

Faculté de philosophie, arts et lettres

Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en
classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur

Auteur : Marie Dejemeppe

Promoteur : Jean-Louis Dufays

Année académique 2018-2019

Master [120] en Langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale, à finalité didactique

« Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. »

Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou De l'éducation*

En tout premier lieu, je tiens à remercier mon promoteur, Jean-Louis Dufays, pour le soutien et les conseils judicieux qu'il m'a procurés tout au long de la rédaction de ce mémoire, ainsi que pour sa disponibilité.

Je voudrais ensuite remercier tous les professeurs de l'Université Saint-Louis Bruxelles et de l'Université catholique de Louvain que j'ai rencontrés et qui m'ont formée ces cinq dernières années, en tout particulier Martine Willems qui m'a encouragée à entreprendre mes études avec rigueur et passion.

Je remercie également les enseignants de français, anonymes ou non, qui ont consacré du temps aux entretiens oraux et à l'enquête en ligne sans lesquels ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Evidemment, je tiens aussi à citer et remercier ceux qui ont eu la patience de relire ce mémoire attentivement, mon promoteur, Denis Dejemepe, Muriel Scoriels et Joëlle Scoriels.

Un dernier remerciement s'adresse aux romanistes qui m'ont accompagnée et soutenue durant mon parcours universitaire, Camille Mayenez, Lorraine Peschi, Ophélie Hulin, Caroline Cool, Anne Hechtermans et Timothée Sébert.

Table des matières

INTRODUCTION	5
Chapitre 1 : À propos de l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français, dans l'Histoire ainsi que dans la recherche scientifique	7
1. Histoire de la place des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement du français	7
1.1. L'enseignement du français au XIX ^e siècle.....	7
1.2. L'enseignement du français au XX ^e siècle.....	9
1.2.1. Le modèle humaniste classique	9
1.2.2. Le modèle humaniste moderne.....	10
1.2.3. Le modèle pragmatiste	13
2. Bref historique de la place laissée aux questions relatives à l'éducation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours	15
2.1. La citoyenneté antique.....	16
2.1.1. La citoyenneté à Athènes.....	16
2.1.2. La citoyenneté à Rome	17
2.2. L'éclipse de la citoyenneté au Moyen Âge ?.....	18
2.3. Les interrogations à propos de la citoyenneté au XVI ^e siècle	19
2.4. Oubli et redécouverte de la citoyenneté aux XVII ^e et XVIII ^e siècles.....	19
2.4.1. L'absolutisme au XVII ^e siècle.....	19
2.4.2. Le siècle des Lumières	20
2.5. Mutation de la société et de la citoyenneté au XIX ^e siècle.....	21
2.6. Une nouvelle dimension de la citoyenneté au XX ^e siècle	22
3. L'éducation à la citoyenneté : quelle(s) définition(s), selon quelle(s) dimension(s) ?	23
3.1. L'éducation à la citoyenneté selon le <i>Littré</i> , le <i>TLFi</i> , le <i>Petit Robert</i> et le <i>Larousse</i>	24
3.2. Conceptions de l'éducation à la citoyenneté selon différents chercheurs	25
3.2.1. Une dimension politique et juridique de la citoyenneté	25
3.2.2. Ouverture au monde et acquisition d'un esprit critique	26
3.2.3. Le vivre-ensemble et la dimension sociale de la citoyenneté.....	27
3.3. Quelle définition de l'éducation à la citoyenneté mobiliser dans le cadre du cours de français ?	29
4. Les recherches scientifiques actuelles sur l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire, et plus particulièrement dans le cadre du cours de français	30
4.1. Les enquêtes relatives à l'éducation à la citoyenneté	30
4.2. Les pratiques relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français	32

Chapitre 2 : L'éducation à la citoyenneté à l'école et dans le cours de français : quels prescrits ? 35

1. L'éducation à la citoyenneté dans les décrets et réformes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone..... 35

1.1. Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française (2007) 35

1.2. Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2015) 36

1.3. Décret « Missions » (1997) 38

1.4. Pacte pour un Enseignement d'Excellence..... 39

2. Les programmes d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et du cours de Français Langue Première des deuxième et troisième degrés de l'enseignement libre général..... 40

2.1. Programmes du cours de français de l'enseignement supérieur des Humanités générales et technologiques (FESEC) 40

2.1.1. Fiches du programme de français du deuxième degré 41

2.1.2. Fiches du programme de français du troisième degré 42

2.1.3. Les unités d'acquis d'apprentissage des nouveaux programmes de français 43

2.2. Les unités d'acquis d'apprentissage et le programme de l'EPC au regard des compétences et des unités du cours de français 44

2.2.1. Les unités d'acquis d'apprentissage de l'EPC du deuxième degré, au regard du programme de français du même degré 44

A) *Discours et pièges du discours (U.A.A. 2.1.1)*..... 44

B) *Éthique et technique (U.A.A. 2.1.2)* 45

C) *Stéréotypes, préjugés et discriminations (U.A.A. 2.1.3)*..... 45

D) *Participer au processus démocratique (U.A.A. 2.1.4)* 46

E) *Légitimité et légalité de la norme (U.A.A. 2.1.5)*..... 46

F) *Relation sociale et politique à l'environnement (U.A.A. 2.1.6)* 47

2.2.2. Les unités d'acquis d'apprentissage du troisième degré..... 47

A) *Vérité et pouvoir (U.A.A. 3.1.1)*..... 47

B) *Sciences et expertise (U.A.A. 3.1.2)*..... 47

C) *Bioéthique (U.A.A. 3.1.3)* 48

D) *Liberté et responsabilité (U.A.A. 3.1.4)* 48

E) *Participer au processus démocratique (U.A.A. 3.1.5)*..... 48

F) *L'État : pourquoi, jusqu'où ? (U.A.A. 3.1.6)*..... 49

Chapitre 3 : L'éducation à la citoyenneté dans les classes de français de l'enseignement secondaire supérieur : quelles représentations et quelles pratiques ? 51

1. Représentations et pratiques des enseignants de français selon les résultats de l'enquête en ligne..... 52

1.1. Présentation de l'enquête menée sur Internet 52

1.2. Analyse des résultats de l'enquête menée sur Internet	53
3.1.1. Le profil des enseignants ayant répondu à l'enquête en ligne	53
3.1.2. La réforme de 2015 et les programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté	54
3.1.3. L'éducation à la citoyenneté et le cours de français	55
3.1.4. Les élèves et l'éducation à la citoyenneté	58
3.1.5. Les composantes relatives à l'éducation à la citoyenneté	59
3.1.6. Les pratiques enseignantes	60
2. Représentations et pratiques des enseignants de français ayant participé aux entretiens oraux	64
2.1. Présentation des entretiens oraux	64
2.2. Analyse des réponses obtenues lors des entretiens oraux.....	64
2.2.1. Le profil des enseignants	64
2.2.2. Les convergences.....	65
<i>A) Le cours de français et l'éducation à la citoyenneté : quels apports mutuels ?</i>	<i>65</i>
<i>B) Les formations initiale et continue des enseignants</i>	<i>67</i>
<i>C) Pertinence et faisabilité</i>	<i>68</i>
<i>D) Coordination et continuité</i>	<i>69</i>
<i>E) Les élèves</i>	<i>70</i>
2.2.3. Les divergences	71
<i>A) Quelle définition de l'éducation à la citoyenneté ?</i>	<i>71</i>
<i>B) La réforme et les programmes</i>	<i>72</i>
<i>C) Les temps d'enseignement</i>	<i>74</i>
<i>D) Les composantes de l'éducation à la citoyenneté et l'esprit critique.....</i>	<i>75</i>
2.2.4. Quelques outils et fils rouges pour aborder l'éducation à la citoyenneté	77
<i>A) Propositions didactiques autour de l'argumentation</i>	<i>77</i>
<i>B) Propositions didactiques autour de parcours littéraires et théâtraux.....</i>	<i>79</i>
<i>C) Propositions didactiques autour des médias et de l'actualité</i>	<i>80</i>
Chapitre 4 : Des pistes pour travailler l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur	83
1. Trois propositions didactiques pour travailler l'éducation à la citoyenneté à travers le cours de français en quatrième secondaire.....	84
1.1. Note critique sur des chansons engagées.....	84
1.1.1. Scénario détaillé	85
1.2. Les stéréotypes	94
1.2.1. Scénario détaillé	95
1.3. Les médias et les publicités : comment influencent-ils notre vision du monde ?.....	99
1.3.1. Scénario détaillé	100

2. Trois propositions didactiques pour travailler l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français au troisième degré.....	106
2.1. Les théories du complot.....	106
2.1.1. Scénario détaillé	107
2.2. Littérature et chansons engagées	112
2.2.1. Scénario détaillé	113
2.3. Le débat, exercice de participation citoyenne	119
2.3.1. Le débat en mouvement.....	119
2.3.2. Le débat en aquarium	120
CONCLUSION.....	121
BIBLIOGRAPHIE	123

INTRODUCTION

Depuis 2015, la question de la place de l'éducation à la citoyenneté à l'École – déjà présente au XX^e siècle – est au centre des débats. Souvent considérée comme une charge supplémentaire, vivement critiquée par certains, jugée essentielle par d'autres, celle-ci fait désormais partie du cursus obligatoire de tous les élèves francophones en Belgique. Cette réforme n'emporte cependant pas l'adhésion de l'ensemble des acteurs éducatifs. Alors, selon les enseignants de français de l'enseignement secondaire supérieur, est-il pertinent et envisageable d'enseigner les questions et les compétences citoyennes dans leurs cours ? Ces questions y ont-elles leur place ? Les professeurs de français sont-ils outillés pour les aborder ? Voilà trois questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce mémoire.

Le regain d'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté n'est pas innocent. La démocratisation de l'enseignement, l'émergence de la multiculturalité et de la « multiculturalité »¹, la crise de sens et des valeurs, ainsi que la montée croissante de l'individualisme, cependant que de plus en plus de mouvements citoyens et solidaires germent et s'amplifient, nous incitent à remettre le vivre-ensemble au cœur de nos vies. De plus, dans une société continuellement connectée et surmédiatisée, il devient de plus en plus complexe de faire preuve d'esprit critique, compétence qu'il est pourtant indispensable de développer et de mobiliser au quotidien. Selon Jean-Pierre Chevènement, cité par Jan Lantier, Chloé Rocourt et Claudine Leleux, « on naît citoyen ; [mais] on devient un citoyen éclairé »². Nous tenterons donc de mettre en évidence l'importance de former et d'éduquer les élèves à ces questions. Par notre travail, nous souhaitons offrir des pistes de réflexion et d'action pour soutenir ce tournant éducatif, amorcé il y a plusieurs décennies. De plus, mieux cerner la notion d'éducation à la citoyenneté et son histoire nous semble primordial. Les maitres-mots de cette recherche seront donc « comprendre », « analyser » et « (ré)agir ».

Nous avons choisi de consacrer le premier chapitre de ce mémoire à un état des lieux général autour de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, nous nous sommes intéressée à la place de cette notion dans l'enseignement du français depuis le XIX^e siècle, à son évolution au fil des siècles, aux définitions qui lui sont assignées et aux résultats des recherches déjà menées sur le sujet.

¹ LANTIER Jan, LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *Education à la philosophie et à la citoyenneté : didactique et séquences*, Van In, Wommelgem, 2017, p.21.

² *Ibid.*, p.61.

Nous nous sommes ensuite interrogée sur la place des questions et compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté dans les documents officiels. Plusieurs décrets, ainsi que les programmes du cours de français et ceux qui concernent l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté de l'enseignement secondaire supérieur général, ont été étudiés. Ce deuxième chapitre, plus court, nous a permis de dresser un bref état de la question dans l'enseignement général en Belgique francophone.

Par sa nature et les prescrits des programmes, le cours de français est propice au développement des questions citoyennes, au raisonnement, à l'ouverture d'esprit, à la capacité d'analyse et au vivre-ensemble. Nous avons donc souhaité, dans un troisième chapitre, mettre en évidence et analyser les représentations et les pratiques des professeurs de français des trois dernières années de l'enseignement libre général sur l'éducation à la citoyenneté au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entretiens oraux. Les réponses obtenues ont également été exploitées pour la conception de notre dernier chapitre.

Enfin, dans ledit dernier chapitre, nous avons présenté quelques suggestions didactiques, élaborées sur la base des compétences du cours de français et des unités d'acquis d'apprentissage relatives à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ce chapitre propose un éventail très ouvert d'activités concrètes abordant plusieurs thèmes citoyens : l'argumentation, l'engagement, les nouvelles techniques d'information et de communication, les préjugés et les stéréotypes, l'image de la femme et les rapports hommes-femmes, ainsi que le débat. Ces activités mettent en évidence l'importance d'intégrer une démarche citoyenne dans l'enseignement du français et ses potentialités, afin d'accompagner au mieux les citoyens en devenir.

En résumé, notre mémoire poursuit trois objectifs : comprendre la notion d'éducation à la citoyenneté en tenant compte de son évolution à travers l'Histoire – et de sa réalité multidimensionnelle –, ainsi que sa place dans l'enseignement du français du XIX^e siècle à nos jours ; analyser les manifestations des questions et des compétences citoyennes dans les documents officiels concernant l'enseignement secondaire supérieur et mettre en évidence les conceptions et les pratiques déclarées d'enseignants de français à ce sujet ; et proposer des pistes didactiques permettant d'intégrer, de façon cohérente et pertinente, les unités d'acquis d'apprentissage du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les cours de français.

Chapitre 1 : À propos de l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français, dans l'Histoire ainsi que dans la recherche scientifique

1. Histoire de la place des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement du français

Étudier la place que prennent les notions d'éducation à la citoyenneté et de sens dans l'enseignement du français pose d'emblée le problème du point de départ de cette recherche. En effet, il importe de se demander à partir de quelle époque le français devient véritablement un objet d'enseignement. André Chervel précise que les « premières données nettes et exploitables [à propos de l'enseignement du français] datent du XVII^e siècle »³. Il existe certes des données antérieures à cette époque – nous en retrouvons quelques-unes dès le Moyen Âge, et plusieurs au XVI^e siècle –, mais elles sont peu nombreuses, voire fragmentaires. André Chervel désigne donc le XVII^e siècle comme point de départ pour l'enseignement du français. Cependant, cet auteur met en évidence le fait que « depuis le milieu du XIX^e siècle, les élèves des lycées et des collèges “font du français”, ont des “professeurs de français”, entrent en “classe de français” »⁴. Selon lui, la popularisation et la généralisation de l'enseignement du français remonteraient aux années 1830, avec l'enseignement de l'orthographe. Avant le XIX^e siècle, le français n'était pas encore l'objet d'une discipline polymorphe, comme l'entend André Chervel, et il pouvait seulement être considéré comme un « épigone »⁵ du latin qui primait alors dans l'enseignement. À cette époque, la suprématie du latin sur le français résidait encore dans le fait que les institutions attribuaient plus de valeur à celui-ci qu'à une langue maternelle. Antoine Prost⁶ rapporte d'ailleurs que Désiré Nisard⁷ préférait le latin au français parce que cette langue se rapprochait de la perfection et était la seule à pouvoir exprimer des vérités durables. Le milieu du XIX^e siècle sera donc le point de départ pour cette recherche.

1.1. L'enseignement du français au XIX^e siècle

En 1830, les questions d'éducation à la citoyenneté ou de sens dans le cadre du cours de français sont inexistantes. En effet, il est alors difficile d'imaginer des finalités autres que relatives à la grammaire alors que le cours de français n'est pas encore défini, structuré, formalisé. L'enseignement du français n'en était encore qu'aux prémices. Même la lecture,

³ CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, RETZ, Paris, 2006, p.769.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibid.*, p.5.

⁶ PROST Antoine, « Les enjeux sociaux du français (2) : l'enseignement secondaire », dans *Le français aujourd'hui*, n°60, décembre 1982, p.68.

⁷ Dans son *Histoire de la littérature française*, écrite entre 1844 et 1861.

compétence phare du cours de français aujourd'hui, était une activité destinée aux adultes et strictement réglementée en tant qu'objet scolaire sous l'Ancien Régime, nous précise André Chervel. Seule la grammaire s'était vu attribuer une place de choix dans l'enseignement et constituait une priorité.

Le français devient réellement un objet d'enseignement polymorphe en 1880, à l'époque de la mise en place des lois scolaires par Jules Ferry. Ce dernier déclarait d'ailleurs fièrement aux inspecteurs des écoles primaires et aux directeurs d'écoles normales : « Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens »⁸, rapporte André Chervel dans son ouvrage *La culture scolaire*. Face à ce slogan engagé, il nous semble important de souligner que, dans le cadre de cette recherche, nous considérons que le cours de français en humanités sert notamment à former et forger des humains autonomes et responsables. Ce mémoire semble donc bien s'inscrire dans la même direction que les revendications de Jules Ferry, même si les enjeux de l'époque étaient différents de ceux d'aujourd'hui. Lors d'un discours au Congrès pédagogique, Jules Ferry emploie pour la première fois, en 1881, l'expression « enseignement civique » pour qualifier les programmes qui entraient en vigueur. Pour Sophie Hasquenoph, il s'agit de l'un des points forts de la formation du futur citoyen. Même si cette avancée est considérable pour l'époque, il ne faut pas négliger le fait que cet enseignement civique était seulement déployé dans les classes primaires et ne fera son apparition, dans les classes secondaires, qu'au milieu du XX^e siècle.

