

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Élaboration de la politique d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire en Communauté française de Belgique (CFWB)

*La politique voulue par les partis représentés au
parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Auteur: **Samir ABI**
Promoteur : **Sébastien Antoine**
Année académique : **2020-2021**
Master [60] en sciences politiques, orientation générale

Résumé

La promulgation le 22 octobre 2015 du décret de la Communauté française organisant un cours et une éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire a été saluée comme une véritable avancée par tous les partis politiques. Il a fallu 25 années d'initiatives politiques et de débats parlementaires avant que les acteurs politiques francophones ne s'entendent sur la mise en place de cette politique scolaire d'éducation à la citoyenneté.

Enseignant du Cours de Philosophie et de Citoyenneté (CPC), nous avons essayé dans cette recherche de croiser nos connaissances acquises en sciences politiques et nos savoirs en didactique de l'éducation à la citoyenneté. Notre but était d'éclairer les enseignants et les personnes intéressées par ce domaine sur les idéologies sous-jacentes à la formulation de cette politique publique.

La question de départ de notre recherche était de comprendre : Quelle a été la politique scolaire d'éducation à la citoyenneté voulue par les partis politiques francophones ? Nous avons posé comme hypothèse que les finalités (types de citoyen à former/valeurs), compétences et méthodes pédagogiques, énoncées dans les discours des parlementaires, expriment une politique voulue d'éducation à la citoyenneté en accord avec l'idéologie de chaque parti politique.

Pour répondre à notre question de départ et vérifier notre hypothèse, nous avons opté pour une méthode d'analyse du contenu des discours avec l'aide d'un tableau comparatif reprenant des indicateurs obtenus à partir de nos lectures sur le sujet. Notre grille d'analyse établissait une correspondance entre les idéologies politiques, les modèles d'éducation à la citoyenneté, les finalités, les compétences / savoirs développés, les postures des élèves, les postures des enseignants et les courants pédagogiques mobilisés en didactique de l'éducation à la citoyenneté.

L'accès aux archives du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous a permis la collecte de 40 interventions de députés en marge des travaux de la commission éducation et de la séance plénière du parlement autour de l'adoption du projet de décret sur l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire. A l'issue de l'analyse des interventions collectées, notre hypothèse a pu être vérifiée. Enfin, nous avons pu conclure que les partis politiques belges ont voulu la mise en œuvre d'un modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative proche du libéralisme social.

Remerciements

A mon Promoteur, merci infiniment de m'avoir inspiré au niveau méthodologique, pédagogique et humain.

A ma Famille, je m'excuse de n'avoir pas été disponible tout au long de cette année de reprise d'étude. Mais sans vous à mes cotés, je n'y serai pas arrivé.

A mes Élèves, ce mémoire est également le vôtre. Grace à vous, j'ai la joie d'expérimenter à chaque cours différentes pédagogies présentées dans ce document.

*A mes Collègues en Afrique, qui continuent à faire briller la flamme de l'éducation populaire dans les écoles, les quartiers et les villages.
Puisse ce travail rendre compte de toute la connaissance acquise auprès de vous.*

A mes Camarades de promotion, je vous dédie ce proverbe africain :

« Seul on va plus vite. Ensemble, on va plus loin »

Table des matières

Résumé	1
Remerciements	2
Introduction	4
Chapitre 1 : Les politiques publiques d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire : leur élaboration et leur analyse.....	7
1.1- La mise en œuvre d'une politique scolaire d'éducation à la citoyenneté.....	7
1.1.1- La politique voulue.....	8
1.1.2- La politique définie	8
1.1.3- La politique appliquée	10
1.2- La démarche d'analyse de la politique voulue	11
Chapitre 2 : Cadre d'analyse de la politique d'éducation à la citoyenneté voulue par les partis politiques	13
2.1- Conservatisme, modèle républicain et pédagogies transmissives	17
2.2- Libéralisme, modèle libérale et pédagogies puero-centrées	22
2.3- Socialisme, modèle délibératif et pédagogies critiques.....	27
Chapitre 3: Analyse des discours au parlement lors de l'élaboration de la politique d'éducation à la citoyenneté en CFWB	32
3.1- Méthode de collecte et d'analyse des données	32
3.2- Résultats de l'analyse des interventions des parlementaires	35
3.2.1 Promotion d'un profil libéral de citoyen selon un modèle délibératif.....	35
3.2.2 Plaidoyer pour un enseignement centré sur l'enfant et une pédagogie horizontale.....	37
3.2.3 La neutralité de l'enseignant comme une exigence.....	39
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	43

Introduction

Après dix années passées dans des Organisations Non-Gouvernementales (ONG) en Afrique, nous avons opté pour une reconversion professionnelle dans l'enseignement. Le nouveau cours dédié à l'apprentissage de la philosophie et de la citoyenneté introduit dans l'enseignement obligatoire en 2016 a été pour beaucoup dans ce choix. Le Cours de Philosophie et de Citoyenneté (CPC) nous offrait un cadre idéal pour partager avec les élèves nos savoir-faire en éducation populaire à la citoyenneté développés en Afrique. Nous avons été désignés à un poste de professeur de CPC au sein du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) pour l'année scolaire 2019-2020. Lors de la formation destinée aux enseignants débutants, un agent du ministère nous informa que nous ne disposions pas des diplômes requis pour enseigner le cours en question. Nous nous sommes donc inscrits au master en sciences politiques pour disposer de ce sésame indispensable à la poursuite de notre carrière professionnelle.

Ce master étant en lien avec notre activité professionnelle, cela nous a semblé une opportunité pour effectuer un travail de recherche pouvant nous apporter un plus dans notre pratique de l'enseignement. Après discussion avec notre promoteur, nous avons convenus de mener une recherche sur l'influence du profil et des pratiques des enseignants dans la mise en œuvre de la nouvelle politique scolaire d'éducation à la citoyenneté en Communauté française (CFWB). Cette recherche devait avoir pour objectif d'analyser l'effet de la posture des enseignants sur l'application de la politique d'éducation à la citoyenneté définie par le gouvernement. Malgré notre motivation à mener une telle recherche, le contexte de la COVID-19 a fait avorter notre enquête sur ce sujet. En effet, la gestion de la situation sanitaire dans les établissements et l'hybridation qui a conduit les élèves à être présents à l'école une journée sur deux, rendaient difficile la prise de contact avec les enseignants. En accord avec notre promoteur, nous avons finalement choisi d'analyser la politique voulue par les partis politiques francophones lors de l'élaboration de la politique scolaire d'éducation à la citoyenneté.

L'analyse des politiques publiques est un domaine des sciences politiques qui s'intéresse aux choix faits par un gouvernement pour résoudre les problèmes qui se posent dans la société ; aux moyens mobilisés et aux effets induits par ces choix sur la collectivité. L'analyse de la politique éducative est un champ d'analyse des politiques publiques qui mobilise de nombreux chercheurs. Les recherches dans ce domaine portent la plupart du temps sur les nouvelles initiatives prises dans le secteur éducatif ou les réformes effectuées par les gouvernements, les difficultés dans leur mise en œuvre, leur efficacité, leur impact sur les institutions scolaires et la réussite scolaire des élèves. Certains chercheurs se sont également intéressés à l'analyse comparative des politiques éducatives entre pays. L'approche de l'analyse des politiques éducatives basée sur le rôle des idées dans la formulation et la mise en œuvre d'une politique a suscité le plus notre attention. Nous avons choisi d'utiliser cette approche pour investiguer le contexte d'élaboration de la politique d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Depuis les civilisations antiques, l'éducation à la citoyenneté a toujours été une priorité pour les sociétés. Elle consiste à transformer des individus vivant dans une collectivité en des citoyens contribuant à la vie politique de leur cité ou de leur État. Différents modèles d'éducation à la citoyenneté ont jalonné l'histoire avec chacun des finalités politiques distinctes. Bien qu'il existe de multiples cadres (non-formels comme informels) pour éduquer à la citoyenneté, l'école est apparue au fil du temps comme le cadre idéal pour former, dès l'enfance, les membres d'une société à la citoyenneté. La généralisation de la scolarisation a conduit les gouvernements de nombreux pays à adopter des politiques d'éducation à la citoyenneté à l'école en vue d'assurer la participation des citoyens à la vie publique dès leur jeune âge ou à leur majorité.

En Belgique francophone, l'introduction d'une politique d'éducation à la citoyenneté à l'école a fait l'objet de beaucoup de tergiversations liées à l'histoire des conflits autour de la politique scolaire (Pacte scolaire de 1959) et l'existence de différents réseaux d'enseignement. La promulgation le 22 octobre 2015 du décret de la Communauté française organisant un cours et une éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire a été saluée comme une véritable avancée par tous les partis politiques. Il a fallu 25 années d'initiatives politiques et de débats parlementaires avant que les acteurs politiques francophones ne s'entendent sur la mise en place de cette politique scolaire d'éducation à la citoyenneté. La nouveauté de cette politique publique et les débats qui émaillent sa mise en œuvre ont suscité notre intérêt en tant qu'enseignant dudit cours et étudiant en sciences politiques.

Il nous a semblé utile d'analyser les idéologies sous-jacentes à la formulation de cette politique publique afin de cerner ce qui est attendu des enseignants comme produit final de leur pratique en classe. Plusieurs questions nous sont venues à l'esprit à savoir : quel type de citoyen souhaitait-on former ? Pour quelle forme de société éduque-t-on les élèves belges ? Veut-on un citoyen patriote, électeur, d'une bonne moralité ou tout ensemble ? Finalement, nous avons opté pour une question principale qui nous a servi de fil d'Ariane tout au long de notre investigation :

Quelle a été la politique scolaire d'éducation à la citoyenneté voulue par les partis politiques francophones ?

Afin d'y répondre, nous avons décidé de mener une recherche documentaire basée sur l'analyse du contenu des discours des représentants des partis politiques au sein du parlement de la Fédération Wallonie – Bruxelles (FWB). Comme défini par Laurence Bardin (1991), l'analyse du contenu est : « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description des contenus, des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages* » (Bardin, 1991, p.47). Le choix porté sur les discours des parlementaires nous permettait d'utiliser les archives documentaires des travaux du parlement avec comme avantage d'avoir la retranscription quasi-complète des interventions des députés. Un autre avantage du discours parlementaire est qu'il reflète souvent la ligne politique de référence définie par le parti politique sur un sujet donné.

A partir de ces considérations, nous avons émis comme hypothèse que **les finalités, compétences et méthodes pédagogiques énoncées dans les discours des parlementaires expriment une politique voulue d'éducation à la citoyenneté en accord avec l'idéologie de chaque parti politique.**

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons construit, à partir de la littérature scientifique, une grille d'analyse qui représente les liens entre les idéologies politiques, les modèles d'éducation à la citoyenneté et des courants pédagogiques. Nous avons synthétisé dans un tableau, à partir d'indicateurs pédagogiques (compétences/savoirs enseignés, posture des élèves, posture des enseignants) les correspondances entre courants pédagogiques, idéologies politiques et modèles d'éducation à la citoyenneté. Tout ce travail méthodologique nous a ensuite facilité l'analyse des discours parlementaires à l'aune de la grille.

Malgré notre investissement et le plaisir que nous a apporté ce travail de recherche, nous nous sommes rendu-compte que la contrainte temporelle liée à la brièveté du master 60 ne permet pas d'utiliser tous les matériaux disponibles pour découvrir plus sur ce sujet. Nous avons surévalué nos capacités à pouvoir mener de front des études de master et une vie professionnelle en une année. Nous nous sommes retrouvés à avoir l'impression de nous perdre entre les cours à suivre en ligne ou à l'université, les examens à réussir, nos obligations professionnelles avec les élèves et l'investissement que demande la recherche pour la rédaction du mémoire. Dans les périodes d'incertitudes qui ont surgit, nous avons pu heureusement compter sur l'accompagnement attentionné de notre promoteur qui par son expérience a su nous guider pour arriver au terme de cette recherche.

Les contraintes temporelles qui ont impactées cette enquête, n'empêchent pas qu'elle constitue un apport à la réflexion scientifique sur la mise en œuvre de la politique d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire dans la Communauté française en Belgique. Ce document pourra, nous l'espérons, servir d'entrée en matière aux étudiants qui mèneront des recherches plus approfondies sur la mise en œuvre de la politique scolaire d'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone.

Chapitre 1 : Les politiques publiques d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire : leur élaboration et leur analyse

1.1- La mise en œuvre d'une politique scolaire d'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté des élèves apparaît une priorité de l'agenda politique aussi bien au niveau international qu'europpéen (Becquet, 2018 ; de l'Europe, 2005). Une cible des Objectifs de Développement Durable (Cible 4.7), adoptés par les Nations Unies en 2015, est venue consacrer le consensus entre les pays sur l'importance des politiques scolaires d'éducation à la citoyenneté.

