfléchir au sens de leur projet éducatif et pédagogique, et à la manière de le mettre en œuvre.
- 2) « **Veiller à la stabilisation des équipes** » : Les résultats de la recherche-action montrent la difficulté rencontrée par les équipes de direction à mobiliser leur équipe autour d'un projet ou d'une dynamique d'établissement. Différentes dimensions en rendent compte, mais l'instabilité des équipes constitue un frein important (*turnover* important, « partage » des enseignants entre plusieurs établissements, constitution définitive de

l'équipe éducative de l'année parfois seulement en octobre...). Il apparaît dès lors essentiel que les acteurs de gouvernance réfléchissent à des modalités de régulation des « attributions » facilitant davantage la stabilisation des équipes. Il s'agit là d'une condition essentielle, non seulement au bien-être et à la sécurité des professionnels, mais aussi à l'établissement d'une temporalité indispensable à la construction durable de projets d'établissements, dont la dimension d'éducation à la citoyenneté et aux droits constitue un volet.

- 3) **Reconnaître et soutenir structurellement le travail transversal dans les établissements** (cf. infra point 7.4)
- 4) Améliorer les liens, les connexions entre les établissements et l'administration.

## 7.4 Articuler les résultats de la recherche-action au cadre légal existant et aux « chantiers » en cours

Dans la mesure où les objectifs de notre recherche-action visaient à rendre compte de la traduction de la mission d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains au niveau des établissements, la réalisation de nos trois études de cas a constitué le cœur de l'enquête - comme cela avait été convenu avec le commanditaire. L'analyse documentaire, notamment des textes légaux, des normes encadrant l'activité des établissements scolaires, des référentiels de compétences et des programmes ... n'a dès lors pu qu'être survolée. Or, comme nous l'avons montré dans les points précédents, plusieurs recommandations renvoient au cadre légal ou aux programmes. Une articulation de nos résultats (et des recommandations que nous en tirons) avec ces cadres serait donc judicieuse, et pourrait s'articuler à la réalisation de l'outil de travail susmentionné.. Cette analyse documentaire permettrait d'identifier, au sein des cadres existants, des leviers permettant de dépasser certaines contraintes mises en avant dans ce rapport (notamment dans le déploiement d'une dynamique citoyenne collective). Elle conduirait ainsi à déterminer si le cadre existant apparaît suffisant (en termes de « marges de manœuvre » appropriables par le pilotage des établissements), ou si certaines mesures structurelles devraient être prises afin de favoriser le développement de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires, avec une attention plus particulièrement portée sur la problématique de la transversalité. De plus, un travail d'articulation des six dimensions de la citoyenneté avec les référentiels de compétences existants gagnerait à être effectué, dans la ligne de ce que nous avons proposé plus haut (articulation avec la fonction d'instruction). Ce type de travail pourrait être mené au niveau des conseillers pédagogiques, par exemple.

Par ailleurs, la recherche-action s'est réalisée dans un contexte marqué par d'importants chantiers dans le monde de l'éducation, certains de ces chantiers concernant (directement ou indirectement) l'éducation à la citoyenneté : 1) la mise en place d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) ; 2) le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Or, dans le cadre de cette recherche-action, nous n'avons pas eu suffisamment le temps et l'occasion de prendre en

considération ces chantiers et les transformations qu'ils entraîneront (au présent ou dans un futur proche) au niveau des établissements scolaires. Il nous apparaît dès lors **primordial d'articuler les résultats de cette recherche-action à ces chantiers importants**, au risque de passer à côté d'importants leviers et d'apparaître « décalés » vis-à-vis du contexte structurel organisant les établissements scolaires. Ce travail d'articulation nous paraît important à mener parallèlement à la confection du guide susmentionné. Plusieurs pistes de recommandations peuvent être formulées à cet égard.

Concernant la mise en place de l'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC), les résultats de la recherche-action permettent de réfléchir et d'anticiper les apports et les limites de chacune des deux options envisagées (spécialisation au travers d'un cours ou approche transversale). Plus particulièrement, un point d'attention essentiel doit être relevé concernant la mise en œuvre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. En effet, il faut rappeler que la volonté des réseaux ayant opté pour ce choix (un cours spécialisé) n'est en aucune manière de « confiner » l'éducation à la citoyenneté à un tel cours, qui constitue un levier parmi d'autres de cette mission. Dans ce cadre, il nous apparaît crucial que les représentants de ces réseaux veillent à la fois à communiquer clairement sur ce point, et veillent à ce que la mise en œuvre du cours n'y conduise pas. Concernant la mise en place de l'EPC dans le réseau libre catholique, à l'inverse, le risque pourrait être de faire de l'éducation à la citoyenneté quelque chose de « diffus » qui finisse même par se diluer, et/ou dont on ne verrait plus la cohérence d'ensemble. Un point d'attention ici serait donc de veiller à **l'articulation du travail d'éducation à la citoyenneté au sein de l'établissement et à son explicitation** (entre enseignants, mais aussi notamment auprès des élèves). Plus globalement, il serait intéressant d'étudier dans d'autres recherches la manière dont l'implémentation de l'EPC (dans ses deux versions) transforme le travail d'éducation à la citoyenneté au sein des établissements.