A partir de 1880, alors que, dans un premier temps, c'est d'abord la composition française qui est privilégiée, celle-ci est rapidement remplacée par l'apprentissage des textes de la littérature française. Même si la notion d'éducation à la citoyenneté n'est pas encore présente, l'étude des auteurs du XVII^e et du XVIII^e est davantage privilégiée pour « les leçons morales »⁹. La citoyenneté, à cette époque, était considérée tout autrement qu'aujourd'hui, et était notamment travaillée dans le cadre d'une lecture politique de certains textes. Cependant, à l'aube de la Première Guerre mondiale, cet enseignement est vivement critiqué, et « progressivement, la forme l'emporte sur le fond, et l'art de l'auteur sur son message »¹⁰. Les grands auteurs sont alors sacralisés et hiérarchisés de façon arbitraire. Tout tournait autour de la « Belle Littérature ». Les prémices d'une approche citoyenne apparaissent seulement à la fin

⁸ CHERVEL André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris, 1998, pp.20-21.

⁹ PROST Antoine, *op. cit.*, p.65.

¹⁰ *Ibid.*, p.69.

du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, mais l'idée de citoyenneté ne fait pas partie des priorités définies par les institutions.

1.2. L'enseignement du français au XX^e siècle

Dans le courant du XX^e siècle, et plus précisément à partir de 1945, l'éducation à la citoyenneté prendra de plus en plus de consistance dans le cadre du cours de français. La fin de la Seconde Guerre mondiale et les enjeux sociaux qui en découlent scellent une nouvelle ère scolaire qui débouche sur la revendication d'une citoyenneté responsable et riche de sens. Afin de bien comprendre l'évolution du système scolaire durant le siècle passé, il importe de distinguer les trois grands modèles de pensée qui ont influencé le développement de la discipline du français, à savoir le modèle humaniste classique, le modèle humaniste moderne et le modèle pragmatiste.

1.2.1. Le modèle humaniste classique

Dans les années 1950, soit pendant l'ère du modèle humaniste classique, les finalités culturelles deviennent une priorité dans les programmes de l'enseignement officiel et dans ceux de l'enseignement libre. Cependant, en plus de la diffusion de la culture, le document du réseau officiel insiste tout de même sur l'importance de former l'homme, le jugement et le goût. Cette formation se développe par une éducation aux valeurs de l'humanisme classique, valeurs qui comportent notamment la curiosité, la probité intellectuelle et la propagation de la rigueur ainsi que de la logique. Il s'agit, avant tout, d'une « formation de l'esprit »¹¹ qui est comprise pour Anne-Marie Dieu, Geneviève Druart et Emmanuel Renard « comme développement de l'intelligence et comme assimilation de valeurs »¹². En parallèle, les programmes et documents officiels soulignent aussi l'importance de la « formation et l'expression de la personnalité »¹³ dans le cadre du cours de français. Le volet langagier, qui fait également l'objet d'une attention particulière, joue un rôle prépondérant pour l'acquisition de compétences citoyennes. Cette parole, pour Sophie Hasquenoph, peut être « tout autant libératrice que constructive d'un homme et d'une société »¹⁴. De plus, le cours de français occupe une place décisive « dans cette école qui veut apprendre “à penser et à exprimer sa pensée” »¹⁵. En effet, la curiosité des

¹¹ DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève et RENARD Emmanuel, *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Van In, Bruxelles, 1995, p.57.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ HASQUENOPH Sophie, *Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours*, Ellipses, Paris, 2015, p.6.

¹⁵ DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève et RENARD Emmanuel, *op. cit.*, p.59.

choses de l'esprit, la connaissance approfondie et nuancée et le jugement déjà exercé font partie des compétences à acquérir dans le cadre du cours de français, compétences définies dans le programme de l'État de 1952. L'exercice de l'esprit critique est mis en évidence à plusieurs reprises dans ce modèle humaniste classique, et « sert donc autant une visée d'autonomie que la capacité d'adaptation »¹⁶. En effet, l'école cherche à favoriser l'insertion sociale de tous ses élèves « afin qu'ils puissent exercer leurs droits et leurs devoirs de citoyens »¹⁷. Même si, dans le cours de français, cette dimension de citoyenneté responsable est présente dans tous les documents consultés relatifs au modèle humaniste classique, l'attention consacrée au style, au « beau langage » et à la maîtrise de la langue prime. Les premières années du secondaire sont essentiellement consacrées à l'apprentissage de la grammaire pendant que le cycle supérieur s'attèle davantage à enseigner aux élèves l'étude des grandes œuvres. La formation de l'homme se déploie plutôt en exerçant l'élève à se frotter à « une culture de qualité »¹⁸.

Dans les années 1950-60, l'enseignement du français tourne donc surtout autour du bon usage destiné à des élèves d'une classe sociale plutôt favorisée. L'école cherche à rester indépendante par rapport au monde économique et social dans lequel elle s'insère, même si, petit à petit, une certaine porosité tend à se faire ressentir. Avec le modèle humaniste classique, l'objectif premier est de préserver l'édification de la « belle langue ». Cet élitisme et cette focalisation restrictive autour de la culture et de la langue ont été vivement critiqués et ont entraîné une évolution du système scolaire.

1.2.2. Le modèle humaniste moderne

Le modèle humaniste moderne, influencé par l'évolution du public et du contexte scolaires, adopte une posture ambivalente par rapport au modèle précédent : il s'agit « d'un savant mélange d'écart et de continuité »¹⁹. Le phénomène de démocratisation du système scolaire et la mise en place de l'enseignement rénové entraînent l'avènement d'une nouvelle ère pour le cours de français. Même si les méthodes didactiques restent identiques, à peu de choses près, à celles des décennies précédentes, les enjeux ont, quant à eux, évolué de façon considérable.

¹⁶ *Ibid.*, p.145.

¹⁷ *Ibid.*, p.59.

¹⁸ *Ibid.*, p.117.

¹⁹ *Ibid.*, p.123.

La langue reste un objet d'enseignement à part entière, mais c'est la langue française usuelle qui est cette fois au cœur du cours de français en tant qu'instrument de communication et d'expression, ainsi que comme manifestation de l'épanouissement personnel. Marc Romainville, dans son cours de didactique générale dispensé à l'Université catholique de Louvain en 2018, insiste également sur la focalisation de l'enseignement autour de l'esprit critique et de l'épanouissement personnel à l'époque du rénové. Le déplacement amorcé par rapport au modèle humaniste classique est un tournant essentiel pour l'évolution de l'enseignement du français. Alors que Sophie Hasquenoph juge que l'éducation à la citoyenneté tend à décliner à partir de 1968 car celle-ci ne serait plus adaptée à l'évolution de la société contemporaine, Anne-Marie Dieu, Geneviève Druart et Emmanuel Renard défendent la position inverse.

En France, en 1967, la fondation de l'AFPF (Association Française des Enseignants de Français) amorce une rupture du point de vue des finalités qui lui sont assignées. Cette rupture se cristallise avec le *Manifeste de Charbonnières* en 1969. Le français ne compte plus uniquement l'apprentissage de textes « sacrés » mais se focalise autour de trois grands objectifs : 1) l'apprentissage de la langue écrite et orale, 2) l'apprentissage de la lecture littéraire et critique et 3) la formation de l'homme ainsi que la préparation à la vie par l'apprentissage de méthodes intellectuelles. Ce dernier objectif implique pour le professeur de français de « préparer ses élèves à une meilleure compréhension du monde et d'eux-mêmes »²⁰. Tout homme engagé et consciencieux doit pouvoir comprendre les mécanismes de la société dans laquelle il évolue. Afin d'éveiller les élèves au monde, le professeur de français doit les aider « à développer [leur] sens de la relativité, [leur] esprit de comparaison, [leur] sens critique [et leur] aptitude à l'analyse et à la synthèse »²¹. Cette formation de l'homme et cette préparation à la vie font largement écho à l'esprit qui est de mise dans les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté puisque le modèle humaniste moderne vise « à libérer la personnalité et à développer les virtualités de chacun »²².

L'éducation à la citoyenneté, telle que présente dans le système scolaire actuel, cherche également à valoriser l'élève pour ce qu'il est et à développer toutes ses compétences afin d'en faire un citoyen accompli. « L'homme moderne, prêt à la nouveauté, actif, solidaire, citoyen

²⁰ *Manifeste de Charbonnières*, 1969, [en ligne], <http://www.sauv.net/charbonnieres.php> (page consultée le 4 octobre 2018).

²¹ *Ibidem*.

²² DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève et RENARD Emmanuel, *op. cit.*, p.69.

d'une société égalitaire et dynamique, scientifique et technicien... » correspond dès lors à la description des élèves des années 1970. Les objectifs relatifs au cours de français dans les deux premiers degrés du réseau officiel en Belgique, qu'Anne-Marie Dieu, Geneviève Druart et Emmanuel Renard mettent en évidence dans leur ouvrage, rejoignent également ce qui est attendu d'un homme engagé ou d'un citoyen responsable. Parmi les objectifs linguistiques et éducatifs du cours de français, nous retrouvons, entre autres, le maniement aisé de la pensée, l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, le sens de la relativité, l'esprit de comparaison, le sens critique et l'exploitation, ainsi que la structuration des apports extérieurs.

Au vu des différents éléments avancés pour ce modèle, il importe donc de « noter l'émergence de l'existence de compétences de plus en plus "critiques" (comme comparer, analyser, synthétiser ou structurer), ainsi que l'attente des valeurs et de comportements propres à la nouvelle représentation de l'homme qui s'est imposée dans les années 70 »²³. Cette deuxième génération de programmes cherche avant tout à favoriser l'apprentissage de la communication, compétence jugée indispensable à l'insertion de tout individu dans la société. Ce changement de vision est la conséquence de l'évolution socio-économique que connaît alors la société et entraîne, de ce fait, une redéfinition complète des besoins et des enjeux du cours de français. Anne-Marie Dieu, Geneviève Druart et Emmanuel Renard citent à ce propos M. Dessaintes, qui définit trois fonctions relatives à la langue, et donc également au cours de français : « sociale en tant qu'instrument de création, logique en tant qu'instrument de connaissance, et morale en tant qu'instrument de libération »²⁴. Le cours de français comme instrument de création, de connaissance et de libération devrait être une préoccupation de tout professeur de français actuellement. L'éducation à la citoyenneté cherche, elle aussi, à favoriser la libération de l'élève, et se focalise, entre autres, sur des compétences créatives et cognitives. Les fonctions attribuées à la langue par M. Dessaintes résument la situation à laquelle la citoyenneté et le français ont affaire. Il n'est donc pas étonnant que les compétences de la langue et de la communication soient mises sur un piédestal dans le cadre de ces deux enseignements.

Pour conclure ce développement sur la place de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours de français selon le modèle de l'humanisme moderne, il nous semble que les mots de M. Nauwelaerts, cités dans l'ouvrage *L'enseignement du français : quelle histoire !*, résument parfaitement la situation : il s'agit d' « insister sur l'éducation plutôt que sur

²³ *Ibid.*, p.71.

²⁴ *Ibid.*, p.124.

l'enseignement, donc sur la nécessité d'apprendre à vivre plutôt que la nécessité d'apprendre à étudier »²⁵. La nécessité d'apprendre à vivre est l'un des nouveaux défis que l'enseignement se fixe, défi ambitieux qui ne peut manquer de s'inscrire dans l'actualité et la réalité des élèves.

1.2.3. Le modèle pragmatiste

Le troisième modèle de l'enseignement, à savoir le modèle pragmatiste, comprend les programmes belges des années 1984 et 1990. Le texte de 1984 ne propose pas de réelles innovations par rapport à ce qui a été énoncé dans les deux modèles antérieurs. Les finalités culturelles, comme le développement de l'intelligence, apparaissent à nouveau en première ligne des programmes, avec, en parallèle, un renforcement d'une tendance normative. Les auteurs de renommée et l'étude des textes de la « grande littérature » sont à nouveau repris dans les programmes, mais pour quelques années seulement.

En 1990, les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté n'y apparaissent plus de façon explicite. L'efficacité et les objectifs intellectuels priment. Marc Romainville explique ce phénomène par le fait que l'école est priée de participer à la compétitivité du pays en poussant les élèves à acquérir un maximum de compétences afin de leur assurer une « employabilité » enviable. Les enjeux individuels de la scolarité ne cessent alors de croître, condition *sine qua non* de l'avenir salarial, professionnel et social des élèves. Cependant, nous retrouvons tout de même des objectifs relatifs au développement de la personnalité, à l'exercice de la mémoire et à la formation du jugement critique et du goût. Face à de tels enjeux, le cours de français se déploie alors en cinq rubriques, à savoir l'écriture, la lecture, la parole, l'écoute et la connaissance de la langue.

Bien qu'il soit peu innovant, ce modèle est bouleversé par de nombreux impératifs contradictoires. Le cours de français perd sa légitimité face à la montée du prestige des sciences et des mathématiques, et doit, en même temps, couvrir de plus en plus de compétences. Alors que ce dernier n'a plus autant de valeurs qu'avant et n'assure plus son autorité sur les autres disciplines scolaires, « le professeur de langue maternelle, plus qu'un autre peut-être, devient responsable des tenants et aboutissants d'un enseignement qui couvre un terrain beaucoup plus large qu'avant »²⁶. Les cinq rubriques déployées dans le cours de français embrassent un pan plus important qu'auparavant, et les finalités sociales et citoyennes qui en découlent prennent alors une toute autre importance. La citoyenneté responsable passe au second plan. Face aux

²⁵ *Ibid.*, p.133.

²⁶ *Ibid.*, p.188.

crises qui bouleversent le système socio-économique alors en vigueur, le diplôme et les compétences acquises prévalent sur tout le reste. L'esprit critique, aptitude primordiale de la citoyenneté, reste une qualité essentielle à acquérir dans ces décennies de compétitivité.

La fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle ont vu se renforcer à nouveau l'importance d'accorder du temps à une éducation citoyenne dans le cours de français, alors que cette question avait été négligée durant l'ère du modèle pragmatiste. Le Décret « Missions » de 1997 et les décrets qui en découlent ensuite font de la préparation à la citoyenneté responsable l'un des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Nous aborderons cet aspect dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Il importe tout de même de signaler que la citoyenneté est au cœur de nombreuses recherches scientifiques, et par la même occasion, au cœur de nombreux débats, depuis 2015. De nos jours, si l'école et le cours de français cherchent à valoriser le sens et la citoyenneté chez les élèves, c'est parce que l'école est de plus en plus située « au cœur du monde »²⁷ et que « l'enseignement perpétue la mémoire du monde et lui redonne quotidiennement une parcelle de sens »²⁸. Pour reprendre les mots de Sophie Hasquenoph, « aujourd'hui l'école demeure un des creusets de la formation civique de l'enfant »²⁹. Le cours de français s'inscrit pleinement dans cette nouvelle ère de l'enseignement, conséquence logique de l'évolution de cette discipline dans l'Histoire.

Nous avons pu établir que le cours de français a connu de nombreux remaniements depuis le XIX^e siècle. Cependant, ces changements s'inscrivent dans les mutations qu'ont connues la société et le système scolaire au fil des années. Les institutions scolaires, tout comme le cours de français, reflètent un projet bien plus large : celui de la société. Bien que cette dernière et l'école soient plus ou moins indépendantes l'une de l'autre, la culture scolaire ne peut se penser ni être porteuse de sens si elle ne s'inscrit pas avec cohérence dans le monde qui l'entoure. L'éducation à la citoyenneté – toujours liée de près ou de loin à la question du sens – prend de plus en plus d'importance au fil des dernières années. En effet, « le modèle nouveau promeut un individu autonome, créatif, ouvert aux autres, citoyen d'une société égalitaire, portée vers des savoirs scientifiques et techniques, garants de progrès économiques et

²⁷ DEVELAY Michel et DUFAYS Jean-Louis, « Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs... tout un programme », dans *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?*, Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL, Ghislain CARLIER et Jim PLUMAT (dir.), Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015, p.15, [en ligne], http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A170479/datastream/PDF_01/view (page consultée le 9 octobre 2018).

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.5.

sociaux »³⁰. Or, ce sens et cette citoyenneté sont des objets didactiques qui doivent être en construction permanente, comme Michel Develay et Jean-Louis Dufays³¹ le mettent en évidence. Un vrai travail de réflexion doit donc être entrepris afin que ce sens et cette citoyenneté soient développés à leur juste valeur et de façon pertinente dans le cadre des compétences du cours de français. Comme le souligne Sophie Hasquenoph, l'historien Claude Nicolet affirme que l'éducation civique, comprise dans ce cas-ci comme l'éducation à la citoyenneté, est l'affaire de tous. L'enseignement du français ne peut donc ignorer son rôle formateur pour les élèves ni le rôle social qu'il se doit d'exercer de plus en plus. L'autonomie, la capacité de jugement et d'analyse, ainsi que la connaissance et la prise de conscience à propos des thèmes ancrés dans l'actualité, sont constitutifs de l'institution scolaire et de ses disciplines. Le cours de français, confronté à de tels enjeux, doit inévitablement les intégrer de plus en plus, tout en ne négligeant pas ses particularités propres.

Après ce bref historique, il est important de se demander ce qu'est l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui et comment ce concept a évolué au fil des siècles. Cette notion très complexe ne peut être éclairée autrement qu'à travers son histoire et les différentes définitions qu'elle s'est vu attribuer.