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.
(ONU, 2015)

Becquet (2018) souligne que l'évocation de la citoyenneté dans les discours politiques survient dans des contextes de crises notamment après des violences urbaines, des mobilisations juvéniles ou scolaires, des actes de rébellion qui perturbent le fonctionnement des institutions nationales. Le traitement de la crise par les politiques se fait par la réaffirmation de la nécessité de l'adhésion de toute la population aux principes et valeurs communes de la citoyenneté. Loncle (2003) décrit le recours au registre de la citoyenneté par les politiques comme une opération consistant : « à nourrir des discours et des mises en œuvre qui entreprennent de transformer les jeunes en citoyens actifs, en individus participant à la société nationale, susceptibles de la défendre, en temps de guerre ou d'en renouveler les valeurs, en temps de paix.»

L'importance d'une éducation à la citoyenneté des élèves et des jeunes a émergé dans les discours politiques et les politiques publiques éducatives à partir des années 90 (de l'Europe, 2005). Au niveau européen, le Conseil de l'Europe en a fait, depuis les années 2000, le socle sur lequel il fallait construire une nouvelle identité européenne, post ère communiste, marquée par les valeurs libérales de démocratie, de droits humains et d'État de droit. A la suite de nombreuses conférences réunissant les autorités politiques et administratives des 47 pays membres du Conseil de l'Europe, une charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'Homme a été adoptée le 11 mai 2010. Selon le Conseil de l'Europe, «L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie peut être entendue comme l'ensemble des pratiques et des principes qui visent à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en assumant et exerçant leurs droits et responsabilités dans la société.» (de l'Europe, 2005)

Un accent particulier est mis sur les jeunes ce qui conduit à considérer l'école et le système d'éducation formelle comme le cadre idéal pour la mise en œuvre des politiques d'éducation à la citoyenneté. Une étude du Conseil de l'Europe en 2005, menée par Bîrzéa, Kerr, Mikkelsen et d'autres chercheurs, décrit et compare la mise en œuvre des politiques d'éducation à la citoyenneté dans les systèmes scolaires d'une quarantaine de pays européens. Selon l'étude, une politique d'éducation à la citoyenneté : « *est un ensemble opérationnel associant des discours, des textes normatifs et des pratiques effectives.* » (de l'Europe, 2005). Dans cette étude, trois niveaux opérationnels sont identifiés pour la mise en œuvre d'une politique d'éducation à la citoyenneté dans un cadre scolaire : la politique voulue, la politique définie et la politique appliquée.

1.1.1- La politique voulue

La politique voulue correspond aux attentes des divers groupes d'intérêt (partis politiques, associations, organisations religieuses, etc.) en matière d'éducation à la citoyenneté. Ce niveau opérationnel est constitué des déclarations d'intention, des visions idéologiques et des objectifs politiques que les groupes d'intérêt souhaitent inscrire dans la politique d'éducation à la citoyenneté. Les déclarations et discours des groupes d'intérêt par rapport à la politique font référence à un modèle de société et un type d'action pédagogique à mettre en place. L'étude menée par le Conseil de l'Europe constate que les discours dans les différents pays européens autour de la politique d'éducation à la citoyenneté abordent trois sujets :

- Le type de citoyenneté voulu pour la société.
- L'ensemble des valeurs attendues des citoyens dans la société idéale à construire.
- La méthode pédagogique à prescrire pour arriver aux résultats escomptés.

Les auteurs de l'étude constatent également que ces discours ont lieu dans un contexte de crise en lien avec des inquiétudes concernant la stabilité des démocraties européennes, la montée de l'extrémisme violent, l'érosion de la participation civique des jeunes, etc. Les politiques ont donc la conviction que l'éducation à la citoyenneté est une solution à la crise (Becquet, 2018).

1.1.2- La politique définie

Elle fait référence aux textes soutenant les décisions politiques : législations, programmes, plans d'action, curricula, lignes directrices, circulaires. Becquet (2018) rassemble l'ensemble de ces instruments en 3 types d'outils d'action publique : législatif et réglementaire, informatif et communicationnel, conventionnel et incitatif. Ces outils visent, selon Becquet, la réalisation de 3 dimensions de la citoyenneté : la dimension « juridique » centrée sur les droits et les devoirs, la dimension « politique » centrée sur la participation aux prises de décision et la dimension « civile » centrée sur les initiatives individuelles et collectives. La figure de la jeunesse dominante dans la définition des politiques d'éducation à la citoyenneté est celle de l'individu en formation associée à la figure du sujet de droit actif dont les savoirs et les comportements sont requis pour la pérennité des institutions démocratiques (Becquet, 2018).

De l'analyse des politiques scolaires d'éducation à la citoyenneté des pays européens, l'étude du Conseil de l'Europe (2005) relève qu'en règle générale, les politiques définies ont comme objectifs de :

- mieux armer les jeunes à exercer les droits et responsabilités stipulés dans les Constitutions nationales ;
- les aider à acquérir les compétences nécessaires à une participation active dans l'arène publique en qualité de citoyens responsables, exigeants, mais aussi en tant que citoyens organisés dans la société civile ;
- amplifier l'intérêt pour les changements éducatifs, stimuler l'innovation générée par les acteurs et les initiatives de base des praticiens ;
- encourager une approche holistique de l'éducation à la citoyenneté en intégrant aux politiques éducatives scolaires l'apprentissage non formel et informel.

L'étude constate cependant une différence dans les curricula d'éducation à la citoyenneté définis par les pays. Les différences tiennent à plusieurs aspects :

- La dénomination du cours d'éducation à la citoyenneté : On parle d'éducation politique en Allemagne, d'éducation civique en France, d'éducation sociale dans les pays nordiques, etc.
- La place du cours d'éducation à la citoyenneté dans le programme scolaire : Dans un groupe de pays le cours est une matière spécifique ayant une place propre dans l'emploi du temps hebdomadaire. D'autres pays combinent le cours de citoyenneté à une matière disciplinaire (histoire, droit, sciences sociales, etc.). Dans un autre groupe de pays, la citoyenneté est considérée comme une thématique transversale et se donne dans toutes les matières au programme.

Quelque soit le pays européen considéré, l'étude observe globalement que :

- ✓ L'éducation à la citoyenneté occupe une place secondaire par rapport aux matières plus traditionnelles menant à des diplômes universitaires (langues, mathématique, physique, etc.) ;
- ✓ Les heures allouées à l'éducation à la citoyenneté dans l'emploi du temps hebdomadaire sont insuffisantes (une à deux heures) ;
- ✓ L'éducation à la citoyenneté a le plus souvent un statut non obligatoire dans le curriculum ;
- ✓ Dans les pays où l'éducation à la citoyenneté est enseignée de manière transversale, certaines matières ne l'abordent pas explicitement.

1.1.3- La politique appliquée

C'est l'ensemble des pratiques effectives d'éducation à la citoyenneté dans les écoles provenant de l'interprétation de la politique publique définie. L'étude du Conseil de l'Europe conclut à un écart de conformité entre les discours (politique voulue), les textes officiels (politique définie) et la politique appliquée dans les écoles. Cette différence s'explique, selon l'étude, par la tension entre la macropolitique éducative (politique voulue et définie) et la micropolitique éducative (politique appliquée). Au niveau de la macropolitique éducative, l'accent est mis sur le discours et son pouvoir d'influence. La logique de persuasion et les arguments idéologiques prévalent sur la logique de l'action. Au stade de la mise en œuvre dans les écoles, au niveau micro, les politiques voulues et définies subissent des transformations et des ajustements en fonction des objectifs des praticiens scolaires (Chefs d'établissement et enseignants).

Nous nous faisons des illusions en imaginant que la politique n'est rien d'autre qu'une directive pour une mise en œuvre sans équivoque. Au niveau de l'école, les déclarations de principe sont interprétées par des acteurs multiples, souvent en concurrence pour des rôles et des ressources, et appliquées selon les conditions et les priorités concrètes de leurs organisations. (de l'Europe, 2005, p.44)

Verhoeven et Jadot (2018) parviennent à cette même conclusion à partir d'une étude sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté au sein d'établissements scolaires en Belgique francophone. Elles concluent que les établissements scolaires sont les véritables médiateurs en matière d'éducation à la citoyenneté.

(...) la place et la signification de l'éducation à la citoyenneté au sein des établissements sont un révélateur de leur identité organisationnelle, des orientations culturelles, éducatives et pédagogiques qu'ils adoptent selon divers facteurs : composition sociale, ancrage géographique, identité narrative héritée... La recherche montre combien la priorité et les significations données à cette mission dans chaque établissement s'imbriquent aux enjeux singuliers qu'il rencontre. Dans l'espace laissé vacant par l'indétermination normative, l'établissement scolaire apparaît bien comme un lieu de médiation où se reconstruit localement du sens, ce qui oriente la manière dont l'éducation à la citoyenneté y est appréhendée et traduite. (Verhoeven & Jadot, 2018, p.97).

Pour Verhoeven et Jadot, la pluralité des niveaux de prise de décision concernant les politiques éducatives en Belgique (ministère, réseaux, pouvoirs organisateurs) conduit à une indétermination normative qui laisse le champ libre aux établissements scolaires dans le rôle de médiateur d'éducation à la citoyenneté.

1.2- *La démarche d'analyse de la politique voulue*

L'analyse de la politique voulue se base sur l'analyse de contenu des discours ou déclarations des acteurs impliqués dans l'élaboration de la politique publique. Lemieux, Anne et Bélanger (2017) affirment l'existence d'un lien étroit entre l'étude des politiques éducatives et l'analyse du contenu des discours idéologiques des groupes d'intérêts. « *L'analyse de contenu (des discours) offre une multitude d'outils qui permettent de cerner et d'évaluer de façon rigoureuse la présence et l'incidence des idées dans le processus d'élaboration ou de mise en œuvre d'une politique.* ». Cette démarche requiert, selon Lemieux et al, une analyse de contenu des « textes fondateurs » ayant valeur de référence ou exprimant une position sur la politique et des « textes officiels » qui sont des documents publiés par une entité gouvernementale.

Lemieux et al. (2017) appliquent cette démarche d'analyse dans une étude sur la controverse qui a suivi l'élaboration du programme du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Québec (Canada). Leur étude propose une analyse qualitative d'une soixantaine de textes permettant de cerner les représentations et les postures épistémologiques des différents acteurs ayant pris part à la controverse, soit les politiques, les journalistes, les didacticiens, les historiens, les enseignants et le public. Ils ont relevé 4 axes de différences idéologiques (idées et croyances) qui s'opposent dans les discours répertoriés à savoir : humanisme vs utilitarisme, nationalisme vs multiculturalisme, libéralisme vs conservatisme, pédagogie magistrocentrée vs pédagogie pédocentree.

Concernant l'opposition entre humanisme et utilitarisme, ils relèvent que certaines parties prenantes au débat considèrent que le programme d'Histoire et d'Éducation à la Citoyenneté (HÉC) est en rupture avec l'héritage humaniste et culturel. D'autres ont également défendu l'idée qu'il consacre l'entrée à l'école du néolibéralisme ou du moins, d'une logique économique-utilitariste. Les tenants du programme humaniste souhaitent amener l'élève à s'intéresser aux humains en société et à s'appropriier l'héritage ou le patrimoine historique collectif ou universel. Ils dénoncent le fait que le programme d'HÉC ait une visée instrumentaliste.

La dialectique entre nationalisme et multiculturalisme s'est exprimée dans le débat autour de l'incapacité du programme d'HÉC à s'ouvrir au pluralisme tout en conservant une place adéquate à l'étude de la nation québécoise. Les divergences portaient sur le fait d'orienter le programme vers un contenu civique avec une vision unitaire de la nation québécoise ou un contenu pluraliste valorisant la diversité ethnique au Québec.

La tension entre le libéralisme et le conservatisme a été un autre grand axe idéologique autour duquel s'est articulée la controverse. Elle opposait une conception de la démocratie valorisant une participation directe à une conception attachée à la démocratie représentative. Deux conceptions de la citoyenneté s'opposaient également. La première prônait l'éducation d'un citoyen conscient et respectueux des droits individuels, faisant preuve d'une certaine ouverture face aux opinions divergentes. La seconde mettait davantage l'accent sur

l'accomplissement par les citoyens de leur responsabilité civique, la promotion de l'excellence et des valeurs morales.

La divergence au niveau des discours sur la pédagogie opposait une conception magistrocentrée, où l'enseignant est amené à privilégier davantage les contenus en suivant un modèle d'enseignement transmissif, axé sur la mémorisation, et une conception pédocentree, où l'enseignant accompagne plutôt les élèves dans leurs apprentissages à l'aide de méthodes actives et interactives en permettant à l'enfant de construire lui-même sa posture de citoyen.

Après avoir relevé les différences d'axes idéologiques dans les discours, Lemieux et al. (2007), analyse à partir d'un logiciel, la prise en compte de ces différents axes dans la réforme du programme d'HÉC intervenue après la controverse. Ils constatent qu'au final, la réforme du programme n'a guère tenue compte des critiques formulées et que les aspects utilitaristes et la conception libérale de la citoyenneté y gardaient toute leur place.