Concernant le chantier du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, il apparaît essentiel de porter une attention particulière à ses débouchés. En effet, l'analyse en groupe avec les acteurs institutionnels a montré que plusieurs éléments et mesures résultant du Pacte (par exemple le plan de pilotage) peuvent constituer des leviers d'action importants à propos de plusieurs pistes soulignées dans les conclusions de ce rapport (comme la reconnaissance de la transversalité dans les établissements). **L'attention portée aux débouchés du Pacte et son analyse documentaire permettraient ainsi de nourrir l'outil susmentionné, en identifiant des leviers et pistes d'actions concrètes :**

- Au niveau de la formation (accroissement du nombre de jours de formations) ;
- Au niveau du travail collaboratif (propositions d'heures de concertation) ;
- Au niveau de la définition d'un projet d'établissement (plan de pilotage).

Toutefois, il nous semble qu'une telle analyse documentaire serait insuffisante et devrait être complétée par une analyse (plus ethnographique) de l'implémentation de ces nouvelles mesures et des transformations effectives qu'elles amènent (ou non) dans le pilotage des établissements.

## 7.5 Confronter les résultats d'une recherche-action centrée sur certains établissements secondaires à d'autres réalités

Notre recherche a porté sur le niveau spécifique des établissements scolaires secondaires uniquement. De plus, même si les phases d'élargissement nous ont permis de prendre en compte une diversité de contextes et de monter en généralité, nos analyses ne prétendent pas « couvrir » l'importante diversité existant au sein de ce niveau d'enseignement. Ainsi, les recommandations formulées dans ce dernier chapitre tout comme le document de synthèse annexé à ce rapport ont été davantage pensés en articulation avec l'analyse de l'implémentation de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte des écoles secondaires, en laissant de côté un certain nombre de réalités spécifiques qui mériteraient d'être explorées au regard des défis particuliers qu'elles posent. Nous pensons plus particulièrement à la compréhension des défis propres aux établissements d'enseignement spécialisé, par exemple. Comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie, notre enquête a par ailleurs donné peu de places aux écoles situées en milieu rural, aux écoles proposant un projet pédagogique « alternatif » ou encore aux écoles caractérisées par un profil qualifié d'« élitiste ». Ces contextes mériteraient des investigations ultérieures pour alimenter la réflexion.

Par ailleurs, le niveau primaire et même l'enseignement maternel sont évidemment concernés au premier chef par l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté. L'importance de commencer l'éducation à la citoyenneté dès la maternelle étant largement soulignée par de nombreux interlocuteurs, il serait judicieux de **confronter les résultats de la recherche-action à la réalité des écoles primaires et maternelles** : le modèle d'analyse et les résultats de cette recherche-action permettent-ils de rendre compte de l'implémentation de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires ?



## BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue Internationale d'Éducation De Sèvres*, (44), 25-34.

Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215- 228.

Barrère, A., Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39(4), 651-671.

Barrère, A. (2000). Sociologie du travail enseignant. *L'Année sociologique*, 50(1), 469-492.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Bastienier, A. (1998). La liberté d'enseignement : un droit à réinterroger. *La Revue Nouvelle*, (10), 16-45.

Becquet, V. (2008). Citoyenneté et école. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 50-55). Paris : PUF.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bouchard, N. (Ed.) (2013). Education éthique et formation au vivre-ensemble. *Les Dossiers du GREE, Série 2, Education éthique*, n°1.

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 193-212.

De Munck, J., & Verhoeven, M. (Eds.) (2017). *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?*. Bruxelles : De Boeck.

Delvaux, B., Albarello, L., & Bouhon, M. (Eds.). (2015). *Réfléchir l'école de demain*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Derouet, J-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.

Derouet, J-L. (2003). Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives. *Education et Sociétés*, 11(1), 65-86.

Draelants, H. (2008). Établissements scolaires (identité des). In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 290-293). Paris : PUF.

Draelants, H., Dumay, D. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers du GIRSEf*, 23.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris: Presses universitaires de Lyon
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Paris : PUF.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45 (1), 1-22.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draleants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?. *Les Cahiers du Girsef*, 110.
- Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Société*, 40(1), 31-55.
- Michiels, T. (2017). *Justice scolaire : de la redistribution à la reconnaissance : éléments pour une approche relationnelle de l'école*. Thèse de doctorat en philosophie non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Prairat, E. (2005). Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire. *Ressources pédagogiques*. En ligne : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1264>
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycées*. Paris : L'Harmattan.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.

- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelle*, 42, 83-100.
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe : Applications aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation - professionnelle des enseignants : le cas des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, 29(1).
- Verhoeven, M. (1997). Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire. In J. De Munck, & M. Verhoeven (Eds.), *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?* (pp. 247-268). Bruxelles : De Boeck.
- Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». In B. Delvaux, L. Albarello, & M. Bouhon (Eds.), *Réfléchir l'École de demain* (pp. 13-30). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*. Lyon : PUL.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.