2. Bref historique de la place laissée aux questions relatives à l'éducation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours

Les chercheurs qui se sont intéressés aux questions relatives à l'éducation à la citoyenneté s'accordent à penser que la citoyenneté est un concept multidimensionnel et plurivoque, qui varie selon les époques et les systèmes dans lesquels elle se déploie. Sophie Hasquenoph affirme d'ailleurs que « l'histoire a façonné la citoyenneté »³². Ce bref historique suivra notamment le plan que cette chercheuse développe dans son ouvrage *Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours*.

Avant de commencer à évoquer l'évolution du concept de citoyenneté, il semble pertinent de préciser que le terme « citoyen », d'origine latine, apparaît seulement au Moyen Âge et désigne l'habitant d'une ville. A partir du XII^e siècle, ce mot est compris, dans un sens plus large, comme désignant « le membre d'une communauté politique organisée »³³. Le terme

³⁰ DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève et RENARD Emmanuel, *op. cit.*, p.282.

³¹ DEVELAY Michel et DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*

³² HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.7.

³³ *Ibid.*, pp.11-12.

« citoyenneté », issu du nom latin *civitas*, quant à lui, apparaît au XVIII^e siècle et acquiert son sens juridique au XIX^e siècle. Ce n'est qu'au XX^e siècle que la citoyenneté intègre une dimension sociale et internationale. Nous sommes donc bien consciente que le concept de citoyenneté et le terme « citoyen » sont parfois utilisés de manière anachronique. L'acception que nous retiendrons de l'éducation à la citoyenneté sera précisée dans le point suivant, puisqu'elle s'est construite au fil des siècles.

2.1. La citoyenneté antique

Bien que dans les civilisations anciennes du monde hébraïque, du Proche et du Moyen-Orient, une partie infime de la population, les « vieillards », participe à la vie politique de façon consultative, la citoyenneté n'est pas encore d'actualité, selon Sophie Hasquenoph. Il faut attendre les V^e et IV^e siècles avant Jésus-Christ, chez les Grecs, pour que surgissent les premières réflexions sur la notion de citoyenneté.

2.1.1. La citoyenneté à Athènes

Selon Sophie Hasquenoph, « Athènes est véritablement considérée comme le berceau historique de la citoyenneté »³⁴. Domine Schnapper³⁵ partage cette idée. En effet, à Athènes, les Grecs expérimentent la citoyenneté grâce à la définition et à la clarification du statut du citoyen, ainsi qu'à la mise en place d'une démocratie directe. Dominique Schnapper reprend la conception de la *polis* selon Aristote, et met en évidence le fait qu'elle désigne une « communauté des citoyens organisés politiquement »³⁶. Cette conception de la cité serait une utopie, selon cette chercheuse, parce qu'il n'y avait pas d'égalité entre tous les citoyens.

La citoyenneté grecque antique repose avant tout sur le partage de valeurs communes. Ce partage permet une forte identification des citoyens à la communauté. Cependant, cette condition préalable est un facteur d'exclusion pour une série d'Athéniens qui ne correspondent pas aux critères de référence. Sophie Hasquenoph en cite quelques-uns, à savoir les esclaves, les métèques (étrangers), les femmes et les citoyens déçus.

À Athènes, « chaque citoyen, actif et responsable, bénéficiant du droit à la parole et au vote individuel, est la base et le garant de la paix civile, du bon ordre intérieur de la cité »³⁷. Notons que l'idée de la responsabilité du citoyen a traversé les siècles et est, aujourd'hui encore,

³⁴ *Ibid.*, p.19.

³⁵ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris, 2000, p.12.

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.23.

un élément-clé de la citoyenneté. Dans le cadre de la *polis* athénienne, le sentiment de citoyenneté garantit le bon fonctionnement de la cité et la paix. Il faut savoir que le citoyen a accès à plusieurs pouvoirs politiques : la possibilité de participer à la *Boulè* et à la défense de la cité via un engagement dans l'armée, ou encore une responsabilité judiciaire dans le cadre des tribunaux, pour n'en citer que quelques-uns. Dès lors, il est possible d'établir un parallèle entre l'histoire de la citoyenneté et l'émergence d'une forme de démocratie.

À la fin du V^e siècle, une crise sociale et citoyenne affaiblit le prestige d'Athènes au profit de Rome. « La citoyenneté grecque, athénienne tout particulièrement, reste dans l'histoire une référence première : la réflexion politique comme la définition de valeurs communes et la reconnaissance de droits politiques au *dèmos* contribuent à la grandeur de la Grèce antique »³⁸.

2.1.2. La citoyenneté à Rome

C'est avec la fondation de la ville de Rome, en 753 avant Jésus-Christ, que la citoyenneté romaine apparaît. Selon Sophie Hasquenoph, elle repose sur les mêmes principes que la citoyenneté grecque et préserve l'idée de la participation populaire. La richesse est une condition *sine qua non* de la citoyenneté romaine. « La fortune en effet implique à leurs yeux la vertu, la respectabilité et la fidélité à ses engagements »³⁹. A ce propos, Sophie Hasquenoph cite Cicéron : « Ce fut par les suffrages des riches, et non par ceux du peuple que tout se décida »⁴⁰. Le système romain antique façonne des inégalités : les plébéiens, les femmes, les affranchis et les esclaves sont laissés de côté. Les citoyens romains se voient attribuer une série de droits politiques (*jura publica*), de droits civils (*jura privata*) et de devoirs (*munera*). À cette époque, Rome semble toujours adopter un régime aristocratique ou ploutocratique.

En 504 avant Jésus-Christ, avec l'avènement de la République romaine, la citoyenneté englobe une plus grande part de la population, notamment les nouvelles élites conquises. En quelques années, le nombre de citoyens double. La citoyenneté est accordée à plus de personnes encore grâce à l'édit de l'empereur Caracalla, en 212 après Jésus-Christ, étant donné que « tous les hommes libres, de l'Empire de Gaule à l'Asie mineure, obtiennent le statut de citoyens romains »⁴¹. Rome passe d'une citoyenneté politique, sélective et élitiste, à une citoyenneté sociale, généralisée et définie en termes de statut juridique. Par ce statut juridique, les Romains

³⁸ *Ibid.*, pp.24-25.

³⁹ *Ibid.*, p.25.

⁴⁰ *Ibid.*, p.27.

⁴¹ *Ibid.*, p.31.

« ont fondé l'idée que, dans son principe, la citoyenneté était ouverte et qu'elle avait une vocation universelle »⁴², ce qui sera également revendiqué au XX^e siècle. Dominique Schnapper insiste sur ce changement de paradigme : « Rome a constitué une autre étape [de la citoyenneté], en définissant les citoyens non plus comme des membres de la Cité mais comme des sujets de droit »⁴³.

2.2. L'éclipse de la citoyenneté au Moyen Âge ?

Alors qu'à l'heure actuelle nous sommes toujours influencés par le double héritage antique – grec et romain – de la citoyenneté, le Moyen Âge n'en garde que peu de traces. Le concept de citoyenneté vient même à disparaître du paysage médiéval, puisque le pouvoir du roi est héréditaire et absolu. Comme nous l'avons étudié dans le cadre d'un cours de Moyen Âge dispensé à l'Université Saint-Louis par Eric Bousmar en 2016, les seigneuries et les principautés reposent sur une fidélité vassalique. « La place du peuple français dans l'État médiéval est celle de la soumission totale, comme le symbolise la fleur de lys »⁴⁴. Seules la noblesse et l'Église sont associées au pouvoir de façon consultative ou spirituelle.

Néanmoins, dans certaines institutions telles que les universités, les ordres religieux mendiants et les échevinages, les principes antiques, dont la citoyenneté, sont remis à l'honneur. La citoyenneté n'est plus assumée d'un point de vue global, mais elle persiste au niveau local. Une forme de citoyenneté se retrouve également dans les États généraux, à partir du XIV^e siècle. « La première et véritable assemblée représentative des corps constituant le royaume de France date de 1484 »⁴⁵, et relègue au second rang les États généraux et la citoyenneté.

Selon Sophie Hasquenoph, les quelques traces de citoyenneté, qui persistent difficilement au Moyen Âge, revêtent une dimension collective plutôt qu'un sens individuel. L'homme ne possède pas de droit ou de pouvoir en tant qu'individu, puisqu'il est assujéti. Les pouvoirs s'acquièrent dans un groupe qui le représente. À cette époque, la citoyenneté antique semble bel et bien avoir été délaissée, laissant place à une France qui se construit autour de la personne du roi et de sa dynastie.

⁴² SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.15.

⁴³ *Ibid.*, p.14.

⁴⁴ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.35.

⁴⁵ *Ibid.*, p.38.

2.3. Les interrogations à propos de la citoyenneté au XVI^e siècle

Aux XV^e et XVI^e siècles, les humanistes mettent l'homme au centre des schémas de pensée : « L'individu doit être capable de transformer le monde et de façonner un être meilleur, capable de se dépasser pour faire progresser l'humanité »⁴⁶. Les humanistes remettent la citoyenneté sur le devant de la scène, en proposant la participation active des citoyens dans les affaires de la cité, comme nous le retrouvons déjà durant l'Antiquité. L'homme doit dès lors devenir acteur de son monde, ainsi que le souligne Sophie Hasquenoph. Cette nouvelle conception de la participation de l'homme à la construction de la société nécessite une réelle prise de conscience de l'ensemble de la population.

Au XVI^e siècle, l'homme politique apparaît « comme un citoyen-serviteur engagé au service de la cité et du prince, un citoyen du monde intégré à l'univers désormais élargi dans l'espace et dans le temps, un citoyen de raison enfin, qui réfléchit sur l'action et les institutions politiques d'hier et d'aujourd'hui, pour mieux y trouver les moyens de son action »⁴⁷. Cependant, même si l'Homme est mis en évidence, l'autorité centrale instaurée au Moyen Âge est renforcée, au détriment des pouvoirs et des droits des individus. En effet, l'absolutisme de droit divin se met en place avec François I^{er} et connaît son apogée avec Louis XIV. Les citoyens du XVI^e siècle restent donc assujettis. Néanmoins, selon Sophie Hasquenoph, à partir de 1560, des revendications citoyennes sont de plus en plus émises et assumées, à cause de l'instabilité et de l'insécurité politique et religieuse qui règnent alors.

2.4. Oubli et redécouverte de la citoyenneté aux XVII^e et XVIII^e siècles

2.4.1. L'absolutisme au XVII^e siècle

Afin de rétablir l'ordre et la paix, la politique absolutiste est renforcée plus encore par le roi Henri IV. Le contexte du XVII^e siècle, comme le précise Sophie Hasquenoph, ne permet pas de « faire croire au triomphe de la citoyenneté »⁴⁸. L'absolutisme réduit sévèrement la part de pouvoir des institutions représentatives. L'individu est de moins en moins pris en compte. La population française a des devoirs, mais elle n'a pas de droits. Il n'y a donc pas de citoyens acteurs en France à cette époque. Cette dynamique ne touche pas seulement la France. Elle s'observe dans tous les États de l'Occident chrétien.

⁴⁶ *Ibid.*, p.39.

⁴⁷ *Ibid.*, p.41.

⁴⁸ *Ibid.*, p.47.

Cependant, à la fin du XVII^e siècle, l'Angleterre se distingue des autres pays européens. En 1688, la *Glorious Revolution* révèle « l'affirmation de la souveraineté du peuple »⁴⁹. Plusieurs innovations font de ce pays un « précurseur sur le chemin de la redécouverte de la citoyenneté »⁵⁰. Parmi ces innovations, nous retrouvons notamment la reconnaissance de la liberté individuelle, la naissance de l'opinion publique et des premiers partis politiques, ainsi que l'élaboration d'une véritable Constitution. La population acquiert de plus en plus de droits et endosse enfin un rôle citoyen. Il s'agit d'un véritable tournant politique.

2.4.2. *Le siècle des Lumières*

Le XVIII^e siècle propose un renouveau sociétal : « C'est une nouvelle société que proposent les hommes des Lumières, plus juste et plus humaine, au détriment des traditionnels privilèges de l'époque, une société des droits de l'homme »⁵¹. Les sentiments éprouvés par rapport à cet idéal de citoyenneté sont contrastés : certains l'appellent de leurs vœux, alors que d'autres sont plutôt méfiants vis-à-vis de ce concept prometteur, mais indéniablement lié à un changement profond. La citoyenneté n'est donc pas une affaire acquise, notamment du point de vue des monarques. De plus, l'absolutisme est toujours en place et la population reste assujettie. En réponse aux promesses des Lumières, contredites par l'impossibilité de vivre une réelle citoyenneté, plusieurs révolutions sont amorcées, et bien vite réprimées. Au XVIII^e siècle, la citoyenneté renaît de ses cendres, mais il faudra attendre 1789 pour qu'elle puisse triompher en France. La Révolution américaine, quant à elle, a permis la création d'une démocratie représentative. Ces deux révolutions sont « les symboles de l'entrée dans un nouveau monde »⁵² et correspondent, de ce fait, à l'avènement d'une nouvelle sorte de citoyenneté.

L'année 1789 signe « l'acte de naissance »⁵³ de la citoyenneté française. Les sujets français deviennent « pleinement citoyens de fait et de droit »⁵⁴. En France, la citoyenneté est légitimée par la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1789) et par la Constitution française du 21 septembre 1791. Dominique Schnapper met en évidence le fait qu'un transfert de légitimité s'établit. Ce nouveau principe, selon elle, « affirmait l'égalité civile, juridique et politique »⁵⁵. Bien que la situation ait évolué, la Constitution française souligne tout de même

⁴⁹ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.45.

⁵⁰ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.52.

⁵¹ *Ibid.*, p.54.

⁵² SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.23.

⁵³ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.58.

⁵⁴ *Ibid.*, p.58.

⁵⁵ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.26.

le fait que « tout Français est citoyen mais cela ne veut pas dire pour autant électeur »⁵⁶. Au XVIII^e siècle, en France, la citoyenneté reste une vertu qui se mérite. C'est en fonction de la capacité de chacun à participer financièrement à la vie de l'État, qu'un nombre plus ou moins important de droits et qu'une relative implication dans différentes instances sont octroyés.

Plusieurs critiques ont été avancées par rapport aux mouvements amorcés après la Révolution française. Dans le cadre de ce mémoire, nous n'en retiendrons qu'une : celle de Burke. Selon Burke, qui est cité par Dominique Schnapper, la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* chercherait à faire table rase du passé, en promouvant une égalité parfaite, mais non réaliste, entre chaque citoyen. Or, toujours selon lui, nous sommes héritiers d'une histoire, et nous devons donc la prendre en considération. Les textes ne tiendraient pas compte des conditions de vie réelles des hommes de l'époque. La situation serait seulement améliorée théoriquement et de façon utopique, parce qu'il y aurait une impossibilité à mettre en œuvre une vraie citoyenneté pour tous.

Petit à petit, au fil du XVIII^e siècle, la citoyenneté continue à évoluer. A partir de 1793, elle sera associée au sentiment patriotique et à une implication dans la cité par des actes citoyens. Malgré cette redéfinition des paramètres, la citoyenneté ne sera pas valorisée sous le régime de la Terreur de Robespierre.

Bien qu'une réelle évolution se soit dessinée au XVIII^e siècle, et particulièrement à partir de 1789, la citoyenneté n'est pas encore un concept démocratique, étant donné qu'elle repose prioritairement sur une certaine hiérarchisation de la population selon le critère de la richesse. Malgré la timidité de cet ancrage des principes de citoyenneté dans la société, les droits civils se sont développés peu à peu. Cette citoyenneté civile est « définie par l'exercice des droits-libertés (libertés de la personne, liberté d'expression et de propriété), garantis par un État de droit, dans lequel la justice a un rôle prépondérant »⁵⁷.

2.5. Mutation de la société et de la citoyenneté au XIX^e siècle

D'après Sophie Hasquenoph, le XIX^e siècle a vu naître la conquête des droits citoyens. En effet, même si la Révolution française a revalorisé la citoyenneté, les systèmes politiques en vigueur par la suite « manifestent le glissement progressif vers une non-citoyenneté établie »⁵⁸. Ce qui était promu était en réalité un leurre, car il n'y avait pas de vraie place pour les citoyens :

⁵⁶ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.59.

⁵⁷ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.108.

⁵⁸ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.67.

le suffrage censitaire, établi selon le degré de richesse des individus, ne permettait pas une participation effective de l'ensemble de la population.

Durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, la citoyenneté va devenir une réalité pour une majorité de la population. Le suffrage universel en France permet aux hommes de vingt-et-un ans de faire entendre leur voix de façon démocratique. La population acquiert également le droit de s'opposer au pouvoir, et de faire valoir ses revendications. « L'émancipation citoyenne passe par le droit à l'expression pour tous : expression par le vote, par la plume, par la grève et diverses associations »⁵⁹. En plus de l'acquisition de ces nouveaux droits, les Français vont avoir des devoirs, notamment celui de s'engager pour la nation via le service militaire. Comme le souligne Benjamin Moriamé dans son mémoire⁶⁰, le XIX^e siècle institutionnalise et développe le volet des droits politiques, volet déjà présent à l'Antiquité, mais oublié par la suite.