Chapitre 2 : Cadre d'analyse de la politique d'éducation à la citoyenneté voulue par les partis politiques

La revue de littérature a permis de dégager des pistes d'analyse d'une politique voulue d'éducation à la citoyenneté. Pour le compte de ce mémoire, nous ciblons essentiellement les discours formulés par les députés des différents groupes politiques lors des travaux du parlement de la CFWB qui ont abouti à l'adoption du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Notre hypothèse pour cette investigation s'inspire d'un des résultats de l'étude du Conseil de l'Europe menée en 2005. Comme déjà évoqué, l'étude révèle que les discours dans les différents pays européens autour de la politique voulue d'éducation à la citoyenneté abordent 3 sujets :

- Le type de citoyenneté voulu pour la société.
- L'ensemble des valeurs attendues des citoyens dans la société idéale à construire.
- La méthode pédagogique à prescrire pour arriver aux résultats escomptés.

En prenant en compte ce constat, notre hypothèse est que : **Les finalités (type de citoyen à former/valeurs), les compétences, et méthodes pédagogiques énoncées dans les discours des parlementaires expriment une politique voulue d'éducation à la citoyenneté en accord avec l'idéologie de chaque parti politique.**

Jean Houssaye (2005) constate, après une analyse rétrospective de l'histoire de grands pédagogues, un lien évident entre pédagogie (manière d'enseigner) et politique :

Que l'on se réfère à Socrate ou à Platon, aux praticiens ou théoriciens de l'éducation, la politique et la pédagogie ont toujours semblé appartenir au même monde. Ce n'est pas Rousseau qui nous contredira, lui qui publie la même année (1762) *Emile ou de l'Éducation* et *Du Contrat Social*. Ce n'est pas Freinet, roi des révolutions pédagogique et politique, lui qui affiche d'emblée la raison politique de son programme pédagogique, qui nous contredira : *'On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école'*, clame-t-il. Changeons l'école pour changer le monde. (Houssaye, 2005, p. 4-5).

En somme, les grands penseurs de la philosophie politique en sont toujours arrivés à aborder la question de l'éducation des citoyens (ex. : Rousseau, Kant) ou celle de la formation des dirigeants (ex. : Platon). Derrière toute pédagogie, il existe donc une vision de la société à construire, des valeurs à inculquer à une génération de citoyens, en d'autres mots une idéologie politique.

Selon Immanuel Wallerstein (1992), l'idéologie politique est un programme politique construit autour d'une vision du monde. Il considère qu'il en existe 3 depuis le XIXème siècle : « *L'époque contemporaine, au point de vue de l'histoire des idées ou de l'histoire de la philosophie politique, est assez bien connue. On la résumerait sans grand peine en disant qu'au cours du XIXe siècle trois grandes idéologies politiques ont vu le jour - le conservatisme, le libéralisme et le socialisme - qui n'ont cessé ensuite de s'affronter les unes les autres à travers des avatars constamment renouvelés.* » (Wallerstein, 1992).

Lefrançois (2006) distingue quant à lui 3 modèles d'éducation à la citoyenneté que l'on peut rattacher à chacune des idéologies politiques citées par Wallerstein. Il s'agit du **modèle républicain, du modèle libéral et du modèle délibératif**. A chacun de ces modèles correspond une finalité ou un type spécifique de citoyen à former en accord avec une idéologie politique.

A partir des éléments du triangle pédagogique conçu par Jean Houssaye - **Savoir, Élève, Enseignant**-, pris comme outil de comparaison pédagogique (Vellas, 2007), nous avons établi une correspondance entre chaque modèle d'éducation à la citoyenneté et les catégories pédagogiques définies par Henry Giroux. Dans *Pedagogy and Politics of Hope* (2018), Giroux regroupe les différents courants pédagogiques en 3 catégories : Les pédagogies conservatrices (transmissives), les pédagogies libérales (puerocentrées) et les pédagogies critiques (émancipatrices).

Enfin, pour chaque catégorie pédagogique, nous avons postulé un type spécifique de neutralité en nous aidant de la typologie de Thomas Kelly (1986) sur les 4 manières pour les enseignants de se situer par rapport à des sujets de controverse en classe : la partialité exclusive, la neutralité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée.

Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les correspondances pédagogiques de chaque modèle d'éducation à la citoyenneté. Nous expliquerons plus en détail dans les parties suivantes les différents éléments du tableau. Toutefois nous tenons à préciser que cette classification reprend des types idéaux au sens wébérien, c'est-à-dire « *jamais donnés à l'état pur dans la réalité sociohistorique, mais permettant de mieux la comprendre* » (Galichet, 2002).

Tableau de correspondance Idéologie-Modèle d'éducation à la citoyenneté-Pédagogie

Idéologie politique	Conservatisme	Libéralisme	Socialisme
Modèle d'éducation à la citoyenneté	Modèle républicain	Modèle libéral	Modèle délibératif
Finalités (type de citoyen à former/valeurs)	Un individu cultivé, capable de défendre sa société et respectueux de l'ordre social.	Une personne responsable, autonome au niveau de la pensée et au niveau affective.	Un être humain critique et actif contre les discriminations et les inégalités sociales.
Compétences et Savoirs développés	Savoirs hérités du passé, sacralisés et non critiquables Culture générale sur les institutions et leur fonctionnement. Connaissance et respect des règles de vie communautaire, de la loi et de la morale.	Compétences cognitives, affectives, argumentatives Résolution de situation-problèmes de la vie quotidienne, connaissance de ses droits et devoirs. Ouverture à l'altérité et à la diversité.	Analyse critique de société du point de vue des opprimés. Compétences délibératives et de prises de décision participative. Compétences coopératives et pouvoir agir en collectif.
Posture de l'élève	Un être incomplet à former pour le futur. Posture réceptive mais il peut poser des questions. Ne prends pas d'initiative mais il est parfois consulté	Un être doté de droits et actif au présent. Posture active. Choisi des projets qui le motive et s'y investi Respecte la diversité des modes de vie	Un acteur de la démocratie dans son école, qui délibère et coopère avec ses camarades. Initie ou s'engage dans des projets dans et hors de l'école afin de transformer la société. A une conscience politique et respecte le pluralisme social.

<p>Posture de l'enseignant</p>	<p>Un maître savant qui instruit.</p> <p>Posture d'autorité et de modèle à suivre</p> <p>Soumet les élèves à des tâches répétitives.</p> <p>Neutralité exclusive ou partialité exclusive</p>	<p>Un coach qui guide et laisse-faire les élèves selon leur motivation.</p> <p>A l'écoute des besoins des élèves et entretient une relation cordiale avec eux.</p> <p>Impartialité neutre</p>	<p>Un animateur qui facilite la régulation de la parole et l'action des élèves.</p> <p>Prend position, exprime ses convictions et peut être critiqué par les élèves.</p> <p>Impartialité engagée</p>
<p>Catégories pédagogiques</p>	<p>Pédagogies conservatrices ou transmissives</p>	<p>Pédagogies libérales ou puérocentrées</p>	<p>Pédagogies critiques ou émancipatrices ; pédagogies de l'espoir</p>

2.1- Conservatisme, modèle républicain et pédagogies transmissives

Le lien entre l'idéologie politique conservatrice et le modèle républicain d'éducation à la citoyenneté peut sembler paradoxal. Avant d'aborder les finalités et les implications pédagogiques du modèle républicain, il nous a semblé utile d'expliquer son lien avec le conservatisme.

Parenteau D. et Parenteau I. (2019) caractérisent l'idéologie conservatrice par 4 idées maîtresses à savoir : Le respect de la tradition héritée du passé, l'acceptation des inégalités et de la hiérarchie sociale, la valorisation d'une morale universelle et l'insistance sur la préservation de la cohésion sociale. Ces 4 idées maîtresses font échos à la présentation du modèle républicain de citoyenneté par Lefrançois (2006). Selon ce dernier, le modèle républicain priorise la communauté politique formée par la collectivité sur les droits individuels. Ce modèle a une vision holistique qui considère que le tout que forme la communauté politique est plus important que les individus qui la composent et leurs droits (Lefrançois, 2006, p. 79).

L'idée fondamentale de ce modèle est que : *« que chaque communauté politique à laquelle le citoyen appartient généralement à la naissance forme un tout organique, ce qui implique, pour se maintenir, le projet d'une éducation commune des enfants en tant que contrôle et pression à s'y conformer (...) En s'identifiant à cette communauté politique et en se sentant concerné par la réalisation d'un projet collectif, d'un objectif commun, l'individu prend peu à peu conscience de l'importance de sa propre participation démocratique. »* (Lefrançois, 2006, p. 80)

On comprend de cette citation que l'enfant est amené à se conformer à la culture héritée du passé (tradition) pour conserver le tout organique que forme la société. En outre, on peut également déduire de cette citation que l'intégration d'un individu à cette société se fait par sa participation aux instances de la vie communautaire ce qui permet aux membres de la communauté de prendre conscience des liens qui les unissent.

Ce sens d'appartenance partagée à une même communauté politique est à la base de leur identité collective, de la cohésion sociale de la société et de sa solidarité : *« Nous savons que les gens sont plus susceptibles de faire des sacrifices pour les autres si ces derniers sont vus comme "l'un de nous", et ainsi la promotion d'un sens de l'identité nationale renforce le sens de l'obligation mutuelle (...) nous sommes plus susceptibles d'assumer nos obligations (...) si nous voyons les autres en tant que membres de "notre" société. »* (Kymlicka, 2001).

2.1.1 Finalités, compétences et savoirs transmis par le modèle républicain

Le modèle républicain consacre les valeurs de solidarité, d'appartenance, de disponibilité et de participation à la vie de sa communauté politique ou de la communauté nationale. Le type de citoyen voulu est une personne qui participe et s'investit véritablement

dans la vie de sa communauté politique. Il ne doit pas juste se suffire de faire acte d'allégeance aux institutions politiques en participant ponctuellement aux prises de décision collective (vote) comme dans d'autres modèles de citoyenneté. Le citoyen-type dans le modèle républicain doit disposer d'une culture générale historique sur l'évolution et les événements majeurs qui ont conduit à la construction de la communauté politique. (Lefrançois, 2006).

Pierre-Henri d'Argenson, auteur de l'ouvrage *Petit Traité d'Éducation Conservatrice* (2019), considère que le modèle républicain doit éduquer les citoyens au : « *consensus social fondé sur la préservation et la promotion d'une société structurée par la famille, l'institution du mariage, l'amour de la patrie, la souveraineté, l'autorité, la responsabilité individuelle, le service, le civisme (la vertu, diraient les Romains ou Confucius), le sens moral, une charité réfléchie et une certaine décence commune. On pourrait y ajouter l'attachement aux racines, au monde rural, et à la liberté au sens classique, c'est-à-dire celle de faire ce qui ne nuit pas à autrui et de disposer de sa conscience et de sa parole.* » (d'Argenson, 2019).

Lefrançois (2006) constate des éléments du modèle républicain d'éducation à la citoyenneté dans le programme d'Histoire et Éducation à la Citoyenneté de la fin des années 90 au Québec. Il décrit que le programme reprend l'idée d'une communauté politique affective repliée sur la sauvegarde de valeurs particulières héritées du passé. L'enseignement de ces valeurs, via un récit historique sans discernement, échappe à toute remise en question afin de former les futurs citoyens que sont les élèves à leur identité nationale québécoise ainsi qu'à l'acceptation de l'ordre social et politique. (Lefrançois, 2006, p.91). Cette vision éducative est au cœur d'une conception communautariste de la citoyenneté qui met d'abord l'accent sur le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification à la communauté politique spécifique dans laquelle évolue et participe le futur citoyen.

Michael Walzer, cité par Lefrançois (2006), a établi que le modèle républicain d'éducation à la citoyenneté est basé sur l'enseignement d'une moralité « dense » à même de susciter la prise de conscience du sentiment d'appartenance à un ensemble permettant de partager des objectifs communs, des valeurs collectives et des biens sociaux. La moralité « dense » est formée par le code des valeurs et des principes « culturellement homogène et hautement signifiant au point de vue des souvenirs historiques pour la communauté politique. Walzer distingue cette moralité « dense » de la moralité « fine » qui est quant à elle composée des valeurs universelles de civilité, de vérité, de justice, etc. Les valeurs « fines » sont certes tout aussi nécessaires pour la formation de base des citoyens mais pas assez substantiel, selon Walzer, pour construire un sentiment fort d'identité collective ou nationale.

Une fois que les élèves ont développé les valeurs d'attachement et de fidélité à l'égard de leur communauté de destin, Walzer propose de les soumettre à l'apprentissage de la critique, de l'interprétation et de la réévaluation des représentations morales existantes au sein de la communauté politique. A travers des débats continuels propres à leur communauté, les futurs citoyens apprennent les bases de l'argumentation et de la justification nécessaires à toute démarche de validation d'une règle collective. Il prévient toutefois que la conscience

d'avoir en partage des valeurs en commun, liée à une tradition et à un corpus du savoir moral, ne garantit pas nécessairement un consensus à l'issue des débats qui ont lieu au sein d'une communauté politique.