2.6. Une nouvelle dimension de la citoyenneté au XX^e siècle

Le XX^e siècle sera synonyme d'ouverture et de généralisation de la citoyenneté. Les femmes et les plus démunis vont à leur tour revendiquer un droit à la citoyenneté. En Belgique, le suffrage universel est acquis par les femmes en 1920. En France, il faudra attendre 1944. Selon Sophie Hasquenoph, « la citoyenneté acquiert au XX^e siècle non seulement une dimension féminine mais également une dimension européenne »⁶¹. La citoyenneté dépasse donc l'idée de la patrie ou de la nation. Aujourd'hui encore, au XXI^e siècle, de nombreuses associations revendiquent l'idée que nous devrions nous sentir citoyens du monde.

La citoyenneté au XX^e siècle est de plus en plus associée à une dimension sociale. Après la Seconde Guerre mondiale, les droits sociaux sont mis sur le devant de la scène internationale. Selon Thomas Humphrey Marshall, repris et cité par Dominique Schnapper, la citoyenneté sociale est « définie par la prépondérance des droits-créances (droit à la protection sociale, à la santé, à l'éducation, au travail), garantis par les institutions de l'État-providence »⁶².

Parallèlement à l'émergence et à la revendication de droits sociaux accessibles à tous, « des fenêtres multiples s'ouvrent sur le monde, notamment par le biais des médias »⁶³.

⁵⁹ *Ibid.*, p.74.

⁶⁰ MORIAMÉ Benjamin, *Éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC) à l'école secondaire : objectifs officiels et exigences théoriques à l'épreuve des difficultés, contraintes et perceptions des enseignants*, mémoire de master en communication sous la direction de Pierre BAUDEWYNS, Université catholique de Louvain, 2017.

⁶¹ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.84.

⁶² SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.108.

⁶³ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.90.

L'actualité entre au cœur du quotidien des citoyens. L'ignorance est par conséquent de moins en moins acceptée, et l'esprit critique de plus en plus mobilisé. Les médias et l'esprit critique sont, aujourd'hui, deux aspects très importants du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et du cours de français.

Les volets des droits civils et des droits politiques ainsi que le volet social ont une histoire qui est « intimement mêlée à celle des droits humains et donc à une recherche d'universalité qui est toujours d'actualité »⁶⁴. « Le XX^e siècle n'a pas achevé la construction de la citoyenneté mais il l'a adaptée à la situation nouvelle des temps, c'est-à-dire à la mondialisation des échanges et des connaissances pour tout individu, homme ou femme, français ou étranger, riche ou pauvre »⁶⁵. À l'instar de la société, l'école a également dû répondre aux mutations du monde et à la démocratisation de l'enseignement. L'éducation à la citoyenneté est l'une des pistes retenues pour répondre à ce changement de paradigme sociétal et scolaire. C'est cette citoyenneté multidimensionnelle et plurivoque qui sera associée à l'enseignement du français : une citoyenneté ouverte sur les autres et sur le monde.

Alors que la citoyenneté a longtemps été un privilège, privilège des hommes libres ou des hommes fortunés selon les époques, cette notion s'est démocratisée et élargie à l'ensemble de la population parce qu'elle permet notamment « de gérer les diversités culturelles »⁶⁶. Le XX^e siècle et le XXI^e siècle ont permis un basculement, même s'ils restent largement influencés par les siècles qui les ont précédés.

3. L'éducation à la citoyenneté : quelle(s) définition(s), selon quelle(s) dimension(s) ?

L'éducation à la citoyenneté, comme nous l'avons vu dans le point précédent, est un concept multidimensionnel et plurivoque. Ce concept est devenu, selon Michèle Verdelhan-Bourgade, « la pâte à tartiner du quotidien civil et scolaire »⁶⁷. L'auteure insiste sur le fait que cette notion, sans cesse en évolution, est complexe et souvent « surchargée des oripeaux du comportement social »⁶⁸. Sandra Regina Soares, quant à elle, observe que la citoyenneté « s'est développée de façon particulière dans chaque État-nation, en fonction des conditions historiques, politiques, économiques et culturelles propres à chacun d'eux, ainsi qu'en fonction

⁶⁴ MORIAMÉ Benjamin, *op. cit.*, p.15.

⁶⁵ HASQUENOPH Sophie, *op. cit.*, p.93.

⁶⁶ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *op. cit.*, p.233.

⁶⁷ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Introduction », dans *École, langage et citoyenneté*, Michèle VERDELHAN-BOURGADE (dir.), L'Harmattan, Paris, 2001, p.12.

⁶⁸ *Ibid.*, p.17.

des rapports de force qui s'établissent entre les groupes sociaux »⁶⁹. La diversité d'angles d'approche et le manque de consensus autour d'une définition unique et universelle relèvent notamment des nouveaux besoins des sociétés contemporaines. Afin de trouver une définition de l'éducation à la citoyenneté qui convient à cette recherche, nous prendrons appui sur les définitions de plusieurs dictionnaires, ainsi que sur les conceptions de différents chercheurs.

3.1. L'éducation à la citoyenneté selon le *Littré*, le *TLFi*, *Le Petit Robert* et le *Larousse*

Selon le dictionnaire de la langue française d'Emile Littré, paru à la fin du XIX^e siècle, le terme « citoyenneté » est un néologisme. Ce mot est défini comme désignant « la qualité du citoyen »⁷⁰. Le dictionnaire *Trésor de la Langue Française informatisé* définit aussi la « citoyenneté » comme « la qualité du citoyen »⁷¹. Le *TLFi* y assortit l'exemple de « la citoyenneté française ». Le dictionnaire *Le Petit Robert* restreint également le terme « citoyenneté » à « la qualité du citoyen »⁷² et propose deux exemples pour illustrer cette définition : la citoyenneté française et la citoyenneté européenne.

Seul le dictionnaire de français *Larousse en ligne* est un peu plus explicite concernant le terme « citoyenneté ». La première définition de ce concept est à nouveau « la qualité du citoyen », mais une deuxième définition plus approfondie est ensuite proposée : « Situation positive créée par la pleine reconnaissance aux personnes de leur statut de citoyen. (Le citoyen dispose, dans une communauté politique donnée, de tous ses droits civils et politiques.) »⁷³.

Les dictionnaires *TLFi*, *Le Petit Robert* et *Larousse en ligne* associent la citoyenneté à la dimension politique. Selon Michèle Verdelhan-Bourgade, « c'est par rapport à cette composante que se comprend l'exercice des droits et des devoirs du citoyen »⁷⁴. Au vu du contexte sous Napoléon III, il est compréhensible que cette dimension politique de la citoyenneté soit occultée dans le *Littré*. Toujours selon cette chercheuse, il existe une évolution,

⁶⁹ SOARES Sandra Regina, « Incidences des conceptions de la citoyenneté sur la formation des maîtres au Brésil », dans *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Fernand OUELLET (dir.), Les Presses de l'Université Laval, 2004, p.125.

⁷⁰ *Littré*, s.v. « citoyenneté », [en ligne], <https://www.littre.org/definition/citoyennete> (page consultée le 24 décembre 2018).

⁷¹ *Trésor de la Langue Française informatisé*, s.v. « citoyenneté », [en ligne], <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=16732080> (page consultée le 24 décembre 2018).

⁷² *Le Petit Robert*, remanié et amplifié sous la direction de Josette REY-DEBOVE et Alain REY, s.v. « citoyenneté », 2016, p.443.

⁷³ *Larousse en ligne*, s.v. « citoyenneté », [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/citoyennete/16242?q=citoyennete%20a9#16107> (page consultée le 24 décembre 2018).

⁷⁴ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Du bon usage du dictionnaire ou ce que le discours de l'école fait de la citoyenneté », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., p.24.

voire une extension, de ce qu'il est possible d'entendre par la notion de la citoyenneté. « Les expressions comme “citoyen de l'Europe, du monde, de l'Eglise” montrent que la relation à la cité, ou à une communauté politique, est fortement atténuée, affadie, en un sentiment d'appartenance à un ensemble »⁷⁵. Le dictionnaire *Le Petit Robert* illustre bien cette réflexion, puisque s'y retrouve l'exemple « citoyenneté européenne ».

3.2. Conceptions de l'éducation à la citoyenneté selon différents chercheurs

3.2.1. Une dimension politique et juridique de la citoyenneté

Depuis l'Antiquité, le terme « citoyenneté » est défini selon une dimension politique. C'est d'ailleurs cette dimension qui est retenue dans les définitions des quatre dictionnaires cités précédemment.

Claudine Leleux, Chloé Rocourt et Jan Lantier considèrent que le mot « citoyen » désigne « l'homme en tant que membre d'une communauté juridique »⁷⁶. Dans leur ouvrage *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, ces trois auteurs affirment que le cours d'EPC – et donc l'éducation à la citoyenneté – a certes pour finalité de développer l'esprit critique, ainsi qu'une pensée autonome, mais qu'il vise principalement « à éduquer à la citoyenneté démocratique »⁷⁷. Cette notion comprend plusieurs caractéristiques : la liberté ; le vivre-ensemble dont le fondement est une « éthique de la discussion », comme Jürgen Habermas le préconisait dans son ouvrage *De l'éthique à la discussion*⁷⁸ ; l'esprit critique ; le pluralisme des valeurs ; et la séparation des pouvoirs. Selon ces chercheurs, l'éducation à la citoyenneté « est un concept juridique qui renvoie au légal, mais elle est aussi un concept philosophique qui renvoie à la question de la justice normative »⁷⁹.

Selon Denis Pieret, « la citoyenneté est d'abord un statut juridique qui octroie un certain nombre de droits et de devoirs et qui est, au moins depuis la modernité, attachée à la nationalité »⁸⁰. Cependant, cette notion ne correspondrait pas seulement à un statut juridique. En effet, selon le même auteur, elle serait également investie d'une « lourde charge morale : être citoyen en démocratie nécessiterait un certain nombre de capacités sans lesquelles la

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ LANTIER Jan, LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *op. cit.*, p.14.

⁷⁷ *Ibid.*, p.15.

⁷⁸ HABERMAS Jürgen, *De l'éthique à la discussion*, traduit de l'allemand par Mark HUNYADI, du Cerf, Paris, 1992.

⁷⁹ LANTIER Jan, LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *op. cit.*, p.16.

⁸⁰ PIERET Denis, « Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? », 2009, p.1, [en ligne], http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/dpieret_2009_education_citoyennete.pdf (page consultée le 9 mai 2018).

démocratie se mettrait elle-même en danger »⁸¹. Denis Pieret semble donc rapprocher la dimension juridico-politique de la citoyenneté à la civilité.

3.2.2. *Ouverture au monde et acquisition d'un esprit critique*

Selon Constantin Xypas, « l'urgence, c'est la socialisation, c'est l'acceptation des règles élémentaires du contrat social »⁸². Dans le cadre de ce contrat social, cet auteur reprend les premières pages de l'*Émile* de Rousseau, qui nous invite à faire un choix entre deux conceptions de l'éducation : combattre l'Homme afin qu'il soit conforme aux institutions ou combattre les institutions afin de libérer l'Homme. Par conséquent, il s'agit de faire un choix entre former le citoyen ou former l'Homme. Alors que former l'Homme permet à ce dernier d'acquérir un jugement autonome et critique, former le citoyen impliquerait « un processus d'intériorisation de cette volonté générale dans la conscience individuelle, au risque de conduire l'individu à s'accommoder d'une situation injuste, d'accepter les compromissions, pire, de refuser de voir ses propres contradictions »⁸³. Aujourd'hui, cette dialectique n'est plus de mise. Former l'Homme ou former le citoyen sont, selon Constantin Xypas, « les deux faces de la même médaille »⁸⁴. Dès lors, l'éducation à la citoyenneté reviendrait à former l'être humain à comprendre les institutions qui régissent le monde et, en même temps, à lui permettre de prendre le recul critique nécessaire. Constantin Xypas se rapprocherait ainsi de la vision de Kant à propos de l'éducation morale.

André Lacroix attribue une triple dimension à la citoyenneté : une dimension réflexive et pédagogique, une dimension politique, ainsi qu'une dimension philosophique ou éthique. Par sa dimension réflexive et pédagogique, la citoyenneté contribue « à développer les compétences nécessaires à la formation de l'identité civique en amenant la personne à prendre un recul réflexif par rapport à ses actions »⁸⁵. Il s'agit, avant toute chose, de donner à l'élève les connaissances et les compétences qui lui permettront de comprendre son environnement. Selon ce chercheur, l'autonomie de pensée et d'action est donc un élément-clé de la citoyenneté.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² XYPAS Constantin, « Éducation morale ou éducation à la citoyenneté ? », dans *L'éducation à la citoyenneté*, Christophe HÉLOU, Patrick RAYOU, Constantin XYPAS *e.a.*, L'Harmattan, Paris, 2001, p.16.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibid.*, p.32.

⁸⁵ LACROIX André, « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », dans *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, France JUTRAS (dir.), Presses de l'Université du Québec, 2010, p.107.

Dans son ouvrage *Éducation à la citoyenneté*, Claudine Leleux valorise également les compétences liées à l'acquisition de l'esprit critique. Selon cette chercheuse, l'école a pour mission « d'éduquer à la citoyenneté, mais aussi de contribuer à former des agents moraux autonomes, critiques, capables de discernement, aptes à opérer des choix et à prendre des décisions dont ils peuvent répondre »⁸⁶.

3.2.3. *Le vivre-ensemble et la dimension sociale de la citoyenneté*

Selon Christine Lazerges⁸⁷, cette éducation à la citoyenneté serait en réalité un apprentissage essentiel du vivre-ensemble. Afin de contrer l'accroissement de l'individualisme qui caractériserait le XXI^e siècle, cette chercheuse en appelle à plus d'éducation, notamment à l'école, voire à la mise en place d'une tout autre éducation qui bouleverserait les codes sociaux.

Michel Miaille pense également que la notion de citoyenneté est à comprendre du point de vue du vivre-ensemble. Elle serait même, selon cet auteur, « une solution redécouverte pour reconstruire le lien social ou lui donner du sens »⁸⁸. Ainsi, d'après lui, l'éducation à la citoyenneté doit être prise en charge par toutes les institutions sociales, y compris par l'école.

France Jutras, elle aussi, considère que l'éducation à la citoyenneté est « généralement vue comme un levier de régulation des rapports sociaux »⁸⁹. Avec Emmanuelle Marceau et André Lacroix, cette chercheuse estime que l'éducation à la citoyenneté est une « mesure visant à fortifier le lien social pour le développer au-delà de sa conception minimaliste »⁹⁰. « La visée idéale qu'on attribue alors à l'éducation à la citoyenneté est d'amener chacun à prendre part à la construction du sens de la culture publique commune, à la partager, à s'y reconnaître et à y reconnaître autrui »⁹¹. Cette dimension sociale suppose également une ouverture au monde.

Selon Georges Legault, « lorsque la question de l'éducation est envisagée dans une approche d'intégration sociale, elle apparaît essentiellement comme un enjeu relatif aux divers

⁸⁶ LELEUX Claudine, *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2000, p.13.

⁸⁷ LAZERGES Christine, « Préface », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., pp.9-11.

⁸⁸ MIAILLE Michel, « Citoyenneté et école : de quelques malentendus », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., p.37.

⁸⁹ JUTRAS France, « Introduction », dans *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, op. cit., p.5.

⁹⁰ JUTRAS France, LACROIX André et MARCEAU Emmanuelle, « L'éducation à la citoyenneté à l'école : une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble », dans *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, op. cit., p.79.

⁹¹ *Ibidem*.

acteurs en éducation »⁹². Cependant, cet auteur cherche également à mettre en évidence les liens entre éducation à la citoyenneté et construction d'une vision du monde. Il s'agit donc d'appréhender le concept à la fois selon sa dimension sociale, mais également du point de vue de l'ouverture au monde qui nous entoure.

Riccardo Petrella insiste, quant à lui, sur le fait que l'éducation à la citoyenneté doit être « le lieu d'apprentissage d'un vivre-ensemble solidaire, à tous les niveaux et avec les générations futures ; elle doit être le terreau de développement d'une société juste, "civilisée", soutenable, démocratique par et pour des êtres libres et responsables »⁹³. Il s'agit de pouvoir être acteur et citoyen, et non plus un simple consommateur, et ce, à l'échelle mondiale.

Dans son article « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté »⁹⁴, François Galichet distingue trois paradigmes de la citoyenneté : la citoyenneté conçue selon le modèle de la famille, la citoyenneté inspirée du modèle du travail, et la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion. Cependant, dans son ouvrage *L'école, lieu de citoyenneté*, il indique qu'un quatrième paradigme doit être pris en compte. Ainsi, il fait le choix de dessiner « les contours de ce qu'on pourrait appeler une "société pédagogique", c'est-à-dire une société qui prendrait pour fondement et pour idéal régulateur une citoyenneté conçue comme relation éducative réciproque entre ses membres »⁹⁵. Par conséquent, « la citoyenneté ne serait plus vue comme un phénomène statique ayant pour objet de reconnaître des droits et des privilèges aux citoyens, mais bien comme un processus dynamique à la faveur duquel les citoyens peuvent penser leur place dans la société »⁹⁶. François Galichet définit l'éducation à la citoyenneté comme « un mouvement volontaire vers autrui en particulier et vers la communauté en général »⁹⁷, insistant ainsi sur la dimension sociale de la citoyenneté.

⁹² LEGAULT Georges, « Former un citoyen. La tension entre le politique et le pédagogique », dans *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, op. cit., p.22.

⁹³ AMERICAN FIELD SERVICE, *Le parcours citoyen*, De Boeck, Bruxelles, 2002, p.8.

⁹⁴ GALICHET François, « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°1, 2002, pp.105-124, [en ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007151ar/> (page consultée le 24 décembre 2018).