Michael Sandel, un défenseur du modèle républicain, reconnaît comme d'ailleurs bien d'autres, l'importance de l'école comme institution efficace pour cultiver chez les élèves, futurs citoyens, le sentiment d'appartenance minimal à la communauté politique sur lequel s'appuyer pour faire respecter les lois et les institutions communes. Cela apparaît selon lui comme une vertu essentielle à la paix civique. Cependant, il préconise de mettre encore plus l'accent sur l'enseignement à l'école du civisme par la promotion de l'idée de la société d'appartenance comme un bien commun qui s'est constitué dans l'histoire particulière de la communauté politique et qu'il faut préserver. (Lefrançois, 2006, p.97)

Benjamin Barber (1992) considère plutôt que la valeur de prédilection de l'éducation républicaine, dans une société pluraliste, doit être la transmission intergénérationnelle des notions de service communautaire, de loyauté, de solidarité, d'engagement, de confiance mutuelle, de responsabilité, de souci de l'intérêt collectif, etc. (Lefrançois, 2006). Pour cela, les activités en classe doivent jouer un rôle central dans le développement d'un esprit communautaire en permettant aux élèves de trouver un point d'attache ou une adéquation entre l'école et les valeurs de leur communauté politique. Barber recommande alors de mobiliser dans le cadre scolaire les éléments propres à des communautés politiques particulières (ethniques, culturelles, religieuses, etc.) afin de renforcer la cohésion entre la communauté de vie des élèves, leur famille et l'école. Il demande en outre d'exploiter le potentiel éducatif et intégratif que comportent les actions de participation civique et politique au niveau local, régional ou national.

Pour la réalisation de cette dernière recommandation de Barber, certains auteurs, qui soutiennent également le modèle éducatif de l'action communautaire, proposent d'inculquer tout d'abord aux élèves une forme d'identification aux problèmes concrets de leur cadre de vie (quartier, commune, zone scolaire, etc.). Les connaissances des élèves sur leur milieu doivent donc être renforcées avant l'accomplissement de projets communautaires à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école comme le nettoyage des rues d'un quartier, l'entretien des parcs de la commune, le reboisement des forêts, ou encore par l'obligation à l'engagement bénévole dans des organisations caritatives (Lefrançois, 2006).

Toutefois, on doit s'assurer que cela ne conduise pas à réduire l'éducation à la citoyenneté uniquement à ce genre d'engagement actif ou de confrontation à des situations concrètes au détriment des activités scolaires en classe engageant une réflexion sur les phénomènes sociaux qui sont à la base des problèmes constatés. Tessier et Mc Andrew (2001) ont démontré les dangers de cette réduction: « *inviter les élèves à participer à la distribution de plats cuisinés dans le quartier ne contribue pas nécessairement au développement des valeurs comme la tolérance. Si on néglige d'y associer une réflexion intellectuelle sur les conditions qui génèrent les inégalités, une telle expérience pourrait même, à l'encontre des buts recherchés, contribuer à entretenir les préjugés de certains élèves sur les plus démunis de la société.* » (Tessier & Mc Andrew, 2001, p. 327).

2.1.2 Postures et rapports élève - enseignant de type autoritaire

La conception de l'enfant dans une société détermine les méthodes pédagogiques utilisées pour son éducation. Dans les communautés politiques conservatrices, l'enfant est considéré comme un être en formation qu'il est nécessaire de protéger jusqu'à l'âge de la responsabilité. Il est sous l'autorité des adultes pour sa formation. (Gauthier, 1996)

Le modèle républicain d'éducation à la citoyenneté concède une grande place à l'autorité des adultes dans la formation des enfants. Il est lié à la pédagogie conservatrice. Selon Giroux (2018), la pédagogie conservatrice considère la connaissance comme détachée de son contexte de production sociale et favorise la formation à une culture commune au nom de l'intérêt supérieur de la communauté politique (collectivité, nation, etc.). Elle ne forme pas à une analyse critique sociale et ne conçoit pas que les questions relatives aux rapports sociaux inégalitaires soient abordées en classe. La pédagogie conservatrice avalise l'ordre social existant et exhorte les enseignants comme les élèves à une certaine neutralité exclusive en évitant à l'école des discours critiques ou polémiques d'ordre politique ou convictionnel.

On retrouve dans la catégorie des pédagogies conservatrices, les courants pédagogiques dits transmissifs ou traditionnels. Ce sont : la pédagogie ex-cathedra ou magistrale, la pédagogie behavioriste, la pédagogie encyclopédique, l'enseignement dogmatique, la pédagogie par imitation, la pédagogie par objectif, etc. Ces pédagogies sont dites verticales dans la mesure où la transmission des savoirs se fait d'un maître-savant, souvent debout ou du haut d'une estrade, vers un élève-ignorant, assis et soumis.

L'élève est considéré comme un citoyen en devenir. Il est formé pour agir comme citoyen dans le futur. Il peut être responsabilisé ou délégué à des tâches liées à la vie scolaire mais à peu de marge pour la prise d'initiative. L'élève a donc une posture passive et réceptive. Il est cependant invité à poser des questions sur le fonctionnement de la communauté politique et les traditions. Il est formé en fonction du programme défini par les adultes qui ne prend pas en compte ses besoins ou ses envies mais l'intérêt supérieur de la communauté d'appartenance. Il est réduit à un objet qui doit être administré, contrôlé et évalué. Il doit démontrer la maîtrise des vertus civiques et morales attendues par la communauté avant d'être considéré apte à prendre des responsabilités (Giroux, 2018).

L'enseignant dirige l'élève en lui donnant le savoir et la culture sur la société qu'il a accumulé. Il est au centre de la formation et doit donner l'exemple en servant de modèle à imiter. Il applique une discipline assez stricte faite de punition et de récompense pour montrer son autorité sur les élèves. Les règlements et normes qui définissent la discipline sont conçus sans prendre en compte l'avis des élèves. Ils sont du ressort de l'administration de l'école et des enseignants. L'élève est censé suivre les conventions liées au règlement de l'établissement sans pouvoir les remettre en question. Il vit dans la crainte de la punition et s'assure de rester toujours dans les normes pour espérer avoir de bons résultats (Gauthier, 1996).

Pierre-Henri d'Argenson (2019) précise à ce sujet que l'autorité de l'enseignant ne se discute pas et que *« l'autorité s'exerce de manière directe par un langage clair, qui utilise généralement l'impératif pour exprimer un ordre, sans détour, ni subtilités manœuvrières. L'autorité n'a pas de vocation « progressive », mais vise au contraire un but immédiat, sans délai, « sans murmures ni hésitations ». L'autorité ne vise pas à « faire admettre », elle ne recherche pas l'adhésion ou le consentement, elle n'a pas pour but de convaincre, mais d'imposer. »*.

Il précise en outre que : *« Lorsqu'un enseignant dit à un enfant de se taire, il dit deux choses: bien sûr, il rappelle une règle générale de comportement dans la classe, mais il dit aussi, et avant tout, qu'il est lui, l'enseignant, celui qui commande, celui à qui l'on a confié la fonction de décider ce qui pouvait ou non se faire dans la classe, et celui à qui l'on doit obéissance dans ce cadre, bien que l'enfant n'ait jamais eu son mot à dire sur cette organisation du pouvoir. »* (d'Argenson, 2019).

En se référant à la typologie de Kelly (1986), la pédagogie conservatrice peut conduire à deux postures différentes de neutralité pour l'enseignant : une partialité exclusive ou une neutralité exclusive. La partialité exclusive désigne le fait pour un enseignant de tenir des propos clairement orientés en faveur d'une position déterminée. Ces propos peuvent être partisans voire prosélytes en faveur de l'ordre social institué dans la communauté politique. La partialité exclusive est contraire à la neutralité. La neutralité exclusive consiste, pour un enseignant, à tenter d'éviter qu'il y ait en classe des débats sur des sujets sensibles et, s'il devait y en avoir, à éviter soigneusement de donner son avis (Wolfs & al, 2020, p.66-67).

2.2- *Libéralisme, modèle libérale et pédagogies puerocentrées*

L'idéologie libérale est l'héritage des philosophes des Lumières comme John Locke, Montesquieu, Adam Smith et de leurs continuateurs contemporains tel que John Rawls. La conception libérale de la citoyenneté « *met l'accent sur la dimension juridique de la citoyenneté. Le citoyen est avant tout porteur de certains droits (...) dont la principale fonction est de le protéger contre l'empiètement de sa sphère d'autonomie privée (...). Ainsi, cette conception (...) conçoit que l'activité du citoyen sera centrée (...) sur la sphère privée.* » (Weinstock, 2000, p. 18).

Dans la pensée libérale, chaque être humain dispose de droits fondamentaux qui sont inhérents à sa nature humaine. L'égalité des individus au sens libéral s'entend comme l'égalité en droit civique et l'égalité de participation à la décision politique. La liberté individuelle correspond au droit pour chaque être humain d'agir comme il le décide pour atteindre ses objectifs, de s'exprimer, de se réunir, de s'associer pour une cause, d'entreprendre des activités économiques, de circuler... Le droit à la propriété est également un pilier du libéralisme. Il reconnaît à chaque individu le fait de posséder et de disposer de moyens ou de ressources qu'il a acquis légalement, de se constituer une richesse et de s'approprier une chose qui n'appartient pas déjà à un autre individu ou à l'État (Parenteau & Parenteau, 2019).

2.2.1- **Finalités, compétences et savoirs valorisés par le modèle libéral**

Lefrançois (2006) se basant sur les travaux de Kymlicka et Norman (1994) considère que l'éducation libérale à la citoyenneté a comme finalités de former un citoyen capable d'exercer de façon pleine et entière son droit de choisir et d'élire les représentants du gouvernement, tout en jugeant de manière critique la performance de ses officiels allant jusqu'à dénoncer leurs actes illégaux ou illégitimes. Le citoyen doit également faire : « *preuve d'intérêt pour le débat politique libre et ouvert, ce qui exige la mise à contribution d'aptitudes intellectuelles et discursives pour prendre part lucidement à la réflexion collective sur les enjeux débattus dans la sphère publique de la société.* » (Lefrançois, 2006, p.60)

Les auteurs libéraux identifient des compétences ou des aptitudes dont l'individu doit faire preuve dans son rôle de citoyen. Toutefois, plusieurs approches ont été formulées dans la pensée libérale quant aux compétences et savoirs à mettre en œuvre en matière d'éducation à la citoyenneté.

Selon Brian Barry (2001), cité par Lefrançois (2006), l'instruction à la citoyenneté à l'école doit insister sur la maîtrise d'une langue commune afin de permettre aux (futurs) citoyens de comprendre les discours, les lois et de participer, dans la sphère du politique et de la démocratie, s'ils le désirent.

John Rawls (1995) considère qu'il est nécessaire de développer des « *political virtues* » chez les citoyens à savoir la civilité, la tolérance, la modération, le sens de l'équité,

etc. Rawls distingue toutefois les « *political virtues* » des « *moral virtues* » prônées par les religions et certaines doctrines philosophiques. L'idée de Rawls étant de former des citoyens vertueux et non des individus vertueux. (Lefrançois, 2006, p.61)

Pour Rawls (1995) et Anderson (1993), l'éducation libérale à la citoyenneté doit fournir une information sur les structures fonctionnelles des institutions politiques justes, équitables et tolérantes. Elle doit également éduquer à la loi, aux droits subjectifs et à leurs instruments juridiques de protection afin de permettre aux enfants et aux adultes d'épouser les principes de la culture démocratique, de participer volontairement aux institutions et d'intérioriser certaines vertus politiques. (Lefrançois, 2006, p.61).

Eamonn Callan (1997), Amy Gutmann (1999) et Will Kymlicka (2001) proposent quant à eux une éducation à l'autonomie personnelle. Ils souhaitent par cette approche que les élèves soient capables de comprendre et d'évaluer les multiples conceptions de vie bonne et croyances qui entrent en compétition dans la société. L'éducation libérale est vue, selon eux, comme neutre par rapport à toutes les convictions et croyances dans une société pluraliste (Lefrançois, 2006, p.61).