⁹⁵ GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2005, p.47.

⁹⁶ LACROIX André, op. cit., p.99.

⁹⁷ GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté*, op. cit., p.46.

3.3. Quelle définition de l'éducation à la citoyenneté mobiliser dans le cadre du cours de français ?

Selon François Galichet, « habituellement, l'éducation à la citoyenneté se réduit, soit à une simple acquisition de connaissances sur les structures politiques et les données culturelles de la nation, soit à l'acquisition de compétences sociales liées à la vie dans un groupe, aux capacités à participer à un débat collectif, à une action commune. L'introduction, dans cette éducation, d'une dimension d'ouverture pédagogique à autrui est de nature à faire le lien entre elle et les apprentissages proprement scolaires, alors que, jusqu'à présent, elle se juxtapose à eux sans que le lien soit perceptible »⁹⁸. Dès lors, l'éducation à la citoyenneté, dans le cadre du cours de français, ne doit pas être limitée à une seule dimension. La diversité de ses composantes est constitutive de la richesse de cette notion. Alain Létourneau met également en évidence l'importance de garder une définition plurivoque et multidimensionnelle de la citoyenneté. Selon lui, il s'agit de pouvoir « éduquer au vivre-ensemble, ce qui suppose un certain nombre d'éléments que nous avons ou que nous souhaitons avoir en commun dans une société »⁹⁹, d'« inclure aussi une philosophie des droits de la personne, une conception politique de l'individu et la reconnaissance de l'égalité de tous »¹⁰⁰, et d'intégrer des visées sociales.

La définition proposée par la Fédération Wallonie-Bruxelles énonce de manière synthétique la pensée des auteurs cités précédemment. Les dimensions politique, juridique, sociale et d'ouverture au monde sont convoquées, même si elles ne sont pas citées explicitement et de manière approfondie. Dans ce mémoire, c'est donc cette définition qui sera retenue, parce qu'elle valorise l'éducation à la citoyenneté dans la diversité de ses composantes et de ses dimensions, comme le promeuvent, entre autres, François Galichet et Alain Létourneau. Sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation à la citoyenneté est définie « comme l'éducation à la fois à la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse dans la société et à la capacité de se déployer à la fois comme personne et comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, libre, responsable, solidaire, autonome, inséré dans la société et capable d'esprit critique et de questionnement philosophique »¹⁰¹.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ LÉTOURNEAU Alain, « L'idée d'intégration transculturelle comme contexte d'un projet d'éducation à la citoyenneté », dans *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques, op. cit.*, p.134.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, [en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=27451&navi=4105> (page consultée le 16 novembre 2017).

4. Les recherches scientifiques actuelles sur l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire, et plus particulièrement dans le cadre du cours de français

Au cours des dernières décennies, plusieurs enquêtes ont été menées à propos de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire, et un grand nombre de propositions didactiques ont émergé dans l'ensemble des disciplines. Dans ce quatrième point, il s'agira de dégager les grandes tendances et les faits les plus saillants pour notre recherche.

4.1. Les enquêtes relatives à l'éducation à la citoyenneté

Dans son article « Quel type d'éducation à la citoyenneté ? Quel type de citoyen ? », Henry Maitles se base sur les recherches de Crick (2000), Ostler et Starkey (2005), Print (2007), ainsi que sur celle de Kiwan (2008). Ces auteurs relèvent le fait que « la citoyenneté est un élément obligatoire dans la plupart des démocraties à travers l'Europe, l'Amérique du Nord et le Pacifique »¹⁰². Cette éducation à la citoyenneté « dans les écoles des démocraties occidentales met l'accent sur les institutions politiques, les droits et les responsabilités des citoyens, les débats sur les questions actuelles et sur le moralisme dans diverses combinaisons (Borhaug, 2008) »¹⁰³. Les dimensions politique et juridique de la citoyenneté dominent ces représentations.

L'enquête internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté menée par l'ICCS/IEA¹⁰⁴ a récolté les propos de près de 140.000 étudiants et de 62.000 enseignants dans 38 pays¹⁰⁵ en 2009. En Belgique, seuls des enseignants et des élèves flamands¹⁰⁶ ont participé à cette enquête. Les résultats montrent que, selon les habitants des pays participants, les matières considérées comme les plus importantes à enseigner sont les droits de l'homme, la compréhension de différentes cultures et différentes ethnies, l'environnement, les systèmes parlementaires et gouvernementaux, ainsi que le scrutin et les élections. De plus, les enseignants souhaiteraient développer, en priorité, « les connaissances des droits et des responsabilités des citoyens »¹⁰⁷, ainsi que « l'esprit critique et indépendant des élèves »¹⁰⁸. Alors que, selon Hahn (1998 et 1999) et Print (2007), cités par Henry Maitles, l'école se doit de préparer les futurs

¹⁰² MAITLES Henry, « Quel type d'éducation à la citoyenneté ? Quel type de citoyen ? », dans *Le magazine des Nations Unies*, vol. L (4), décembre 2013, [en ligne], <https://unchronicle.un.org/fr/article/quel-type-d-ducation-la-citoyennet-quel-type-de-citoyen> (page consultée le 8 janvier 2019).

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ L'IEA International Civic and Citizenship Study (ICCS) est un programme de recherche qui s'intéresse à la préparation des jeunes à leur rôle de citoyen.

¹⁰⁵ MAITLES Henry, *op. cit.*

¹⁰⁶ <https://www.iea.nl/iccs> (page consultée le 9 janvier 2019).

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

adultes à être des citoyens responsables, seuls 40% des étudiants¹⁰⁹ disent avoir pu développer de telles compétences dans leur cursus. Ce pourcentage, relativement faible, peut être expliqué par le fait que la citoyenneté nécessite « du courage, des compétences et de la confiance »¹¹⁰ de la part des enseignants. Dès lors, pour un grand nombre de ces derniers, il incombe aux institutions de repenser leur formation initiale.

L'éducation à la citoyenneté avait déjà fait l'objet d'une première enquête de l'IEA en 1999 auprès de 90.000 élèves et d'enseignants¹¹¹. À l'époque, la Belgique francophone avait participé à cette enquête, notamment grâce aux témoignages d'enseignants de français¹¹². Selon les enseignants interrogés, « l'éducation à la citoyenneté était un domaine aux frontières et au statut mal définis dans la plupart des pays »¹¹³. De plus, ceux-ci ressentaient un « manque de formation »¹¹⁴, ce qui ne leur permettait pas de se reposer sur des connaissances de base.

L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) a souhaité réaliser un état de connaissance des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), aux Droits de l'Homme (EDH) et aux droits de l'enfant (EDE) dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le rapport qui en résulte rend compte « d'une certaine conscience de l'importance des thèmes liés à ce champ éducationnel »¹¹⁵. Lors d'une communication à propos de cette recherche¹¹⁶, Marie Verhoeven a insisté sur le fait que cette enquête visait principalement à analyser l'ensemble des projets citoyens initiés dans les établissements depuis 2007. Dans le rapport final, plusieurs critiques significatives ont été relevées. Les lacunes¹¹⁷ dans la formation initiale et continuée des enseignants constituent une réelle difficulté au quotidien. De plus, le « manque de moyens temporels »¹¹⁸ et la structure du système scolaire¹¹⁹ sont considérés comme inadaptés pour atteindre de tels objectifs. Selon les

¹⁰⁹ MAITLES Henry, *op. cit.*

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ HINDRYCKX Geneviève et LAFONTAINE Annette, « Une enquête internationale sur l'éducation à la citoyenneté. Connaissances, représentations, attitudes et engagement des jeunes », dans *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 2001, p.61, [en ligne], <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/102547/1/C0078059.pdf> (page consultée le 8 janvier 2019).

¹¹² *Ibid.*, pp.60-61.

¹¹³ *Ibid.*, p.63.

¹¹⁴ *Ibidem.*

¹¹⁵ OEJAJ, *L'Éducation à la citoyenneté démocratique et aux Droits de l'Homme dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : diagnostic et état des connaissances*, Novembre 2014, p.62.

¹¹⁶ VERHOEVEN Marie, « L'éducation à la citoyenneté en FWB : nouvelles orientations de sens et traductions locales au sein des établissements scolaires », communication présentée dans le cadre de la conférence *Disciplines scolaires et éducations à ...*, Université Libre de Bruxelles, 19 janvier 2019.

¹¹⁷ *Ibid.*, p.33.

¹¹⁸ *Ibidem.*

¹¹⁹ *Ibidem.*

enseignants, l'absence de coordination et de stabilité dans l'équipe pédagogique¹²⁰ constitue également un frein. Du point de vue des pratiques, les chercheurs ont observé le « caractère “anecdotique” des expériences relatées »¹²¹. Ces derniers ont d'ailleurs eu des difficultés, lors de l'analyse des données, à savoir ce qui se faisait globalement dans le cadre de l'enseignement. Enfin, il semble important de souligner que « la recherche effleure l'idée que l'ECD-EDH-EDE est le plus souvent envisagée en termes de projet et de façon relativement déconnectée de tout cours »¹²², et que les implémentations sont très différentes selon le public des établissements.

Une dernière enquête relative à l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire en milieu scolaire (2010) a retenu notre attention, parce qu'elle s'est intéressée exclusivement aux représentations d'élèves belges âgés de 14 à 18 ans¹²³. Selon les données récoltées, « l'éducation au développement a sa place à l'école et, plus encore, au sein de la classe, dans les heures de cours, et si possible, plutôt dans le cadre d'un projet d'établissement »¹²⁴.

Grâce aux résultats de ces différentes enquêtes, la pertinence de travailler les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire n'est plus à prouver, mais la mise en œuvre de cet objectif demeure encore un défi à relever. De plus, comme il ne semble pas exister jusqu'à ce jour d'enquêtes significatives propres à la Belgique ou à la Fédération Wallonie-Bruxelles à propos de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours de français, il est difficile de se faire une réelle idée de la situation actuelle. C'est pourquoi le troisième chapitre de ce mémoire servira à mettre en évidence et à analyser les pratiques et les représentations des enseignants de français dans l'enseignement secondaire supérieur.

4.2. Les pratiques relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français

Il importe à présent de se demander ce que nous pouvons observer concernant les pratiques et les réflexions sur les méthodes d'enseignement des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français. Pour cela, il est nécessaire de préciser qu'il n'existe pas de recherches sur l'articulation du cours de français avec l'éducation à la citoyenneté dans

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ *Ibid.*, p.34.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement, « Présentation de quelques caractéristiques du terrain de l'éducation à la citoyenneté mondiale en milieu scolaire », mars 2013, p.1, [en ligne], http://www.acodev.be/system/files/ressources/13acodev-ecm_milieu_scolaire-enquetes-def.pdf (page consultée le 9 janvier 2019).

¹²⁴ *Ibid.*, pp.3-4.

sa globalité, bien que ces éléments soient liés. Il est cependant possible de mettre en évidence l'étude de certaines composantes citoyennes dans les propositions en didactique du français.

Il est intéressant de souligner que l'argumentation et la justification sont des compétences associées au cours de français, ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté. Anne Hechtermans¹²⁵ propose ainsi de travailler les chansons engagées à partir de la note critique. La pertinence de cette activité est renforcée par les propos de Claudine Leleux et Chloé Rocourt selon lesquelles il ne faut pas « négliger la parole, la justification et l'argumentation orales comme moyens de développer le jugement moral et citoyen »¹²⁶.

L'éducation à la citoyenneté est souvent travaillée, dans le cadre du cours de français, à partir du langage. Selon Michèle Verdelhan-Bourgade, « le langage fournit la base de toute activité citoyenne »¹²⁷ et peut être à la fois pratiqué grâce à l'oralité, mais également par le biais de l'écriture, ce qui permet de « réguler les comportements sociaux »¹²⁸ des élèves. Bernard Combettes, quant à lui, affirme que « la citoyenneté se caractérise avant tout par la mise en commun de certaines valeurs, et l'expression de ces valeurs passe obligatoirement par le langage »¹²⁹. Enfin, Elisabeth Beautier estime que le langage est un « moyen offert à chacun pour construire et porter une parole, la sienne propre mais aussi celle qui dépasse la dimension personnelle »¹³⁰. Selon cette chercheuse, l'école et les enseignants doivent améliorer la capacité des élèves à s'exprimer et à communiquer.

Dans le même esprit, le cours de français suppose également la pratique du débat. C'est parce que « l'École forme un espace fictif à l'image de la société elle-même »¹³¹, qu'il faut, selon Dominique Schnapper, former les citoyens et organiser le débat entre les élèves. Florence Bertot étudie les liens à tisser entre la citoyenneté et le débat en classe¹³². Pour ce faire, elle

¹²⁵ HECHTERMANS Anne, « Pourquoi et comment travailler la chanson française engagée en cours de français », dans *Vivre le français*, 258, septembre 2018, pp.31-35.

¹²⁶ LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Van In, Wommelgem, 2017, p.105.

¹²⁷ VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Défense et illustration d'une éducation citoyenne au langage », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., p.230.

¹²⁸ *Ibid.*, p.232.

¹²⁹ COMBETTES Bernard, « Langue, langage, discours et formation du collégien », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., p.238.

¹³⁰ BAUTIER Elisabeth, « De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières de l'élève », dans *École, langage et citoyenneté*, op. cit., p.271.

¹³¹ SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), op. cit., p.156.

¹³² BERTOT Florence, « Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques », dans *Revue des recherches en éducation*, 34, 2004, pp.55-74.

reprend les trois axes définissant la citoyenneté de Claudine Leleux¹³³ : favoriser l'autonomie, permettre la coopération entre les élèves et les faire participer.

Serge Bibauw et Marc Slingeneyer¹³⁴ étudient, quant à eux, la citoyenneté à partir de pratiques réflexives dans le cours de français. Or, plusieurs enquêtes montrent que ces pratiques sont rarement au cœur de l'apprentissage des élèves. Ces deux auteurs proposent dès lors une série d'activités permettant de développer ces compétences grâce à un travail de fin d'études sur les projets des élèves, un carnet de route, un questionnaire autour d'un débat, une dissertation, ou encore la construction d'une définition complexe sur le concept de « littérature ». Cette réflexion et cette recherche dans le cours de français sont également étudiées par Michel Develay et Jean-Louis Dufays¹³⁵. Ceux-ci proposent diverses pistes d'action : par exemple, rapprocher les situations problèmes de ce que les élèves vivent dans leur vie de tous les jours, tenir compte de leurs représentations et interroger leur rapport aux savoirs.

La question de l'esprit critique est, elle aussi, beaucoup travaillée en didactique du français, et est à mettre en lien avec la réflexivité. Selon Pascale Prignon et Muriel Ruol, « faire émerger cette “nouvelle compétence critique” est de la responsabilité de chacun, mais nul doute que l'école y joue un rôle privilégié »¹³⁶. Pour ce faire, les enseignants sont invités à s'interroger sur leur rapport au monde. Cela exige également de leur part « un recul critique par rapport aux impératifs du système socio-économique »¹³⁷.

Pour conclure, il nous semble important d'insister sur le fait que les compétences de la citoyenneté peuvent être travaillées de façon explicite dans le cours de français, comme dans les exemples cités précédemment, ou de façon implicite (le vivre-ensemble conditionne la réussite des débats). De plus, les thématiques citoyennes telles que l'éducation au développement durable, l'égalité entre les sexes, les médias et leur fonctionnement, etc., peuvent également faire l'objet d'un enseignement grâce à l'étude de certaines productions.

¹³³ LELEUX Claudine, *Repenser l'éducation civique*, Le Cerf, Paris, 1997.

¹³⁴ BIBAUW Serge et SLINGENEYER Marc, « Des pratiques réflexives au troisième degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », dans *Enjeux*, 77, Presses universitaires de Namur, Namur, printemps 2010, pp.45-82.

¹³⁵ DEVELAY Michel et DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*

¹³⁶ PRIGNON Pascale et RUOL Muriel, « Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté », 2004, p.4, [en ligne], <https://www.unamur.be/sciencce/philosoc/interfaces/publications/cif02> (page consultée le 30 décembre 2018).

¹³⁷ PRIGNON Pascale et RUOL Muriel, « Pour une pédagogie critique en société. Des enseignants et des formateurs d'acteurs interrogent leurs pratiques. Vers la construction d'un outil d'interaction », dans *Cahiers Interfaces*, mai 2002, p.14, [en ligne], <https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publicatons/cif01> (page consultée le 30 décembre 2018).

Chapitre 2 : L'éducation à la citoyenneté à l'école et dans le cours de français : quels prescrits ?

1. L'éducation à la citoyenneté dans les décrets et réformes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone

Après avoir mis en lumière l'historique du cours de français en lien avec les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté, il convient de s'interroger sur le cadre légal dans lequel s'inscrit cette recherche. Afin d'appréhender avec précision la place de l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français, il semble pertinent d'analyser les différents documents officiels de l'enseignement francophone en Belgique. Cette partie du mémoire abordera tout d'abord le décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté (2007), ensuite le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2015), puis le décret « Missions » (1997) et, enfin, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Il nous a paru judicieux de ne pas respecter la chronologie afin de mettre en évidence, de façon compréhensible, les modifications adoptées dans le décret « Missions » à la suite des décrets de 2007 et 2015.

1.1. Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française (2007)

Un premier décret concernant l'éducation à la citoyenneté a été adopté en 2007. Celui-ci s'applique à l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire ou spécialisé, organisé et/ou subventionné par la Communauté française (aujourd'hui appelée Fédération Wallonie-Bruxelles). Il s'inscrit dans la continuité du décret « Missions » de 1997 et cherche à renforcer le travail d'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements scolaires. Ce renforcement est principalement prévu pour les élèves de cinquième et de sixième années des Humanités générales et technologiques, ainsi que des Humanités professionnelles et techniques, mais également pour les élèves des formes 3 et 4 de l'enseignement spécialisé. Un document intitulé « Être et devenir citoyen », développant onze matières¹³⁸, a été diffusé auprès des enseignants, afin de favoriser l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique¹³⁹.

¹³⁸ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française*, Bruxelles, 2007, p.2.

¹³⁹ *Ibidem*.

Le décret de 2007 précise également que le document « Être et devenir citoyen » et les différentes matières travaillées dans le cadre du renforcement à la citoyenneté sont à intégrer « dans le programme des disciplines suivies par les élèves du 3^e degré des Humanités générales et technologiques définies à l'article 24 du décret « Missions » et des Humanités professionnelles et techniques définies à l'article 34 du même décret »¹⁴⁰. Le cours de français est l'une des disciplines concernées. Il est donc déjà observable que ce cours et les questions relatives à la citoyenneté sont liées.

De plus, à la suite de l'élaboration du décret de 2007, plusieurs activités interdisciplinaires ont été mises en œuvre ou ont pu être revalorisées. Ce décret vise avant tout à faire entrer les élèves dans la vie active de la *civis* (cité). Grâce à ce qui est proposé dans le document « Être et devenir citoyen », les élèves ont la possibilité d'acquérir une meilleure compréhension du monde et du système politique dans lesquels ils sont invités à prendre une place, ce que le cours de français cherche également à favoriser. Le décret de 2015 est donc déterminant dans la valorisation de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours scolaire des élèves et dans le cadre du cours de français.

1.2. Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2015)

Le décret qui définit la problématique reprise dans ce mémoire est celui qui prescrit l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC). Il résulte d'un débat concernant le choix entre un cours de morale ou de religion (catholique, protestante, israélite, islamique et orthodoxe) à l'école, affectant, selon certains parents, ce qui serait strictement du ressort de la vie privée. L'EPC est la solution retenue à la suite de ce débat.

Ce décret concerne les établissements de l'enseignement officiel organisé et/ou subventionné par la Communauté française. Les établissements de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française, offrant la possibilité de choisir entre les cours de religion ou de morale non confessionnelle, sont également concernés par l'organisation du cours. Dans les deux cas précités, une heure du cours de religion ou du cours de morale – voire les deux heures si l'élève le souhaite – est remplacée par un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, dispensé depuis le premier septembre 2016 dans

¹⁴⁰ *Ibidem*.

l'enseignement primaire, ordinaire et spécialisé, et depuis le premier septembre 2017 dans l'enseignement secondaire officiel, ordinaire et spécialisé.

Laurent de Briey¹⁴¹, président du GT (groupe de travail) Référentiel « Socle de compétences », met en évidence le fait que ce cours ne sera pas dispensé tel quel dans toutes les écoles. En effet, dans l'enseignement catholique, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté sera une compétence transversale qui devra être travaillée dans le cadre des cours existants. Marie-Martine Schyns appuie ces propos dans un communiqué officiel publié le 27 avril 2017¹⁴², où il est précisé que le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté sera construit à partir des référentiels inter-réseaux dans les établissements de l'enseignement libre confessionnel et dans les établissements de l'enseignement libre non confessionnel proposant exclusivement deux heures de morale. Dans ces deux types d'établissements, les questions relatives à l'EPC seront enseignées dans tous les cours de la grille horaire. Pour ce faire, des programmes ont été élaborés afin d'aiguiller les enseignants et visent, entre autres, le respect du bien-être de chaque individu, ainsi que le développement d'un esprit critique.

Par l'adoption et la mise en place de ce décret, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a été perçue comme une nouvelle mission prioritaire de l'enseignement secondaire. Deux objectifs internes au cours d'EPC mettent en évidence l'éducation à la philosophie et à l'éthique, et l'éducation au fonctionnement démocratique. Ces deux objectifs, reprenant une série de compétences, sont déterminants dans la certification de la réussite des élèves. L'éducation à la philosophie et à l'éthique¹⁴³ se concentre sur les compétences suivantes : la connaissance des différents courants de pensée (philosophie et religion), la capacité à poser un questionnement réfléchi et philosophique, le respect du pluralisme des convictions et des avis, la gestion pacifique de désaccords, ainsi que la participation à des débats. L'éducation au fonctionnement démocratique¹⁴⁴ vise, quant à elle, le développement des compétences suivantes : le vivre-ensemble, la capacité d'être un citoyen respectueux des autres, la connaissance du système démocratique et de ses principes, la connaissance du fonctionnement de la démocratie belge, la formation aux différentes dimensions de la vie, la connaissance des

¹⁴¹ DE BRIEY Laurent, Interview, [en ligne], www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429 (page consultée le 15 juin 2018).

¹⁴² SCHYNS Marie-Martine, Communiqué à propos du lancement du cours de philosophie et de citoyenneté en secondaire, 2017, [en ligne], <http://schyns.cfwb.be/home/presse--actualites/publications/philosophie-et-citoyennete--lancement-du-cours-en-secondaire.html> (page consultée le 19 juin 2018).

¹⁴³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, Bruxelles, 2015, pp.2-3.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

enjeux et des débats contemporains, l'analyse critique des médias, ainsi que la participation active à la vie scolaire ou locale.

1.3. Décret « Missions » (1997)

Le décret « Missions » est publié en 1997 par la ministre de l'Enseignement de l'époque, Laurette Onkelinx. Ce décret vise, comme son nom l'indique, à déterminer les objectifs, les missions et les valeurs de l'enseignement francophone en Belgique. Ce texte a évolué au fil des années, comprenant une série d'informations ajoutées à la suite de l'adoption de nouveaux décrets. Dans celui-ci, l'éducation à la citoyenneté et plusieurs de ses composantes sont mises en évidence à plusieurs reprises.

Dès le début du décret, quatre objectifs majeurs de l'enseignement sont avancés. Le premier vise à « amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle »¹⁴⁵. L'éducation à la citoyenneté et le cours de français visent tous les deux des compétences qui leur permettent d'atteindre ce but. Dans l'article 6, l'un des objectifs cités, à savoir « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »¹⁴⁶, est également applicable au cours de français.

Afin de répondre aux objectifs généraux, plusieurs compétences, savoirs et savoir-faire doivent être mobilisés et travaillés. L'enseignant doit notamment éduquer « au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle, et [mettre] en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école »¹⁴⁷. Il faut préciser que ce dernier point a été ajouté le 4 février 2016, juste après l'adoption du décret de 2015. L'apprentissage des comportements sociaux et de la citoyenneté font partie des objectifs généraux du décret « Missions » fixés avant l'adoption du décret relatif à l'organisation d'un cours d'EPC.

Dans le cadre de la mise en place du Pacte pour un enseignement d'Excellence, le 23 novembre 2017, un nouveau chapitre a été inséré dans le document initial du décret

¹⁴⁵ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997, p.4.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.5.

« Missions », intitulé « Des organes compétents pour l'élaboration du référentiel relatif aux compétences initiales et à la révision des référentiels relatifs aux socles de compétences ». En plus des projets éducatif et pédagogique des établissements, le plan de pilotage figurant dans le Pacte propose de développer une « stratégie relative notamment à la promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'éducation aux médias, de l'environnement et du développement durable ».

1.4. Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, encore en cours d'élaboration, est un projet de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui vise à « renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves »¹⁴⁸. Plusieurs groupes de travail disciplinaires et interdisciplinaires ont été consultés par les autorités compétentes afin de redéfinir les objectifs et les missions prioritaires de l'école. Il s'articule autour de cinq axes : 1) l'enseignement des savoirs et des compétences du XXI^e siècle, 2) l'autonomisation et la responsabilisation pour les acteurs de l'enseignement, 3) la réorganisation de la filière qualifiante, 4) le développement d'une école inclusive et 5) l'augmentation de l'accessibilité et de l'adaptation de l'école vis-à-vis des besoins des élèves. Les axes 1, 4 et 5 sont ceux qui paraissent les plus pertinents dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Dans le premier axe abordé par le Pacte, l'éducation à la citoyenneté est clairement mentionnée comme l'un des sept domaines développés dans le tronc commun : « les *sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté* visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et résoudre d'éventuels conflits »¹⁴⁹. Ce domaine est développé dans le cadre de quatre cours jugés classiques, à savoir l'histoire, la géographie, les sciences économiques et sociales et le cours de philosophie et de citoyenneté ou les cours de religion et de morale. Bien que le cours de français ne soit pas mentionné pour le développement de ce domaine, il peut également favoriser les compétences relatives à la participation à la vie sociale, ainsi que permettre d'enseigner des savoirs et des savoir-faire relatifs au XXI^e siècle, dans l'analyse critique des médias et des discours par exemple. Les quatrième et cinquième axes du Pacte s'appliquent

¹⁴⁸ <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/> (page consultée le 19 juin 2018).

¹⁴⁹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, Avis 3, Bruxelles, 2017, p.54, [en ligne], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf (page consultée le 18 juin 2018).

également aux questions relatives à l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'au cours de français, puisque ces deux axes visent notamment « l'émancipation sociale » et la mixité, ainsi qu'une « école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions de bien-être de l'enfant ».

2. Les programmes d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et du cours de Français Langue Première des deuxième et troisième degrés de l'enseignement libre général

Depuis les décrets « Missions » (1997) et « Citoyenneté » (2007), ainsi que le décret relatif au cours d'EPC (2015), l'éducation à la citoyenneté est placée « au cœur des objectifs éducatifs de l'enseignement obligatoire en Communauté française »¹⁵⁰. Dans la revue *Entrées libres*¹⁵¹ de mars 2019, le SEGEC « affirme la pertinence d'un enseignement transversal de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté »¹⁵². Il s'agit même de l'une des priorités de l'enseignement catholique pour les cinq prochaines années. Cet enseignement transversal doit être porté par l'ensemble des professeurs des différentes disciplines. Ce n'est pas la première fois que le SEGEC tient de tels propos. En effet, déjà en 2014, nous pouvions lire la déclaration suivante : « L'école vise à former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique [...]. Pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix, l'école développe en son sein des pratiques démocratiques. De cette manière, elle les prépare à prendre part à la vie collective [...]. »¹⁵³.

2.1. Programmes du cours de français de l'enseignement supérieur des Humanités générales et technologiques (FESEC)

Dans les programmes¹⁵⁴ du cours de français analysés, les quatre objectifs majeurs assignés à l'école dans le décret « Missions » sont mis en évidence. L'éducation à la citoyenneté est donc présente en filigrane dans les finalités de l'enseignement du français. De plus, ce cours de français entend permettre le développement de « ce qui favorise l'épanouissement personnel,

¹⁵⁰ FESEC, *Programme, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, deuxième et troisième degrés, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2017, p.5.

¹⁵¹ VAN DE WERVE Conrad (éd.), *Entrées libres*, n°137, Bruxelles, mars 2019.

¹⁵² VAN DE WERVE Conrad (éd.), « Dossier Mémoire 2019-2024 », dans *Entrées libres, op. cit.*, p.2.

¹⁵³ SEGEC, *Missions de l'École chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique*, Bruxelles, 2014, p.13, [en ligne], http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf (page consultée le 28 mars 2019).

¹⁵⁴ Nous passerons en revue les compétences des anciens programmes du cours de français, ainsi que les unités d'acquis d'apprentissage des nouveaux programmes en vigueur. Le nouveau programme du troisième degré des Humanités générales et technologiques n'était pas encore disponible sur le site http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?doctypte=1&specialise=3&id=391&flag=1&LIBELLE_SEC TEUR=FRAN%C7AIS&retour=937&titre=Fran%E7ais&Rechercher=Rechercher le 29 avril 2019. Nous ne pouvons donc pas nous y référer directement.

la participation active à la vie en société sous ses multiples formes et l'ouverture aux autres »¹⁵⁵, de « ce qui permet, dans la relation aux autres, la participation démocratique, l'échange interculturel et l'exercice de l'esprit critique »¹⁵⁶ et de « ce qui constitue l'accès même au savoir, à la culture, et ce qui favorise l'insertion socio-professionnelle et l'émancipation sociale »¹⁵⁷. Notons que la quasi-totalité des unités d'acquis d'apprentissage relatives au programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté visent à faire acquérir un esprit critique aux élèves, ce qui est également pointé dans les finalités du cours de français. Rappelons en quoi consistent les différentes fiches et unités d'acquis d'apprentissage des programmes de français de l'enseignement supérieur, avant de passer en revue les unités d'acquis d'apprentissage du programme de l'EPC.

2.1.1. Fiches du programme de français du deuxième degré

Le programme de français du deuxième degré de 2002 définit six compétences à travailler et à certifier. Dans le cadre de la première fiche, les élèves sont amenés à rédiger un texte argumenté pour informer et convaincre un public déterminé, ce qui nécessite l'étude préalable de la construction d'une démarche argumentative et des choix énonciatifs propres à ce type de textes. Les recherches actuelles montrent que l'argumentation est propice au travail des questions et compétences citoyennes.

L'objectif de la deuxième fiche est de parvenir à réécrire un texte source, afin de le raccourcir, d'en rendre compte, de le développer ou de l'imiter. Ce travail de reformulation implique, de la part des élèves, une maîtrise des paramètres de la situation de communication, des choix énonciatifs propres au genre, et de la cohérence interne. Certains textes sources peuvent traiter de thèmes ou de concepts citoyens.

L'oralité, sous la forme d'un échange verbal à deux, est l'objet de la troisième fiche-compétence. Le respect et l'écoute y sont primordiaux, tout comme le vivre-ensemble.

La quatrième fiche du deuxième degré est consacrée à la lecture, la compréhension et l'analyse de textes littéraires, ce qui permet aux élèves de se familiariser avec plusieurs genres et de se confronter à des thématiques ou des questions citoyennes. Pour ce faire, les enseignants doivent amener les élèves à construire des réseaux de significations reliant les indices dans le texte et à porter une appréciation personnelle sur celui-ci.

¹⁵⁵ FESEC, *Programme, Français, deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002, p.6.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

Dans le cadre de la cinquième compétence, les élèves sont invités à lire, analyser et interpréter des documents audiovisuels et scriptovisuels. Cette fiche permet également de travailler l'analyse critique des médias, composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté.

La dernière compétence consiste à construire une réflexion sur la langue, c'est-à-dire de permettre aux élèves de développer leurs capacités d'analyse, d'utiliser un métalangage, d'explorer les possibilités offertes par la langue, et de mobiliser des savoirs qui lui sont relatifs.

2.1.2. Fiches du programme de français du troisième degré

Six compétences sont également proposées dans le programme de français du troisième degré (2000). La première compétence, relative à l'argumentation, est identique à celle que propose le programme du deuxième degré. Les objets à lire et écrire sont cependant différents. Il s'agit de la critique, la lettre d'opinion, la dissertation, le plaidoyer, le réquisitoire, l'essai, le discours politique, le texte littéraire et la presse d'opinion. Ces objets peuvent être mis en lien avec des compétences ou des thématiques citoyennes et permettent aux élèves de se questionner, de mieux comprendre les mécanismes du monde et de s'y impliquer.

Dans le cadre de la deuxième fiche, les élèves sont amenés à conduire une recherche documentaire et à rédiger une synthèse de texte. Les recherches, nécessairement critiques, peuvent porter sur n'importe quel thème, y compris sur un thème citoyen.

La compétence 3 traite du développement des capacités orales des élèves. Ceux-ci doivent pouvoir produire un exposé de type argumentatif ou informatif, tout en soignant leur relation avec leurs interlocuteurs.

L'oralité est également l'objet de la quatrième fiche. Les élèves doivent, cette fois, prendre leur place dans une discussion de groupe et pouvoir rédiger un compte rendu de la discussion produite ou observée.

La cinquième fiche du programme de français du troisième degré correspond à la fiche 4 du deuxième degré : lire, analyser et interpréter des textes littéraires. En cinquième et en sixième année, il est demandé aux élèves de construire un ou plusieurs réseau(x) de significations pour répondre à des questions suscitées par la lecture de textes. Pour ce faire, il est suggéré de recourir à des textes ouverts et de faire des liens avec des situations actuelles.

Enfin, dans le cadre de la dernière compétence (fiche 6), les élèves travaillent le développement de compétences réflexives sur la littérature et l'art, abordent le concept de littérature sous différents angles (social, historique, formel, etc.) et participent de manière réfléchie à la vie culturelle.

2.1.3. Les unités d'acquis d'apprentissage des nouveaux programmes de français

Les nouveaux programmes de français de l'enseignement supérieur reprennent les mêmes six unités d'acquis d'apprentissage (U.A.A.), augmentées d'une U.A.A. 0. Les tâches demandées sont adaptées en fonction des degrés, selon une progression spiralaire. La justification et l'explication des procédures font l'objet d'un apprentissage explicite (unité 0), présent dans tous les processus des autres unités d'acquis d'apprentissage du cours de français. Le passage par l'explication est l'un des points essentiels de l'éducation à la citoyenneté.

La première U.A.A., jugée « indispensable pour l'apprenant et le citoyen d'aujourd'hui et de demain »¹⁵⁸, se concentre sur la recherche et la collecte d'informations. Le corpus est fourni aux élèves du deuxième degré, alors que les élèves du troisième degré doivent collationner eux-mêmes une série de documents, avant de mener leur recherche.