Stephen Macedo (1990) et William Galston (1991) revendiquent une éducation libérale plus militante. Ils considèrent que le libéralisme est une bonne conception de vie voire une conception supérieure à d'autres idéologies qui donnent moins de place à la liberté. L'éducation à la citoyenneté doit, selon Galston, susciter l'adhésion à la société libérale. Pour ce faire, Galston propose : « *d'enseigner l'histoire nationale en centrant le discours sur un « panthéon de héros », c'est-à-dire sur un passé quasi mythique permettant aux enfants et aux enseignants d'acquérir les fondements d'un fort sentiment civique, avant de connaître les injustices sociales d'hier à aujourd'hui ou de plonger dans la laideur de certaines parties de l'histoire d'une société pouvant engendrer cynisme et dédain de la part de ses membres.*» (Lefrançois, 2006, p.67)

Galston suggère de transmettre aux enfants des valeurs, des représentations ou des idéaux que la société adulte est supposée déjà détenir; dans la mesure surtout où la méthode de cette éducation à la citoyenneté consiste d'abord en la présentation de modèles et d'exemples, comme les grands hommes, les grandes figures- du passé, etc., que les (futurs) citoyens chercheraient à imiter. (Lefrançois, 2006, p.67)

John Dewey refuse quant à lui l'idée d'un programme préétabli de savoirs à enseigner aux élèves. « *Pour John Dewey, les programmes sont étrangers à l'expérience de l'enfant, ils sont une préparation pour plus tard. En étant étrangers à l'expérience de l'enfant, ils ne sauraient être véritablement éducatifs. Les besoins et les intérêts des élèves doivent donc être à la base des programmes.*» (Gauthier, 1996, p. 152). Il ne s'agit plus d'imposer des programmes et des besoins formulés par des adultes aux enfants comme dans le modèle républicain car les activités et les leçons doivent être liées aux centres d'intérêt des élèves.

Selon John Dewey : « *L'enfant cherche constamment à résoudre les problèmes auxquels il a à faire face. Pas des problèmes fictifs et en dehors de l'expérience vivante de l'enfant dont l'école traditionnelle s'est faite experte, mais des problèmes concrets issus de son monde intérieur.* » (Gauthier, 1996, p.152). Pour lui, l'éducation libérale à la citoyenneté doit mettre l'accent sur la résolution des situations-problèmes quotidiennes de l'élève afin de lui permettre d'acquérir des compétences qui lui seront utiles dans sa vie présente et future.

2.2.2 – Postures et relations élève – enseignant basées sur l'autonomie

La conception libérale de l'enfant doit être prise en compte pour comprendre les pédagogies qui en découlent. Les libéraux considèrent l'enfant comme une personne dotée de droits (droits des enfants) et capable d'exercer des responsabilités en toute autonomie (Gauthier, 1996). L'enfant, est certes différent de l'adulte, au niveau physiologique et psychologique, mais, selon les libéraux, il est capable, d'agir et de penser à sa manière en toute autonomie. L'autonomie suppose que l'enfant est libre de toute forme d'autorité sociale, familiale ou religieuse. Il pense par lui-même, est libre de choisir ses convictions, d'aimer ou pas et de définir une éthique personnelle sans se référer à une morale imposée.

A partir de cette conception de l'enfant, on déduit que le modèle libéral d'éducation à la citoyenneté repose sur des pédagogies puerocentrées encore désignées comme pédagogies horizontales : « *De John Dewey au mouvement scolaire libre des années soixante et soixante-dix jusqu'à l'accent mis sur le multiculturalisme, on s'est préoccupé de prendre les besoins et les expériences culturelles des élèves comme point de départ pour développer des formes pertinentes de pédagogie.* » (Giroux, 2018). Ces pédagogies se sont développées à partir du XIX^{ème} siècle en opposition aux pédagogies transmissives. On peut citer comme courants pédagogiques puerocentrés : la pédagogie du projet (Learning by doing) de John Dewey, la pédagogie Montessori, la pédagogie Decroly, la pédagogie constructiviste de Jean Piaget, etc.

Selon Giroux, dans leur forme théorique, les pédagogies libérales fournissent une vision favorable de l'expérience et de la culture de l'élève. Ces pédagogies sont basées sur la psychologie individualiste et ont en commun de placer l'élève, ses besoins, ses intérêts et sa motivation au centre de l'action éducative : « *Dans le cadre d'un processus de développement naturel, l'enseignement n'est pas lié aux impératifs de l'autorité disciplinaire rigide, mais à l'exercice de la maîtrise de soi et de l'autorégulation. Le sujet unitaire et les pratiques pédagogiques sont structurés autour de l'encouragement de l'expression «saine» et des relations sociales harmonieuses: une idéologie qui assimile la liberté à «l'octroi de l'amour» et à ce que Carl Rogers (1969) a appelé «l'estime positive inconditionnelle» et la «compréhension emphatique».* » (Giroux, 2018)

L'élève, dans les pédagogies puerocentrées, dispose d'une grande liberté d'initiative et exerce son libre choix en prenant des décisions en fonction de ses centres d'intérêt et motivations intérieures. On considère qu'il sait naturellement ce qui est bon pour lui et dispose d'une personnalité propre qui oriente son développement. « *L'enfant n'est pas une cire molle que nous puissions pétrir à notre gré, l'enfant a des dons, des besoins, des appétits*

intellectuels, des curiosités, une énergie créatrice et assimilatrice » (Bloch, 1973, p. 31, cité par Gauthier, 1996).

L'enseignant, dans la pédagogie libérale, a un rôle de guide, de conseiller ou de personne ressource : « *Le canon pédagogique libéral exige que les enseignants mettent l'accent sur l'apprentissage auto-dirigé ; relie les connaissances aux expériences personnelles des élèves et s'efforcent d'aider les élèves à interagir les uns avec les autres d'une manière positive et harmonieuse.* » (Giroux, 2018). L'enseignant ne donne pas le savoir mais éveille l'élève au savoir en limitant au minimum nécessaire ses interventions. Il est présent mais effacé. Sa préoccupation principale est de favoriser l'épanouissement de l'élève en répondant à ses besoins. « *En premier lieu, il crée l'ambiance, le milieu favorable. Et d'abord le cadre. Il y a une organisation du local scolaire, une disposition des pupitres, des tables, un soin, un souci de beauté et de renouvellement qui sont déjà une invitation au travail actif.* » (Chatelain & Cousinet, 1966, p.33, cité par Gauthier, 1996).

L'enseignant doit avoir une posture neutre au niveau politique ou convictionnel à l'école et doit plutôt laisser les élèves exprimer leurs convictions sans les juger. Cette posture de neutralité de l'enseignant est selon le modèle de Kelly (1986), l'impartialité neutre. Elle consiste à ce que l'enseignant incite les élèves à débattre de différentes positions et de leurs arguments respectifs par rapport à un problème donné mais sans donner son avis ou s'il est contraint de le faire de manière prudente (Wolfs & al, 2020, p.67).

Selon Clermont Gauthier (1996), l'enseignant doit présenter une attitude inspirant du calme, de la compréhension, de la confiance et de la proximité avec les élèves. Il est à l'écoute de ce que vivent et ressentent les élèves durant les activités ou les expériences menées. Il observe avec attention ce que font les élèves et peut ainsi distinguer leurs besoins de leurs caprices. Il exerce ainsi une pédagogie active.

Kerschensteiner (Cité par Gauthier, 1996, p.152) donne la définition suivante de la pédagogie active : « *Il ne s'agit pas que l'enfant soit « actif », mais il faut qu'il soit « actif par lui-même » et qu'il soit « actif par lui-même » ne signifie pas seulement qu'il doit être « lui-même actif » mais que le principe de ce qui le contraint à l'activité doit être « en lui-même » et que cette contrainte doit émaner de lui-même, de ses « propres intérêts », et traduire l'urgence avec laquelle ceux-ci réclament les moyens de leur satisfaction.* »

La pédagogie active ne consiste pas à ce que l'enseignant prépare des activités attrayantes. En faisant ainsi, il ne répond pas aux besoins de l'élève : « *Tant Dewey que Claparède dénoncent sévèrement les artifices inventés par les professeurs habiles pour susciter de l'intérêt pour des activités amusantes mais non significatives pour les enfants. Selon eux, un intérêt ne peut être stimulé de l'extérieur, il ne peut que surgir du fond de l'individu lui-même.* » (Gauthier, 1996, p.152).

A partir du moment où l'enseignant laisse l'élève agir selon ses centres d'intérêt et que l'élève est motivé par ce qu'il fait, la question de la discipline est selon Gauthier aux trois

quarts résolue : « *La discipline intérieure se manifeste dans l'atmosphère générale de la classe. On n'y retrouve pas l'ordre excessif de la classe traditionnelle, ce climat sérieux et triste ; la classe ressemble plutôt à une ruche où tous sont affairés à leurs tâches respectives dans une sorte d'ambiance sereine.* » (Gauthier, 1996, p.152)

Giroux (1997) critique toutefois les pédagogies libérales en les considérant comme une « *pédagogie des relations cordiales* » avec les élèves afin de maintenir l'ordre et le contrôle dans l'école : « *L'exemple classique pour traiter avec les élèves dans cette approche est d'essayer de les garder "heureux" soit en s'appuyant sur leurs intérêts personnels par le biais de modes appropriés de connaissances de «faible statut» ou en développant un bon rapport avec eux. Les connaissances utilisées par les enseignants auprès de ces élèves sont souvent tirées de formes culturelles identifiées avec des intérêts de classe, de race et de sexe. Mais la pertinence, dans ce cas, a peu à voir avec les préoccupations émancipatrices.* »

2.3- *Socialisme, modèle délibératif et pédagogies critiques*

Apparue au XIX^{ème} siècle, l'idéologie socialiste regroupe plusieurs courants qui ont en commun de dénoncer les dérives du libéralisme économique (capitalisme). Selon Parenteau D. et Parenteau I. (2019), les courants socialistes se rejoignent dans la défense de l'égalité, de la liberté et dans la désapprobation des inégalités liées au capitalisme. Comme les libéraux, les socialistes conçoivent que tous les êtres humains sont naturellement égaux et libres. Cependant, contrairement aux libéraux, les socialistes ne se contentent pas d'une égalité au niveau des droits. Ils militent pour une société sans inégalités (sociale démocratie) ou sans hiérarchie (anarchisme).

La liberté chez les socialistes est conçue au niveau de l'ensemble de la communauté. Il n'y a, selon eux, '*point de liberté individuelle sans liberté collective*' dans le sens où personne ne peut se dire libre tant que subsiste des rapports de domination sociale. Les courants socialistes voient dans le système économique capitaliste la principale source des rapports inégalitaires entre les êtres humains et entre les peuples du monde. Ce système économique empêche, selon eux, la réalisation de l'égalité et de la liberté de tous car il maintient en place des rapports de domination de classes. Les stratégies pour mettre fin à ce système de domination divergent selon les courants. Certains socialistes œuvrent pour la fin du système capitaliste alors que d'autres souhaitent juste réformer le système en limitant les inégalités les plus importantes (Parenteau & Parenteau, 2019, p. 91-124).

Nous avons postulé une proximité entre le modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté et le socialisme au vue de la démarche qui lui est associée. Le modèle délibératif de citoyenneté est conçu comme une recherche coopérative d'entente entre les citoyens sur les normes communes devant régir la cité. «*L'idéal délibératif suppose que les citoyens recherchent un accord délibératif substantiel pouvant être justifié sur la base de raisons mutuellement acceptables sous des conditions de liberté, d'égalité et d'inclusivité.*» (Lefrançois, 2006).

Gutmann et Thompson (1996) voit dans le modèle délibératif un avantage social. Ce modèle incite les citoyens à affronter leurs problèmes en écoutant, dans l'espace public, les revendications ou propositions des uns et des autres plutôt qu'en restant dans leur coin et en pensant avoir les même idéaux que leurs concitoyens. Le modèle délibératif vise le bien commun et le construit en faisant participer les citoyens. Les prises de décision participatives et inclusives sont censées augmenter les chances d'avoir des politiques sociales, justes et égalitaires (Lefrançois, 2006). Toutes ces considérations nous ont conduits à déduire la proximité du modèle délibératif avec l'idéal socialiste. Comme on le verra dans la partie suivante, la diversité des courants socialistes a un impact sur les modèles délibératifs d'éducation à la citoyenneté.

2.3.1 Finalités, compétences et savoirs développés par le modèle délibératif

La revue de la littérature scientifique nous amène à conclure à l'existence de deux modèles délibératifs d'éducation à la citoyenneté. Le premier modèle délibératif envisage l'éducation vers une citoyenneté participative alors que le second modèle prône une citoyenneté transformative.

James Banks (2017), Westheimer et Kahne (2004) établissent une différence entre la citoyenneté participative et la citoyenneté transformative. La citoyenneté participative (*participatory citizenship*) consiste à exercer ses droits de citoyen en prenant part aux consultations électorales ou citoyennes, en vue d'influencer les décisions politiques et de faire appliquer des lois. Cette citoyenneté privilégie l'action communicative dans des cadres institués ou organisés légalement de même que la participation à des projets de solidarité en vue de renforcer la cohésion sociale sans remettre en cause le système politico-économique.

La citoyenneté transformative (*transformative citizenship*) s'applique quant à elle aux citoyens agissant en vue d'obtenir un changement systémique d'un ordre social inégalitaire ou ne respectant pas les droits humains. Cette citoyenneté a recours à des actions publiques, certaines fois en dehors de la légalité, pour remettre en cause l'ordre social et encourage la mise en place de projets alternatifs hors du système politico-économique dominant.

Le modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté transformative a comme finalité de former un citoyen qui tente d'identifier les causes générales, structurelles et sociales d'une situation d'oppression et prend des initiatives désintéressées en vue de transformer la société pour en éliminer les inégalités ou les injustices. Ce modèle éducatif est défendu par Paulo Freire qui en développe les grandes lignes dans *La pédagogie des opprimés* (1974).

Le modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative est inspiré par la rationalité communicationnelle de Jürgen Habermas. Il a pour finalité de former un citoyen « co-législateur » prenant part à des fora publics pour parvenir, au moyen de la discussion, à des décisions collectives justes afin de construire une société véritablement démocratique. A l'origine l'expression « démocratie délibérative » vient de Joseph Besette (1980), mais le concept sera repris par Habermas en lien avec sa théorie de l'agir communicationnel (Lefrançois, 2006).

La socialisation des citoyens, selon le modèle délibératif participatif, s'intéresse au mode d'information des enfants et des adultes afin de développer leur capacité de réflexion critique, leur capacité à la discussion collective, à formuler leurs intérêts en tenant compte des intérêts de l'autre, à avoir conscience de la portée politique de leurs décisions et de ses conséquences sur la société. Toutes ces capacités sont ce qu'Habermas qualifie de "compétence communicationnelle". Pour Lefrançois (2006), la discussion a une place centrale dans cette compétence : « *La discussion en tant que dialogue des argumentations est ici centrale, puisque la satisfaction des conditions de la participation délibérative démocratique*

repose, en grande partie, sur l'exercice réflexif de la communication langagière, c'est-à-dire sur l'échange libre de raisons et d'arguments. »

Pour François Galichet, l'exigence démocratique du modèle d'éducation à la citoyenneté participative consiste dans le respect des règles procédurales qui régissent le débat pour permettre la libre expression de chacun ainsi qu'une égalité dans la prise de parole puis le respect des modalités de prise de décision, pour garantir la légitimité de celle-ci (Galichet, 2002).

Iris Marion Young (1997) propose 3 conditions à remplir par toute action d'éducation délibérative à la citoyenneté participative : « *permettre à une pluralité de perspectives de s'exprimer; rendre possible leur confrontation; promouvoir le questionnement et l'intercompréhension.* » (Lefrançois, 2006). Ces conditions doivent permettre de former tous les citoyens (enfants comme adultes) à avoir un consentement éclairé et informé concernant leur adhésion à un groupe culturel donné. L'éducation à la citoyenneté participative doit les exposer à des points de vue différents et développer leur capacité d'y réfléchir de façon critique. Pour cela, elle se doit d'être pluraliste et doit éviter d'imposer un idéal perfectionniste ou une conception unique de vie en communauté au risque d'étouffer toute occasion de délibérer (Lefrançois, 2006).

Meira Levinson (1999) pense qu'il faut fournir aux enfants des rudiments de connaissance pour qu'ils puissent débattre, en toute liberté et égalité, des affaires de la cité avec leurs camarades de cultures ou religions différentes et avec ceux qui ne professent aucune allégeance religieuse. Cela conduit ainsi au développement de certaines vertus politiques comme l'autonomie personnelle, la compréhension de ceux qui pensent différemment, l'acceptation de l'opposition des idées, le respect mutuel entre les proposant et les opposants. Cette éducation permet aux enfants d'apprendre que la confrontation délibérative est le meilleur moyen de faire avancer leurs idées respectives, parce que chaque partie a l'occasion de convaincre l'adversaire et peut tout autant se laisser convaincre par les arguments des autres (Lefrançois, 2006).

Selon Gutmann et Thompson (1996), l'éducation à la citoyenneté participative, dans une société pluraliste, doit permettre aux enfants de ne pas succomber au dogmatisme ou à l'endoctrinement de leur communauté d'appartenance. Afin d'y parvenir, les enseignants doivent veiller à la pratique par les élèves de la délibération critique et rationnelle, que ce soit sur des questions politiques, des questions de société ou des questions liées à la vie personnelle. Ce modèle éducatif doit enseigner aux enfants non seulement à respecter la dignité humaine, mais aussi à apprécier son rôle afin de maintenir la coopération politique dans des conditions qui peuvent être partagées par tous les citoyens (Lefrançois, 2006).

Amy Gutmann, cité par Lefrançois (2006), souligne que c'est à l'école et non en famille que l'enfant apprend à être citoyen d'une société pluraliste qui se veut démocratique. L'école et la classe doivent être des lieux de démocratie scolaire délibérative. L'éducation délibérative à la citoyenneté devrait, à ses yeux, relever d'une formation commune publique et

instituée par l'État, mais indépendante de lui quant à ses méthodes car le pouvoir étatique ne doit pas empiéter sur la compétence pédagogique et la responsabilité professionnelle des enseignants. Les parents devraient également accepter que leurs enfants soient exposés à des idées et à des pratiques qui pourraient différer de celles qu'ils rencontrent dans leur cercle familial.

2.3.2 Postures et rapport élève-enseignant dialogique

L'éducation délibérative à la citoyenneté participative utilise des pédagogies dites discursives ou de la discussion (Bamber & Crowther, 2012 ; Usclat, 2010). Se retrouvent dans cette catégorie, différentes approches didactiques d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté pour enfants à savoir : la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) de Matthew Lipman, les ateliers philo de Jacques Lévine, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi, la méthode du débat socratique d'Anne Lalanne, la maïeutique socratique d'Oscar Brénifier, etc. Ces pédagogies fondent leur démarche sur la création d'un espace de discussion en groupe, une démarche de questionnement, de réflexion critique, d'argumentation, etc. Certaines de ces méthodes pédagogiques encouragent à l'établissement d'un consensus à la fin de la discussion alors que d'autres s'y opposent au nom de la pluralité des convictions. (Tozzi, 2008)

L'enseignant, utilisant ces pédagogies, doit ouvrir des espaces de délibération et mettre les élèves en situation d'avoir à justifier périodiquement et régulièrement, devant leurs camarades, leurs idées ou leurs croyances. Il a un rôle d'animateur. Il accompagne les élèves à réfléchir de façon critique, à prendre des décisions rationnelles, à penser de façon logique, à argumenter de façon cohérente et impartiale, à considérer les alternatives pertinentes avant d'arriver à des conclusions. Il a une posture de neutralité active que Wolfs et al, définissent comme une posture dans laquelle : « *la personne enseignante peut prendre position, mais sans tenir des propos partisans* » (Wolfs, al, 2020, p.67).

L'éducation à la citoyenneté transformative s'appuie quant à elle sur des pédagogies dénommées critiques (Giroux, 2018 ; De Cock & Pereira, 2019), émancipatrices (Hedjerassi & Pereira, 2020 ; Grootaers & Tilman, 2002) ou de l'espoir (Freire, 2014). La pédagogie critique selon Giroux (2018) s'entend comme une formation des élèves à résister à l'idéologie qui reproduit les inégalités sociales. Elle vise à émanciper de leur oppression les couches précarisées et discriminées à partir d'un processus de conscientisation via la lecture critique de la société puis d'actions de transformation sociale (Giroux, 2018 ; Freire, 2006 ; Freire, 1974). Antonio Gramsci est considéré comme le premier à avoir développé une pédagogie critique et révolutionnaire contre l'oppression sociale. A sa suite, plusieurs courants de pédagogies critiques émergent comme : la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire, etc.

Ces courants pédagogiques donnent une grande place à la discussion pour accompagner les apprenants à avoir une lecture critique des problèmes dans la société. Ils considèrent que les savoirs scientifiques produits et enseignés ne sont pas neutres. Ils s'évertuent à en ressortir les présupposés culturels ou de domination. Ils pratiquent le vécu

direct de la démocratie par les élèves dans le cadre même de l'école. Ils mettent l'accent sur l'égalité entre enseignant et élève en tant qu'être humain pouvant apprendre mutuellement l'un de l'autre. Freire exhorte les enseignants dans la pédagogie de l'autonomie (2006) à plus d'humilité en considérant les savoirs dont disposent leurs élèves de part leurs expériences quotidiennes et culturelles. Il en appelle à un enseignement dialogique entre l'enseignant et l'élève.

La méthode dialogique proposée par Freire (2006) se rapproche de la définition que donne Gilbert Hottois (1989) du rapport dialogique. C'est « *une relation de discussion de débat, de critique explicite et argumentée ; une relation donc où celui qui la noue et l'assume prend le risque d'être mis lui-même en question, de n'être plus au terme du parcours dialogique ce qu'il était en commençant sans qu'il eût été possible de prévoir, d'anticiper par ses seules puissances propres de réflexion les changements qu'il aura endurés et agréés.* » (Hottois, 1989, p. 199).

Le rôle de l'enseignant est central dans une pédagogie émancipatrice. Il initie les élèves à la lecture critique du monde à partir des savoirs scientifiques, d'expériences sociales, de ses expériences personnelles ou de celles des élèves. L'enseignant est exposé à la critique des élèves et doit prendre en compte leurs observations. Les élèves développent leurs capacités critique, de prise de décision, d'argumentation et du respect de l'altérité à partir de la lecture collective d'ouvrage (méthode de l'arpentage), de simulations actives d'expérience sociale, de théâtre-forum, du dessin, etc. Les éléments de la culture populaire comme le chant, la danse sont également valorisés comme outils d'apprentissage et d'émancipation (Freire, 2006, Hedjerassi & Pereira, 2020).

Les actions de plaidoyer, les manifestations, les projets communautaires, etc. peuvent être initiés par les élèves dans le cadre de leur apprentissage. Les actions sont suivies de séances de débriefing réflexif des connaissances acquises, des ressentis affectifs, des erreurs commises, voire de médiation des conflits ayant eu lieu durant l'action. L'enseignant analyse avec les élèves par la suite les différents aspects de l'action menée en mobilisant des savoirs scientifiques (Hedjerassi & Pereira, 2020).

L'enseignant est dans une posture d'impartialité engagée. Selon Kelly (1986), l'impartialité engagée s'applique lorsque : « *l'enseignant est explicitement invité à donner son avis, mais uniquement après que les élèves ont débattu et envisagé différentes options et leurs arguments. La personne enseignante est en outre encouragée à livrer des témoignages personnels et à rendre visible la cohérence entre ses comportements et ses convictions.* » (Wolfs & al, 2020, p.66).

Pour aider les enseignants à accomplir leurs tâches selon les modèles délibératifs d'éducation à la citoyenneté, Lefrançois (2006) propose un modèle de formation des professeurs axé sur le développement de leurs compétences citoyenne, politique et dialogique. Selon lui, si l'enseignant veut œuvrer à la formation citoyenne des jeunes, il devra lui-même être en mesure de participer activement à des débats publics, d'analyser des situations sociales conflictuelles et de s'engager pour des solutions aux problèmes dans la cité.

Chapitre 3: Analyse des discours au parlement lors de l'élaboration de la politique d'éducation à la citoyenneté en CFWB

L'élaboration et l'adoption des politiques relatives à l'enseignement francophone font partie des compétences du gouvernement et du parlement de la Communauté française encore appelée Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Le parlement de la FWB tient ses assemblées à Bruxelles et rassemble 94 députés représentant les populations francophones de Belgique. Les députés sont élus de façon indirecte via le parlement wallon (75 députés) et le parlement bruxellois (19 députés).

Le parlement de la FWB exerce le pouvoir législatif au niveau de la communauté francophone et adopte des décrets ayant force de loi portant sur les matières culturelles (enseignement, médias, arts, etc.) et les matières personnalisables (enfance, jeunesse, etc.). On y retrouve les partis politiques francophones les plus importants à savoir le Parti Socialiste (PS), le Mouvement Réformateur (MR), le parti écologiste (Écolo), le Centre démocrate Humaniste (CdH), le Parti du Travail de Belgique (PTB) et le parti Démocrate Fédéraliste Indépendant (DéFI) anciennement appelé Front Démocrate Francophone (FDF).

La nouvelle politique d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement de la FWB a été officiellement lancée par le décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ce décret a été adopté lors de la législature 2014-2019. Durant cette législature, le parlement comptait 36 députés du PS, 28 députés du MR, 16 députés du CdH, 6 députés Écolo, 3 députés FDF (actuellement DéFI), 2 députés du PTB et 3 députés indépendants (Listes Destexhe). Le gouvernement de la FWB était formé par la coalition PS-CdH.

Notre travail a consisté à l'analyse des discours formulés par les différents groupes politiques présents au parlement avant l'adoption du décret du 22 octobre. Cette analyse nous a permis de distinguer la politique voulue par les différents groupes parlementaires en nous basant sur notre grille d'analyse définie dans le chapitre précédent. Avant d'aborder l'analyse proprement dite, nous présenterons tout d'abord la méthode utilisée pour collecter les données.