La seconde unité vise à permettre aux élèves de réduire, de résumer, de comparer et de synthétiser un texte. Les élèves du troisième degré sont amenés, quant à eux, à réinvestir leurs acquis et à produire une synthèse répondant à une ou plusieurs problématique(s).

La troisième unité décrite, à savoir « défendre une opinion par écrit », correspond en partie à la première compétence des « anciens » programmes de français. Dans ce cadre, l'argumentation est au centre des apprentissages des élèves. Il s'agit donc d'une « compétence essentielle à l'exercice de la citoyenneté »¹⁵⁹.

La quatrième unité, relative à la défense orale d'une opinion et à la négociation, s'inscrit également dans l'apprentissage de l'argumentation. Cette U.A.A. favorise « le développement de l'esprit critique, de l'affirmation de soi et de ses valeurs »¹⁶⁰, la discussion et le vivre-ensemble, comme les compétences 3 et 4 du programme de français du troisième degré de 2000.

Les deux dernières unités (5 et 6) du cours de français visent le développement du goût et de la maîtrise de la lecture d'œuvres culturelles. Dans ce cadre, les élèves sont amenés à amplifier, recomposer ou transposer une œuvre source, et à relater une rencontre avec une œuvre culturelle. Ce dernier point rejoint notamment ce qui est demandé dans la fiche-compétence 6 du programme du troisième degré (2000).

¹⁵⁸ FESEC, *Programme, Français, deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2018, p.28, [en ligne], <http://admin.segec.be/documents/8731.pdf> (page consultée le 29 avril 2019).

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.40.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p.23.

2.2. Les unités d'acquis d'apprentissage et le programme de l'EPC au regard des compétences et des unités du cours de français

Six unités d'acquis d'apprentissage sont définies pour chaque degré. Pour chacune d'elles, les cours « qui participent en priorité au développement des compétences de l'Education à la philosophie et à la citoyenneté »¹⁶¹ sont renseignés. Sur la base des programmes disciplinaires, il a été décidé que l'unité d'acquis d'apprentissage « Participer au processus démocratique », présente aux deuxième et troisième degrés, devait être prise en charge en priorité dans le cadre du cours de français. Cependant, d'autres unités peuvent également être travaillées de façon cohérente et pertinente dans ce cours, ce que nous tâcherons de mettre en lumière.

2.2.1. Les unités d'acquis d'apprentissage de l'EPC du deuxième degré, au regard du programme de français du même degré

A) Discours et pièges du discours (U.A.A. 2.1.1)

Deux compétences doivent être travaillées dans le cadre de l'unité d'acquis d'apprentissage sur le discours et les pièges du discours : évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours, ainsi que repérer les tentatives de manipulation dans les discours. Celles-ci sont raccordées aux compétences du cours d'histoire. À partir de textes, d'images, de films, etc., les élèves doivent être capables de décrypter le message délivré et les émotions mobilisées, de distinguer les différents types de discours, de formuler des questions pertinentes et de repérer les stratégies et les tentatives de manipulation ou d'endoctrinement. Pour cela, les élèves doivent adopter une attitude distanciée et critique.

Nous estimons que l'U.A.A. 2.1.1 peut être travaillée de façon pertinente dans des séquences consacrées à l'argumentation (fiche 1 et U.A.A. 3 et 4 du cours de français). En effet, lors de l'apprentissage et de la construction d'une démarche argumentative, il semble opportun de mettre en évidence les différences qui existent entre les verbes « persuader », « convaincre » et « manipuler ». De plus, la validité des raisonnements et la cohérence des discours peuvent faire l'objet d'une attention particulière lors de l'étude des différents types d'arguments.

Cette U.A.A. s'inscrit également dans la fiche 2 du deuxième degré et dans la deuxième unité des nouveaux programmes de français, puisque, pour la réécriture d'un texte source, il est nécessaire de prendre en compte et d'identifier les paramètres de la situation de communication du texte, ainsi que les choix énonciatifs de l'auteur. Pour faciliter la réécriture, un travail

¹⁶¹ FESEC, *Programme, Français, deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002, p.6.

préalable autour des différents types de discours, de leurs pièges et de leurs caractéristiques, peut être entrepris. Cet exercice peut également être mené dans le cadre de la fiche 6 du deuxième degré.

Bien que le travail autour des pièges du discours soit moins pertinent lors de l'analyse de textes littéraires, la capacité à comprendre le message d'un texte, à l'interpréter et à décrypter les émotions qui s'y retrouvent, correspond à ce qui est demandé dans la fiche 4 et dans la fiche 5 en ce qui concerne les supports audiovisuels, ainsi que dans les U.A.A. 5 et 6 du cours de français. La fiche 5 suggère également l'analyse d'images ou de publicités qui nous manipulent.

B) Éthique et technique (U.A.A. 2.1.2)

Cette unité d'acquis d'apprentissage concerne les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), soit « l'ensemble des techniques utilisées pour le traitement et la transmission des informations (câble, téléphone, Internet, etc.) »¹⁶². Deux compétences sont énoncées : expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité, et justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC. À nouveau dans le cadre de cette U.A.A., les élèves doivent faire preuve d'esprit critique. Les enseignants doivent donc faire en sorte qu'ils prennent du recul et s'interrogent par rapport aux pratiques médiatiques contemporaines et aux réseaux sociaux. Dans ce cas-ci, le programme ne précise pas quel cours doit prendre en charge ces compétences. Ce travail peut être mené dans le cadre de la cinquième fiche-compétence du deuxième degré ou de la première U.A.A. des nouveaux programmes de français. En effet, par le biais de l'analyse critique de médias et de documents audiovisuels, il est possible de consacrer une partie du cours aux NTIC.

C) Stéréotypes, préjugés et discriminations (U.A.A. 2.1.3)

Deux compétences sont mobilisées dans cette unité d'acquis d'apprentissage : questionner les stéréotypes et les préjugés qui orientent nos modes de vie et justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination. Cette U.A.A. permet d'exploiter les notions de stéréotype, préjugé et discrimination, mais également d'aborder les droits de l'Homme et les questions relatives au genre. Plusieurs compétences du cours de religion intègrent ces apprentissages. Cette unité d'acquis d'apprentissage peut aussi être rattachée aux U.A.A. 3 et 4 du programme de français et aux fiches 1 (argumentation) et 4 (textes littéraires) du programme du deuxième degré. En effet, lors de la lecture de textes littéraires ou de textes

¹⁶² Larousse en ligne, s.v. « NTIC », [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/NTIC/186559> (page consultée le 25 mars 2019).

argumentatifs, les stéréotypes, les préjugés et les scénarios tirés de la vie quotidienne doivent pouvoir être identifiés et questionnés. Il est également possible d'analyser les stéréotypes ou les préjugés à l'œuvre dans un document audiovisuel ou scriptovisuel (fiche/unité 5). Enfin, les droits de l'Homme et les questions relatives au genre peuvent faire l'objet d'une attention particulière s'ils sont le sujet d'un exposé, d'un texte ou d'un film.

D) Participer au processus démocratique (U.A.A. 2.1.4)

Le vivre-ensemble et la participation active à la vie de la classe sont les deux savoir-vivre à travailler au travers de cette unité d'acquis d'apprentissage. Les élèves sont donc amenés à établir un espace de discussion, à participer à un débat, à décider collectivement, et à adopter une position de manière argumentée. Dans le programme de l'EPC, il est précisé que quatre fiches du programme de français des trois degrés permettent d'atteindre les mêmes objectifs et de travailler les mêmes compétences que cette U.A.A., à savoir la fiche 7 du programme du premier degré (s'écouter et parler dans le cadre scolaire), les fiches 1 (argumentation) et 3 (échange verbal) du deuxième degré, ainsi que la fiche 4 du troisième degré (discussion de groupe). L'enseignement de l'argumentation et de l'oralité, également présent dans les unités 3 et 4 des nouveaux programmes de français, favorisent la participation citoyenne et démocratique.

E) Légitimité et légalité de la norme (U.A.A. 2.1.5)

Dans le cadre de cette unité d'acquis d'apprentissage, une seule compétence est sollicitée : expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité. Pour cela, les élèves doivent être capables de comprendre et de questionner les concepts de légalité, légitimité, norme, autorité et pouvoir, et de prendre position de manière argumentée par rapport à ces notions. Quatre compétences du cours de religion peuvent être mobilisées pour atteindre l'objectif visé. La fiche-compétence 1 du cours de français, ainsi que les unités 3 et 4, sont également propices au travail de cette unité d'acquis d'apprentissage de l'EPC. Pour ce faire, les enseignants doivent présenter quelques explications théoriques sur les notions de légitimité et de norme avant que les élèves n'argumentent sur le sujet. Les questions relatives au pouvoir et à l'autorité peuvent également être reprises dans un texte ou dans un document audiovisuel.

F) Relation sociale et politique à l'environnement (U.A.A. 2.1.6)

La dernière U.A.A. de l'EPC du deuxième degré vise l'identification et l'explicitation des relations de l'humain avec son environnement, ainsi que la justification d'une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement. Les disciplines des sciences et de la géographie sont renseignées dans le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, car elles favorisent la conceptualisation de nombreuses notions exploitées dans cette unité. Celle-ci ne peut pas être travaillée en tant que telle dans le cours de français, car elle ne correspond à aucune des fiches et des unités en français. Cependant, elle pourrait être abordée par le biais d'un texte (fiche 4 et unité 5), d'un film (fiche/unité 5) ou d'un exercice d'argumentation/de justification (fiche 1 et unités 3 et 4).

2.2.2. Les unités d'acquis d'apprentissage du troisième degré

A) Vérité et pouvoir (U.A.A. 3.1.1)

Dans le cadre de cette unité d'acquis d'apprentissage, les élèves sont amenés à problématiser le concept de vérité et à questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir, tout en adoptant une posture critique. Les textes philosophiques, auxquels recourent notamment les enseignants de français, font partie des outils à privilégier lors du travail de ces compétences. Les notions de cette U.A.A., abordées dans et par l'étude de la religion, permettent de repenser notre rapport au monde et d'ouvrir de nouveaux champs possibles. Les concepts de vérité et de pouvoir peuvent être l'une des thématiques traitées notamment lors du travail des fiches/unités 5 et 6 du cours de français.

B) Sciences et expertise (U.A.A. 3.1.2)

La discipline concernée en priorité par cette unité d'acquis d'apprentissage est la discipline scientifique. Trois compétences sont à travailler et à faire acquérir aux élèves : problématiser le concept de science, distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique, et identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science. Bien que certains textes ou essais puissent aborder des thématiques scientifiques, les compétences à acquérir dans le cadre de cette unité d'acquis d'apprentissage semblent moins abordables au regard des programmes de français.

C) Bioéthique (U.A.A. 3.1.3)

Le domaine de la bioéthique, à savoir « l'étude des problèmes moraux soulevés par la recherche biologique, médicale ou génétique et certaines de ses applications »¹⁶³, doit faire l'objet d'un travail pluridisciplinaire et complémentaire entre les professeurs de religion et de sciences. Ceux-ci, grâce à leur enseignement, doivent permettre à leurs élèves d'analyser un problème bioéthique et de justifier une prise de position par rapport à ce problème. Pour cela, il est nécessaire d'adopter une posture critique. Comme pour l'U.A.A. 3.1.2 de l'EPC, les fiches et les unités des programmes de français ne permettent pas d'atteindre les objectifs relatifs à la bioéthique.

D) Liberté et responsabilité (U.A.A. 3.1.4)

La problématisation des concepts de responsabilité et de liberté est à considérer comme l'une des conditions de l'engagement citoyen des élèves. Il est fondamental, dans cette unité, de faire en sorte que les élèves lisent, comprennent et analysent des textes et des images, ou visionnent des films, sur les thématiques de l'engagement, du non-engagement, de la liberté et de la responsabilité. Pour cette U.A.A., deux disciplines sont valorisées, à savoir la religion et la géographie, car elles prennent en compte des enjeux culturels et sociaux. Les enseignants de français ont, quant à eux, la possibilité d'aborder l'engagement ou le non-engagement des auteurs, dans le cadre des fiches 5 et 6 du troisième degré, relatives aux textes littéraires, au monde culturel et à la conceptualisation du terme « littérature », ainsi que dans le cadre des unités 5 et 6. La liberté est également une thématique qui revient fréquemment en français, tant dans les textes proposés que dans les sujets de dissertation (fiche 1 et unité 3).

E) Participer au processus démocratique (U.A.A. 3.1.5)

Comme pour l'U.A.A. 2.1.4, le vivre-ensemble et la participation active à la vie de la classe et de l'école sont au centre de cette unité d'acquis d'apprentissage. Une autre compétence, relative à la problématisation du processus de la discussion démocratique, est également mentionnée. La métaréflexion doit faire l'objet d'une attention particulière. Grâce à la discussion et au débat, les élèves sont amenés à se décentrer d'eux-mêmes et à s'ouvrir à la pluralité des avis. Le programme de l'EPC souligne le fait que la fiche-compétence 4 du programme de français intègre parfaitement cette unité d'acquis d'apprentissage. La fiche 3 et l'unité 4 en français permettent également le travail des compétences relatives à l'oralité.

¹⁶³ Larousse en ligne, s.v. « bioéthique », [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bioéthique/9412> (page consultée le 26 mars 2019).

F) L'État : pourquoi, jusqu'où ? (U.A.A. 3.1.6)

Cette dernière unité d'acquis d'apprentissage de l'EPC vise à permettre aux élèves de problématiser le concept d'État, d'opter hypothétiquement pour un système et de justifier cette prise de position. Les compétences propres au cours d'histoire offrent d'installer une série de concepts tels que le communisme, le libéralisme, le socialisme, etc., de passer en revue des moments-clés de l'Histoire et d'aborder les problèmes et les enjeux de notre temps. Aborder la philosophie du Siècle des Lumières et certains ouvrages littéraires (fiches/unités 5 et 6), comme *Le prince* de Machiavel ou *De l'esprit des lois* de Montesquieu, permet de travailler la notion d'État. De plus, la fiche 1 et l'unité 3 des programmes de français, relatives à l'argumentation, encouragent le travail de justification.

En somme, même si nous constatons que toutes les unités d'acquis d'apprentissage du programme de l'EPC ne s'intègrent pas parfaitement dans le cours de français, nous pouvons affirmer que plusieurs objectifs de l'éducation à la citoyenneté correspondent aux compétences et unités des programmes de français des deuxième et troisième degrés de transition. De plus, plusieurs U.A.A. de l'EPC peuvent être le sujet d'un support écrit ou audiovisuel qui sera potentiellement utilisé pour le travail de l'une ou l'autre fiche/unité de français.

Chapitre 3 : L'éducation à la citoyenneté dans les classes de français de l'enseignement secondaire supérieur : quelles représentations et quelles pratiques ?

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons souhaité favoriser une recherche descriptive-interprétative à visée herméneutique. Le paradigme herméneutique de cette recherche permettra, avant tout, de décrire et de comprendre la nature de l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français. Mais, comme dans toute recherche en didactique du français, plusieurs paradigmes se croisent. En effet, le cadre théorique, établi dans le premier chapitre, visait un bref état des lieux et rejoint, de ce fait, le paradigme nomothétique, tout en restant dans une démarche descriptive-interprétative.

Deux types d'outils ont été exploités pour cette recherche. Tout d'abord, afin d'éviter de nous baser sur des données partielles, un questionnaire en ligne a été créé. Nous avons ensuite récolté le discours de plusieurs professeurs lors d'entretiens enregistrés, de façon à avoir accès à des données plus précises. Faute de temps et de disponibilité de la part des professeurs rencontrés, aucune observation directe n'a pu être effectuée. Dans cette recherche, nous avons donc choisi de privilégier à la fois des données quantitatives, grâce à la mise en place du questionnaire en ligne, et des données qualitatives obtenues, quant à elles, grâce aux entretiens. Ces données nous permettront d'interpréter et de décoder les valeurs prônées par les professeurs de français, mais également leurs représentations et le discours concernant leurs pratiques. La décision de nous baser sur des données quantitatives et qualitatives nous permettra de systématiser les résultats obtenus tout en étudiant en profondeur le discours de dix professeurs. Cette recherche croisera donc analyse fine et analyse statistique, et elle s'articulera principalement autour des représentations déclarées des professeurs à propos des liens possibles entre l'éducation à la citoyenneté et le cours de français, ainsi que sur les pratiques déclarées des enseignants.

1. Représentations et pratiques des enseignants de français selon les résultats de l'enquête en ligne

1.1. Présentation de l'enquête menée sur Internet

Une enquête en ligne¹⁶⁴ a été menée auprès de professeurs de français de l'enseignement libre général, entre le 10 mars 2018 et le 31 janvier 2019. Cette enquête a été présentée aux enseignants de deux manières différentes : d'une part, plusieurs mails individuels ont été envoyés aux maitres de stage qui accueillent des étudiants en formation, et d'autre part, le lien de l'enquête a été posté sur un groupe Facebook réunissant un grand nombre de professeurs de français : « Enseignants de français au secondaire : échanges de cours ». Cette communauté sur Facebook a été créée en 2010 et rassemble aujourd'hui 3494 membres¹⁶⁵, des enseignants de français des « quatre coins » de la Belgique, ainsi que des étudiants en fin de parcours qui poursuivent un cursus en didactique du français. Peu d'enseignants adhérant à ce groupe ont pris la peine de répondre à cette enquête, car ce site vise principalement le partage d'expériences et d'outils didactiques. La politique du site a d'ailleurs changé tout récemment : les responsables ont décidé de refuser et de supprimer tout questionnaire et toute enquête concernant des TFE ou des mémoires. La plupart des réponses obtenues ont donc été récoltées grâce à l'envoi de mails.