3.1- Méthode de collecte et d'analyse des données

L'accès aux discours des différents groupes politiques nous a été possible via le site web du parlement de la FWB qui met à la disposition du public toute la documentation liée au travail du parlement¹. Le site internet du parlement a différentes rubriques dont une intitulée « Le travail du Parlement ». A partir de cette page, on peut cliquer sur « Documents et publications » puis « Documents parlementaires et décrets ». Sur cette dernière page, une

¹ Le site web en question est le suivant : [Documents parlementaires et décrets — Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles / Communauté française \(pfbw.be\)](http://Documents%20parlementaires%20et%20décrets%20—%20Parlement%20de%20la%20Fédération%20Wallonie-Bruxelles%20/%20Communauté%20française%20(pfwb.be))

boite permet de lancer une recherche par mots-clefs pour avoir accès aux documents parlementaires recherchés. Nous avons entré comme mot-clef « citoyenneté » puis précisé dans la plage « législation ou session », l'année 2015-2016.

Notre recherche en ligne a abouti à l'accès à une liste de documents relatifs aux travaux en commission et aux séances plénières du parlement dans le cadre d'auditions parlementaires ou d'adoption de décrets portant sur la citoyenneté. Il a suffi de cliquer le lien proposé pour le décret du 22 octobre 2015 pour avoir accès à tous les rapports et discussions ayant eu lieu autour de l'adoption de ce décret. Nous nous sommes rendus compte plus tard que la rubrique « Décrets » de la boîte de recherche facilitait un accès plus rapide aux travaux du parlement sur un décret donné. Les décrets sont repris dans cette rubrique suivant leur année de sanction et de promulgation.

A partir de la recherche sur le site du parlement, nous avons obtenu les documents suivants :

- Le projet de décret du gouvernement
- Les amendements proposés au projet de décret par la commission éducation.
- Le rapport de la commission éducation sur le projet de décret.
- Le compte-rendu intégral de la séance plénière du 7 octobre 2015 au cours de laquelle le dépôt du projet de décret a été acté par le bureau du parlement.
- Le compte rendu intégral de la séance plénière du 21 octobre 2015 au cours de laquelle le projet a été discuté et adopté.
- Les amendements proposés au projet de décret lors de la séance plénière du 21 octobre 2015.
- Le texte final adopté par le parlement le 21 octobre 2015.

L'ensemble de ces textes prouvent le respect des procédures liées à l'adoption d'un décret au sein du parlement de la FWB. Dans le cadre du travail parlementaire, un texte législatif peut émaner soit d'une proposition de décret d'un ou plusieurs députés et déposé au bureau du parlement pour être examiné par la suite, soit d'un projet déposé par le gouvernement. Dans notre cas, il s'agissait d'un projet de décret déposé par le gouvernement le 25 septembre 2015. Le projet de décret fut examiné le 06 octobre 2015 par la commission éducation du parlement compétente en la matière. Une commission parlementaire, après étude d'un projet ou d'une proposition de décret, a le choix de l'adopter, l'amender ou le rejeter par un vote sur chaque article et par un vote sur l'ensemble du texte. La commission éducation a porté des amendements et adopté le projet de décret.

Le projet a ensuite été soumis par le gouvernement au bureau du parlement le 7 octobre pour qu'il soit examiné en plénière. La séance parlementaire du 21 octobre fut l'occasion de discuter le projet de décret. Le parlement a également comme option d'adopter,

amender ou rejeter le projet de décret après un vote article par article et un vote sur l'ensemble du texte. Le projet de décret a été adopté le 21 octobre et transmis au gouvernement. Ce dernier a sanctionné et promulgué le décret en le signant le 22 octobre 2015. Par cette signature, le gouvernement a reconnu officiellement l'existence de ce décret et autorisé son exécution ainsi que sa publication au Moniteur Belge.

De tous les documents issus du travail parlementaire autour du projet de décret, le rapport de la commission éducation du 06 octobre 2015 et le compte-rendu intégral de la séance plénière du 21 octobre sont les deux documents qui reprennent l'essentiel des déclarations des groupes politiques. Nous avons relevé dans les deux documents 60 interventions des membres du parlement et de la Ministre de l'éducation de la FWB d'alors, Mme Joëlle Milquet. Les interventions collectées exprimaient les positions des différents groupes politiques sur la politique d'éducation à la citoyenneté voulue.

Sur les soixante (60) interventions recensées, notre analyse s'est portée spécifiquement sur les propos tenus par les représentants des partis politiques soit 40 interventions. Nous n'avons pas jugé bon d'analyser les propos de Mme Milquet. Nous avons considéré qu'à son poste, elle ne représentait pas son parti politique d'origine (CdH) mais était commis par le gouvernement de coalition dont elle était membre. Elle était donc tenue à un devoir de neutralité dans ses interventions dans le cadre des débats sur ce projet. Nous reprenons en annexe l'ensemble des interventions des parlementaires récoltées.

A partir de notre grille d'analyse, nous avons extrait de chaque déclaration des parlementaires, les idées qui se rapportent aux modèles d'éducation à la citoyenneté et pédagogies dégagées dans le chapitre précédent. La partie suivante de ce chapitre aborde les résultats issus de l'analyse des différentes interventions collectées.

3.2- *Résultats de l'analyse des interventions des parlementaires*

Notre analyse a révélé la présence dans les interventions des parlementaires d'éléments caractéristiques des modèles d'éducation à la citoyenneté présentés au chapitre précédent. Les éléments du modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative ont été plus mentionnés que les éléments des modèles républicain et libéral. Les éléments du modèle d'éducation à la citoyenneté transformative ne sont cependant pas mentionnés. L'analyse confirme également notre hypothèse selon laquelle les finalités, compétences et méthodes pédagogiques énoncées dans les discours des parlementaires expriment une politique voulue d'éducation à la citoyenneté en accord avec l'idéologie des partis politiques. Les lignes suivantes permettront d'expliquer ce résultat à partir des finalités, des options pédagogiques et de la posture de neutralité de l'enseignant valorisées par les députés dans leurs déclarations.

3.2.1 **Promotion d'un profil libéral de citoyen selon un modèle délibératif**

Un consensus aurait émergé entre les formations politiques sur les finalités de la politique d'éducation à la citoyenneté. C'est ce qu'a affirmé le député Ecolo, Christos Doulkeridis dans une de ses interventions : « *les finalités d'un cours favorisant ce vivre ensemble sont, grosso modo, partagées depuis longtemps par l'ensemble des formations politiques démocratiques* ». En effet, le profil de citoyen à former voulu par les partis dans les discours apparaît pratiquement comme le même.

Le Parti Socialiste (PS), selon Caroline Désir, souhaitait former un citoyen capable d'exercer une réflexion critique, d'argumenter de façon raisonnée tout en ayant des connaissances sur les différentes cultures, religions et le fonctionnement démocratique de la société belge. Pour le PS, le cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) pourra : « *laisser la place à des moments de rencontre, à des expériences, à des débats, à des projets qui permettront aux élèves de construire leur réflexion.* »

Au niveau du parti Centre démocrate Humaniste (CdH), il s'agissait de développer chez les élèves des compétences cognitives et des capacités de discernement éthique afin qu'ils puissent poser des choix individuels et collectifs pour le mieux vivre ensemble. La députée du CdH, Marie-Martine Schyns, a rappelé que l'école doit assurer une mission d'« *émancipation individuelle* » et d'« *insertion sociale* ».

Intervenant au nom du Mouvement Réformateur (MR), le parti libéral francophone, Valérie de Bue affirme l'importance de préparer les élèves à être : « *des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.* ». Elle met l'accent sur la connaissance de l'autre pour que l'éducation à la citoyenneté soit « *remparts contre la bêtise, l'appauvrissement de la langue, l'uniformisation de la pensée et l'aveuglement identitaire* ». La connaissance des droits et le respect des devoirs devront également faire l'objet des apprentissages.

Le parti Ecolo, à travers la prise de parole du député Christos Doulkeridis, affirme également le souhait de voir les élèves : « *développer leur pensée propre sur des questions de sens et/ou de société, c'est à dire douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, et argumenter.* ». Il soutient toutefois que les programmes prennent en compte la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie, la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines.

Enfin la députée Joëlle Maison du FDF-DéFI assure vouloir la formation de citoyens qui se sentent libre de penser différemment de leurs compagnons de classe et de leurs parents tout en respectant les convictions des autres. Elle adhère également à l'idée de voir les élèves acquérir une culture du doute, du questionnement permanent et des connaissances sur les textes fondateurs de la société démocratique. Elle espère que le CPC puisse : « *Créer un plan où les idéaux divergents, où toutes les opinions pourraient se rencontrer en fabriquant du collectif et un socle commun avec l'implication de chacun* ».

Les partis politiques souhaitent donc à l'unanimité la formation d'un citoyen autonome au niveau de sa pensée, ouvert à la différence et acteur dans la cité. Ils font la promotion d'une éducation à la citoyenneté basée sur le développement de compétences et de capacités individuelles chez les élèves. 3 types de compétences sont valorisés par les députés à savoir :

- Les compétences cognitives individuelles : la capacité de chaque élève à penser par lui-même, douter, critiquer et argumenter.
- Les compétences relationnelles : la capacité des élèves à écouter et respecter le pluralisme des convictions et des représentations, à gérer de manière apaisée les tensions, les divergences ou les conflits.
- Les compétences procédurales : la capacité à participer à des débats, à faire des choix en suivant son éthique personnelle, à prendre part aux décisions collectives et à agir pour le développement de la société.

Tous ces éléments, repris des interventions, ciblent comme finalités le développement de l'agir communicationnel des élèves et la maîtrise des processus de participation à la prise de décision démocratique. Cela renvoie au modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative valorisée par Jürgen Habermas et les approches de la philosophie pour enfants.

Il pourrait paraître paradoxal que les partis politiques aussi bien de droite que de gauche s'entendent unanimement pour former un même profil de citoyen. Lefrançois (2006) explique que le modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative est dans une certaine mesure une synthèse des modèles républicain et libéral d'éducation à la citoyenneté.

Le modèle délibératif participatif prône la construction collective d'un monde juste tout en valorisant une approche communicationnelle, une autonomie critique de la personne,

le respect des diverses conceptions du monde et des procédures démocratiques sans remettre en cause le système politico-économique dans la société. Il n'est donc pas étonnant que les partis politiques choisissent ce modèle de synthèse qui semble en accord avec le libéralisme social en vogue au sein de la classe politique européenne.

Cette idéologie politique considère que le libéralisme et le social ne sont pas antagonistes. Il prône l'idée qu'il n'y a pas de véritables libertés individuelles sans un État protecteur et régulateur de l'économie qui assure revenus, logement et minima sociaux à tous. Toutefois, le rôle de protection de l'État n'est pas dans la « providence pour tous » mais dans la responsabilisation de l'ensemble des acteurs de la société et dans la mise en place d'espace de dialogue (ou de délibération) pour éviter les conflits sociaux. Le libéralisme social prône un « État social actif » et non un « État providence ». La mode du libéralisme social rapproche des courants de la gauche socialiste, écologique et de la droite libérale.

Cependant le modèle soutenu par les députés semblait rentrer en contradiction avec l'idée sous-jacente du projet de décret du gouvernement. Mme Maison de FDF-DéFI, dans une prise de parole, fit le reproche suivant sur le projet : *« L'introduction du décret évoque un idéal d'une société harmonieuse, d'un citoyen libre, éclairé et qui accorde une juste place au questionnement philosophique mais semble présupposer que ce plan commun, cette société idéale existe déjà et que la question qui se pose est de savoir comment les élèves peuvent s'insérer dans ce collectif idéalisé (...)ce qui induit une capacité à se conformer à un idéal préexistant. Or nous souhaiterions précisément éviter cet écueil. »*

La députée reprochait au gouvernement de considérer l'état actuel de la société belge, une société libérale, comme un idéal à reproduire. Cette démarche de reproduction se rapproche de la théorie d'éducation à la citoyenneté de Galston. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, Galston voit dans la société libérale la meilleure communauté politique à promouvoir auprès des jeunes générations. Il suggère de transmettre aux enfants des valeurs, des représentations ou des idéaux afin de reproduire la société libérale avec ses valeurs d'autonomie personnelle, d'égalité en droits et de responsabilité juridique. Selon Lefrançois (2006), on considère la théorie de Galston comme libérale – conservatrice car elle mobilise une pédagogie de transmission de valeurs proche de l'idéologie conservatrice.

3.2.2 Plaidoyer pour un enseignement centré sur l'enfant et une pédagogie horizontale

La prise en compte de l'intérêt supérieur de l'enfant a été évoquée par toutes les formations politiques en écho avec l'avis du Conseil d'État sur l'avant projet de décret. Le Conseil d'État, dans son avis, justifie son soutien à l'introduction du cours de philosophie et de citoyenneté par le fait qu'un tel cours développe des compétences critiques et relationnelles qui vont dans le sens de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est un point fondamental reconnu par la Convention sur les droits des enfants de 1989. Il implique que toute politique élaborée par un

État partie de ladite convention veille à assurer le bien-être et le développement des potentialités des enfants. Au niveau des politiques éducatives, l'injonction de l'intérêt supérieur de l'enfant conduit à valoriser les démarches pédagogiques centrées sur l'enfant.

Au nom du parti Ecolo, Christos Doukeridis, a souligné que dans l'intérêt supérieur des enfants, il convenait de « *construire dès le plus jeune âge* » leurs capacités à prendre part à la vie de la cité.

Joëlle Maison de FDF-DéFI aborde dans le même sens et émet des réserves sur l'approche du gouvernement qui prône une démarche basée sur le degré de maturité affective et cognitive des enfants : « *J'estime qu'il n y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques. Les objectifs peuvent, à chaque âge, être rejoués et rebattus. Cela me gêne donc un peu que l'on évoque l'évolution de la maturité sociocognitive ou intellectuelle des élèves. Expérimentation et intellectualisation doivent s'entremêler dès le plus jeune âge.* »

Dans la continuité de sa critique Joëlle Maison plaide pour une pédagogie horizontale en lieu et place de la pédagogie verticale qui transparait dans le projet de décret : « *Le projet défendu par le gouvernement semble promouvoir une démarche verticale –qui correspond à la manière dont notre enseignement est dispensé dans nos écoles–, à l'inverse d'une démarche horizontale, qui est une démarche philosophique où l'on questionne, où l'enseignant encadre et où chacun apporte sa pierre à l'édifice pour arriver à créer un socle commun, processus différent de celui d'adhérer à un socle préexistant.* »

Valérie de Bue du MR et Caroline Désir du PS se sont également jointes à ce plaidoyer. Valérie de Bue a exprimé une crainte que les enseignants du nouveau cours, qui dans un premier temps n'auront pas de formation spécifique, optent pour l'enseignement vertical. Elle a insisté pour que l'horizontalité de la démarche pédagogique soit mentionnée dans les textes officiels organisant le cours.

La pédagogie horizontale met l'enfant au cœur du processus d'apprentissage et est évoquée par Mme Maison (FDF-DéFI) comme une source de bien-être chez les élèves : « (...) *comme j'ai pu le tester auprès de mon pouvoir organisateur, le fait d'imposer cette démarche horizontale qui contraste avec les habitudes verticales des professeurs, en permettant à l'élève de s'exprimer dans un climat pacifique et d'écoute de l'autre est générateur de bien-être.* »

Si la démarche pédagogique horizontale est commune aussi bien au modèle libéral qu'aux deux modèles délibératifs, la recherche du bien-être de l'enfant, en tant qu'individu, est un souci majeur exprimé dans la pédagogie libérale et dans les approches de la discussion philosophique. D'où le qualificatif de pédagogie de « la relation cordiale » enseignant-élève qu'utilise Giroux pour désigner ces pédagogies. Les députées du MR et de FDF-DéFI ont donc exprimé à travers le choix pédagogique énoncé dans leurs interventions leur tendance vers un libéralisme-social.

3.2.3 La neutralité de l'enseignant comme une exigence

La mise en œuvre rapide du cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) en a inquiété plus d'un député notamment au sujet des enseignants qui seront désignés pour l'administrer. Les députés se sont interrogés sur la neutralité de ceux et celles qui doivent donner le nouveau cours. Les professeurs de morale et de religion, qui ont dû concéder une période de 50 mn de leur cours pour le CPC, ont été invités par le gouvernement à le faire.

Mme Maison (FDF-DéFI) se questionne alors à ce sujet : « *Comment va-t-on concilier la plus grande capacité attribuée aux professeurs de morale de donner ce futur cours de philosophie et de citoyenneté, et cette espèce de suspicion par rapport à leur neutralité.* ». En effet l'arrêt N°34/2015 du 12 mars 2015 de la Cour Constitutionnelle, qui a reconnu le droit d'exempter les élèves du cours de moral considéré par certains parents comme un cours convictionnel lié au libre arbitre laïc, avait mis en doute la neutralité des enseignants de cette matière.

Intervenant également au sujet de la neutralité du CPC, Georges-Louis Bouchez, au nom du MR, affirme : « *Il est impératif qu'il soit neutre sous tous ses aspects confessionnel, politique et philosophique au sens large. Un cours de citoyenneté ne doit pas dire aux élèves ce qu'ils doivent penser, mais doit leur apprendre l'ouverture et la capacité d'entendre d'autres points de vue (...) Mais peut on imaginer un professeur de religion, quelle qu'elle soit, expliquer sa religion le lundi matin et le lendemain, enseigner la citoyenneté en toute neutralité, indépendamment des convictions émises la veille. C'est une question fondamentale.* »

Bien que Mr Bouchez souhaite une neutralité au sens large, le débat sur la neutralité de l'enseignement en Belgique pointe souvent du doigt la question du fait religieux. L'histoire de la Belgique a été marquée par des dissensions entre catholiques et laïcs qui ont conduit à des conflits scolaires et aboutit à la signature d'un pacte en 1959 qui reconnaît la neutralité de l'enseignement. L'article 24 de la Constitution belge réaffirme cela : « *La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.* ». Conformément à cette disposition constitutionnelle, deux décrets ont été adoptés en 1994 et 2003 par la Communauté française pour régir la neutralité respectivement dans l'enseignement obligatoire officiel et officiel subventionné. La neutralité ne s'applique donc pas à l'enseignement libre.

Les interventions des députés du FDF-DéFi et du MR concernaient essentiellement le statut des enseignants des cours de religion et de moral des réseaux officiel (WBE) et officiels subventionnés (CECP, CPEONS). Mr Bouchez doute de la capacité de ces enseignants, qui donnent des cours convictionnels, à rester neutre, s'il advenait qu'ils soient désignés également comme professeur de CPC.

La neutralité exigée par le MR est selon la typologie de Kelly, l'impartialité neutre. Cette forme de neutralité, comme déjà expliquée, consiste pour l'enseignant à susciter le

débat dans la classe sans donner son avis ou s'il le faut de manière prudente. Elle est en accord avec la pédagogie libérale présentée dans le chapitre précédent. Le député du MR exprime bien à partir de la question de la neutralité sa ligne idéologique au niveau politique.

Il faut cependant noter que l'option de neutralité libérale s'oppose au sens donné à la neutralité par les décrets de la Communauté française. Wolfs et al (2020), après analyse desdits décrets, considèrent qu'ils mettent l'accent sur une neutralité active c'est-à-dire qu'ils autorisent l'enseignant à donner son avis en veillant à ne pas être partisan.

Conclusion

La présente recherche a essayé d'établir un lien entre la politique voulue par les députés belges francophones et l'idéologie de leur formation politique dans le cadre de l'adoption du décret introduisant une politique d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire dans la FWB. Pour ce faire, nous avons pris comme indicateurs, les finalités, les compétences et les méthodes pédagogiques énoncées par les députés dans leurs interventions. Nous constatons que les finalités voulues et les compétences à enseigner souhaitées par tous les députés présents tendaient vers la promotion d'un modèle délibératif d'éducation à la citoyenneté participative. Les parlementaires ont soutenu une démarche pédagogique horizontale. Enfin, le MR a insisté pour que les enseignants puissent avoir une impartialité neutre, dans le sens libéral, lors des discussions menées en marge du CPC.

De ces constats nous avons conclu à la validité de notre hypothèse en expliquant toutefois que les partis européens tendent de plus en plus vers un libéralisme social. Ce rapprochement idéologique des partis apparaît d'ailleurs comme une constante en Belgique où le consensus est nécessaire pour la prise des décisions majeures qui engagent la vie et l'avenir du pays. Toutefois, certains citoyens expriment leur difficulté à se retrouver dans un système politique où les partis se différencient plus par leur dénomination que par leur ligne idéologique. Cela nous a amené à nous questionner sur la pertinence du consensus idéologique entre partis et leur impact sur la démobilisation politique des citoyens notamment en termes de participation électorale. Pour une société réellement démocratique, ne faudrait-il pas revenir vers un système politique plus agonistique où les partis, ancrés dans leur idéologie, s'opposent à travers des programmes alternatifs de gouvernement ? Ces questions, parmi d'autres, ne font que ressortir l'impression et les réflexions qui nous animent au terme de cette recherche.

Nous avons pris un grand plaisir à mener cette investigation dans le cadre de ce mémoire sanctionnant notre master en sciences politiques. Elle nous a permis de croiser les connaissances acquises tout au long de cette année en sciences politiques avec nos savoirs en sciences de l'éducation. Le défi méthodologique que nous avons eu à relever était de construire des liens logiques entre les éléments de philosophie politique que sont les idéologies politiques et les modèles de citoyenneté avec les courants de la didactique de l'éducation à la citoyenneté. Nous sommes convaincus que la grille d'analyse que nous avons dressée peut être encore améliorée pour servir dans l'étude de la politique définie et de la politique appliquée en éducation à la citoyenneté.

Notre grille d'analyse pourrait, à notre avis, être réutilisée pour sonder l'idéologie et le type de citoyenneté promus en FWB par le référentiel commun du ministère, les programmes définis par les réseaux et les circulaires de mise en œuvre de la politique scolaire d'éducation à la citoyenneté. Une autre possibilité est que la grille puisse contribuer à l'analyse des pratiques réelles d'éducation à la citoyenneté dans les écoles pour établir leurs dimensions idéologiques. Les pratiques des enseignants pourraient également être passées au crible de cette grille pour déterminer les options pédagogiques prises et le type de citoyen formé.

Ces différentes idées d'approfondissement, seront surement utiles à ceux et celles, qui comme nous, s'intéressent ou sont investis au quotidien dans l'éducation à la citoyenneté des élèves en Belgique. Nous espérons avoir, le cas échéant, d'autres opportunités pour aller plus loin dans cette recherche.

Il nous paraît important pour finir ces lignes d'adresser notre profonde reconnaissance à notre promoteur sans qui nous n'aurions pu venir à bout de ce travail. Au-delà de l'accompagnement méthodologique, il nous a inspiré, au niveau pédagogique, par sa disponibilité, sa patience et ses critiques bienveillantes. La justesse de ces critiques, nous ont conduit à retravailler diverses parties du document. Bien que cela ait demandé beaucoup d'effort, ce fut également des occasions de découvrir de nouvelles théories dont nous n'avions pas connaissance auparavant. Notre souhait serait de pouvoir reproduire ces qualités pédagogiques auprès de nos élèves du secondaire durant la suite de notre parcours professionnel.

Bibliographie

Bamber, J., & Crowther, J. (2012). Speaking Habermas to Gramsci: Implications for the vocational preparation of community educators. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2) , pp. 183-197.

Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7) , pp. 366-377.

Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Becquet, V. (2018). Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs. *Lien social et Politiques* , pp. 15-33.

d'Argenson, P.-H. (2019). *Petit traité d'éducation conservatrice*. Paris: Edition du Cerf.

De Cock, L., & Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille: Agone.

de l'Europe, C. (2005). *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques Code pratique d'Ecole Moderne*. Cannes: Editions de l'école moderne française.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse: Érès.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.

Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1) , pp. 105-124.

Gauthier, C. (1996). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier, & M. Tardif, *La Pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 131-155). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Londres: Routledge.

Grootaers, D., & Tilman, F. (2002). *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*. Bruxelles: PIE.

Hedjerassi, N., & Pereira, I. (2020). *Les pédagogies émancipatrices*. Éditions du Croquant .

Hottois, G. (1989). *Du sens commun à la société de communication: études de philosophie du langage* . Vrin.

Houssaye, J. (2005). Pédagogie et politique : Une histoire d'espoir? Consulté le mai 12, 2021, sur http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/Charleroi.pdf

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2) , pp. 113-138.

Kymlicka, W. (2001). Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism and citizenship. *Philosophy*, 76(298) .

Lefrançois, D. (2006). Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique: perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise.

Lemieux, O., Anne, A., & Bélanger, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3) , pp. 302-328.

Loncle, P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris: L'Harmattan.

ONU. (2015). Éducation de qualité - Les cibles des ODD. Consulté le juin 28, 2021, sur Objectifs de développement durable : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

Parenteau, D., & Parenteau, I. (2019). *Les idéologies politiques, édition actualisée: Le clivage gauche-droite*. PUQ.

Tessier, C., & Marie, M. A. (2001). L'éducation à la citoyenneté. Dans C. Gohier, & S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec : Logiques.

Tozzi, M. (2008). Chapitre 5. Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Dans C. Leleux, *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. p. 95-115). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Usclat, P. (2010). Une conception habermassienne de la pédagogie. *Carrefours de l'éducation*, 29 , pp. 131-144.

Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi.

Verhoeven, M., & Jadot, É. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone: nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Education et sociétés*, (2) , pp. 85-100.

Wallerstein, I. (1992). Trois idéologies ou une seule? La problématique de la modernité. *Genèses*, (9) , pp. 7-24.

Weinstock, D. (2000). La citoyenneté en mutation. . Dans Y. Boisvert, J. Hamel, & M. Molgat, *Vivre la citoyenneté, identité, appartenance et participation* (pp. 15-26). Montréal: Liber.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2) , pp. 241-247.

Wolfs, J. L., Tisseyre, L., D'Hondt, D., & Guillaume, J. (2020). La formation des enseignants à la «neutralité» en Belgique francophone: les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du «vivre-ensemble» et de la «neutralité»? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation et en formation: les Dossiers du GREE*, (8) , pp. 59-78.