Afin de garantir la meilleure exhaustivité, l'enquête en ligne comprenait une série de questions ouvertes et de questions fermées à propos des représentations et des pratiques concernant l'enseignement des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français. Nous avons principalement eu recours à l'échelle de Likert pour les questions fermées, ce qui a permis de centraliser les diverses opinions dans des catégories spécifiques. Cet outil, très souvent utilisé dans les enquêtes, permet d'échelonner une perception ou une pratique. Les questions ouvertes, quant à elles, laissent la possibilité aux enseignants d'exprimer leur avis personnel et d'explicitier de façon plus détaillée ce qu'ils pensent. Nous avons limité l'espace pour répondre aux questions ouvertes à deux ou trois lignes, parfois à quelques mots. Cette méthode permet de faire facilement émerger les représentations et les pratiques des enseignants, et limite le temps nécessaire pour compléter l'enquête en ligne.

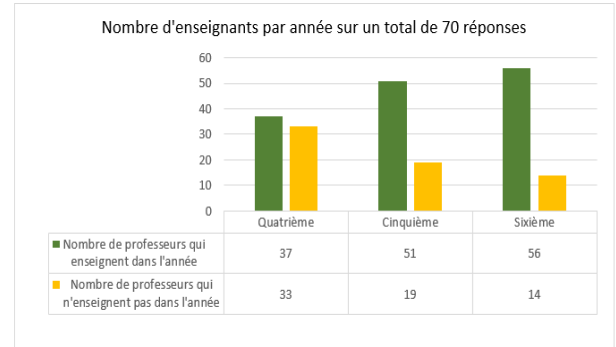
¹⁶⁴ Voir Annexe 1.

¹⁶⁵ <https://www.facebook.com/groups/enseignants.francais/> (page consultée le 5 mars 2019).

1.2. Analyse des résultats de l'enquête menée sur Internet

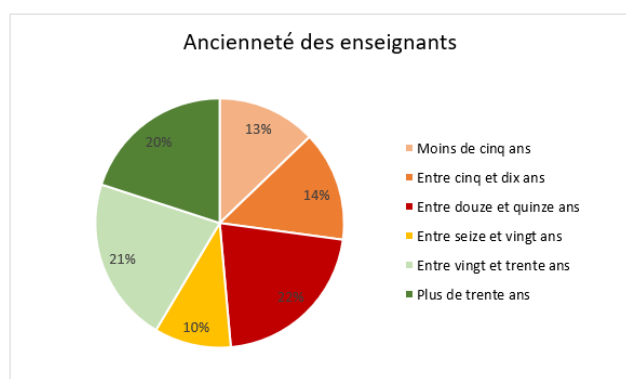
3.1.1. Le profil des enseignants ayant répondu à l'enquête en ligne

Septante professeurs, dont les profils sont plutôt diversifiés, ont répondu à l'enquête en ligne. Ceux-ci donnent majoritairement cours en cinquième année du secondaire (72,8%) et en rhétorique (80%). 52,8% des professeurs interrogés ont également des classes de quatrième année. Ils font tous partie de la filière générale du réseau libre. Certains enseignent également dans d'autres filières, ou sont responsables d'une autre discipline que le français.



Les écoles des professeurs interrogés sont principalement localisées dans les provinces du Brabant Wallon (68,6%). Vingt-deux enseignants travaillent dans la région de Bruxelles (31,4%). Sur l'ensemble des écoles citées – quarante en tout –, treize écoles ont un indice socio-économique très élevé de 18/20, 19/20 ou 20/20 (32,5%). Sept écoles ont un indice socio-économique de 16/20 ou 17/20 (17,5%) et cinq autres de 13/20 ou 14/20 (12,5%). Sept autres établissements ont un indice moyen entre 10/20 et 12/20 (17,5%). Huit établissements ont, quant à eux, un indice inférieur à la moyenne. Deux écoles ont un indice socio-économique de 8/20 (5%) et six ont un indice faible inférieur à 5/20 (15%). La majorité des enseignants travaillent donc dans des établissements ayant un indice assez élevé (62,5%).

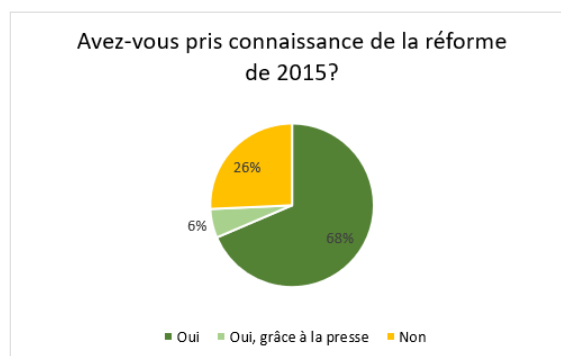
L'ancienneté des enseignants varie également, allant d'une année d'expérience à trente-sept ans. La majorité des enseignants sont des professeurs chevronnés qui ont, au minimum, douze ans d'ancienneté (73%). Neuf professeurs enseignent depuis moins de cinq ans (13%)



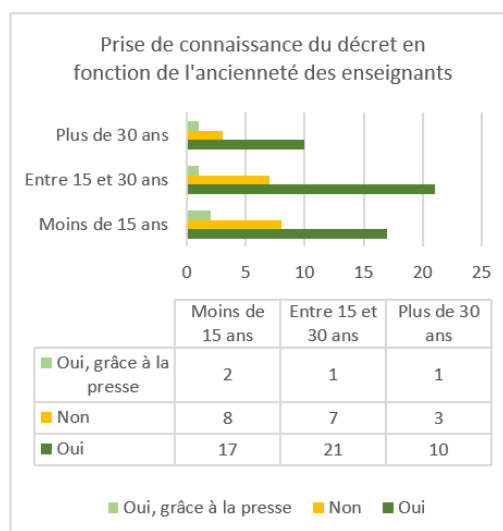
et dix travaillent depuis cinq, six, sept, huit, neuf ou dix ans (14%). Les enseignants les plus représentés sont ceux qui donnent cours depuis douze, treize, quatorze ou quinze ans (22%), ceux qui ont commencé leur carrière il y a plus de vingt ans (21%) et ceux qui travaillent depuis plus de trente ans (20%). Les enseignants ayant une ancienneté entre seize et vingt ans sont les moins représentés, puisque seuls sept professeurs interrogés correspondent à ce profil (10%).

3.1.2. La réforme de 2015 et les programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté

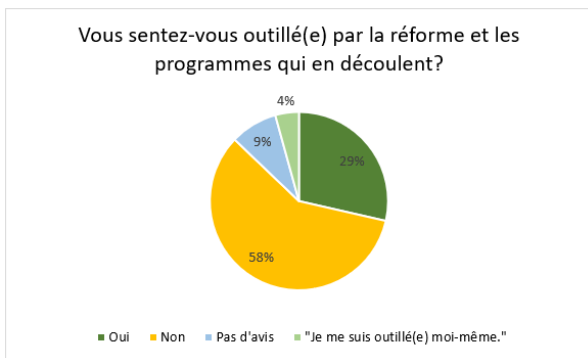
Dans un premier temps, nous nous sommes demandé si les enseignants avaient pris connaissance de la réforme relative à l'éducation à la citoyenneté. Cinquante-deux professeurs sur les septante interrogés affirment avoir entendu parler de la réforme (74%). Parmi ceux-ci, quatre précisent qu'ils ont été informés par la presse ou par différents médias (6%). Un quart des professeurs déclarent, quant à eux, ne pas avoir reçu d'informations (26%). Même si la majorité des enseignants ont pris connaissance du décret, dix-huit d'entre eux sont dans l'incapacité de dire en quoi il consiste, et quelle place cette compétence transversale devrait jouer dans leur cours. Selon nous, le manque de connaissances par rapport à cette réforme a pu biaiser les réponses des enseignants concernés pour la suite du questionnaire.



À la suite de ces premiers résultats, nous nous sommes demandé si l'ancienneté des enseignants avait joué un rôle dans la prise de connaissance, ou non, du décret. Parmi les vingt-sept professeurs qui travaillent depuis moins de quinze ans, huit d'entre eux ont dit ne pas avoir pris connaissance de la réforme, soit 29,6%. Sept professeurs enseignant depuis quinze à trente ans avouent ne pas s'être informés. Le pourcentage est donc un peu moins élevé pour cette catégorie de professeurs (24,1%). Enfin, 21,4% des enseignants qui exercent leur métier depuis plus de trente ans ne se sont pas renseignés. Étonnamment, les enseignants les moins informés sont donc ceux qui seront impactés le plus longtemps par ce décret. L'ancienneté ne semble cependant pas jouer un rôle significatif dans la prise de connaissance du décret, car les résultats obtenus ne divergent pas de façon considérable.



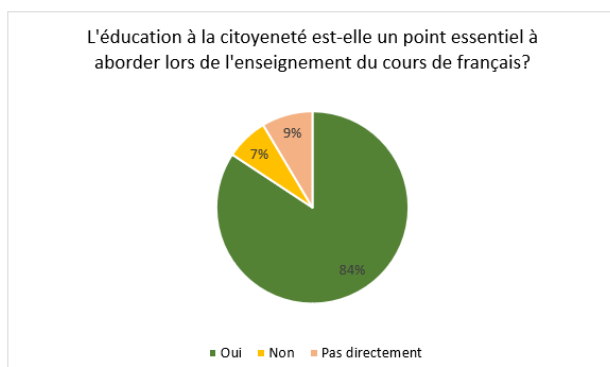
Il nous semble également intéressant de savoir si les enseignants se sentent outillés dans le cadre de cette réforme et des programmes qui en découlent. Malgré le fait que la majorité des enseignants aient pris connaissance du décret, ils ne sont que très peu à se sentir outillés. Vingt professeurs estiment que la réforme et les programmes peuvent leur fournir des clés pour leur métier (29%), et trois enseignants ont cherché et trouvé des outils par eux-mêmes (4%). Six professeurs ont souhaité ne pas s'exprimer à ce sujet (9%). Enfin, quarante-et-un professeurs



considèrent manquer d'outils (58%), et ne se sentent pas toujours aptes à travailler les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans leur cours. La majorité des enseignants interrogés mettent donc en évidence l'absence de moyens pour atteindre les objectifs énoncés dans le décret et les programmes.

3.1.3. L'éducation à la citoyenneté et le cours de français

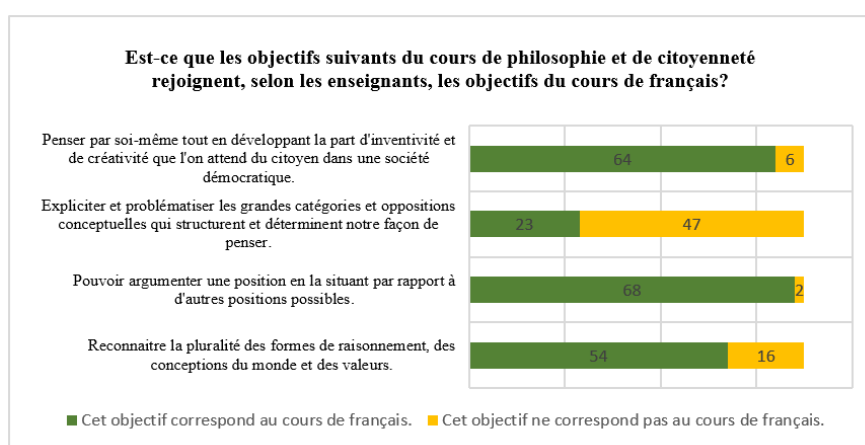
Selon les enseignants qui ont répondu à l'enquête, l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement du français sont indéniablement liés. Pour cinquante-neuf d'entre eux, l'éducation à la citoyenneté est un point essentiel à aborder dans leur cours (84%). L'un de ces



enseignants tient d'ailleurs les propos suivants : « Il me semble qu'en trente-cinq ans de carrière, l'éducation à la citoyenneté a toujours fait partie intégrante de mes cours de français. Maintenant, on a mis un nom sur cet axe d'enseignement mais, honnêtement, je ne vois pas comment j'aurais pu, un jour, dissocier le cours de français en tant que tel de la réflexion critique à l'origine de tout comportement citoyen. ». Six autres enseignants estiment que le travail des compétences citoyennes peut être « un point important » dans leur cours ou dans leur établissement, mais qu'elles ne doivent pas être traitées de façon directe (9%). Pour l'un d'eux, ces questions peuvent être abordées « à travers des débats, des dissertations, des plaidoyers, des travaux de groupe ou des projets collectifs ». Un autre professeur les travaille par le biais de « textes, de films et de pièces de théâtre ». Seuls cinq enseignants estiment qu'il ne s'agit pas d'un élément essentiel ou important de leur cours (7%). Deux d'entre eux sont très critiques par rapport à cette notion : ils la bannissent de leur cours et affirment qu'ils souhaitent « qu'on

arrête de faire de leur cours un fourre-tout ». Selon eux, le cours de français ne doit pas devenir « le moment citoyen ».

Les objectifs du cours de philosophie et de citoyenneté ont été présentés aux enseignants. À partir de ceux-ci, nous leur avons demandé de déterminer lesquels de ces objectifs pouvaient être mis en lien, selon eux, avec ceux du cours de français. L'objectif qui remporte la plus grande adhésion de la part des enseignants de français est le suivant : « Pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles ». Soixante-huit enseignants ont estimé qu'il correspondait à un objectif du cours de français (97,1%). Il est d'ailleurs étonnant que deux enseignants affirment le contraire, alors que l'argumentation est explicitement présente dans les fiches de français. Ceux-ci n'ont cependant pas souhaité justifier leur position.

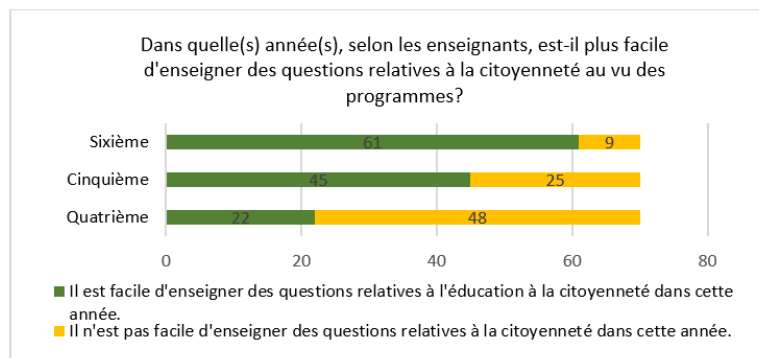


L'objectif « Penser par soi-même tout en développant la part d'inventivité et de créativité que l'on attend du citoyen dans une société démocratique » a également obtenu l'adhésion d'un grand nombre d'enseignants : soixante-quatre professeurs étaient d'avis qu'il rejoignait ce qui était attendu dans et par le cours de français (91,4%).

Cinquante-quatre professeurs considèrent que l'objectif « Reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et des valeurs » peut faire partie intégrante du cours de français (77,1%). L'un des facteurs qui explique ce résultat assez élevé est le fait que celui-ci peut être rapproché de l'exigence de neutralité qui est demandée à tous les enseignants dans leur cours. Le dernier objectif, « Expliciter et problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent notre façon de penser », a été moins cité. Seuls 32,8% des enseignants pensent qu'il peut être travaillé dans le cadre du cours de français.

Le fait que celui-ci puisse sembler plus abstrait est l'une des raisons pour lesquelles les enseignants ont eu plus de difficultés à l'insérer dans leurs pratiques.

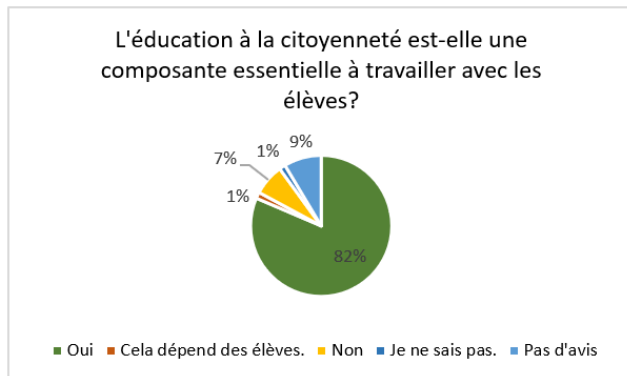
Nous avons également souhaité savoir si, au regard des programmes de français, les enseignants considéraient qu'il était plus facile d'enseigner les questions relatives à la citoyenneté en quatrième, en cinquième ou en sixième. Soixante-et-un professeurs sur septante (87,1%) estiment que la matière de rhétorique favorise le travail des compétences et des composantes citoyennes. L'un d'entre eux affirme que « l'argumentation, les essais et la littérature engagée » sont particulièrement indiqués pour aborder ces questions en sixième. Treize autres jugent que la sixième est la seule année permettant réellement ce travail, ce qui représente 18,5% des professeurs ayant participé à l'enquête. Douze enseignants pensent que les questions relatives à la citoyenneté sont abordables dans les trois années (17,1%). Selon ceux-ci, « il est possible de faire la même chose au cours des trois années, mais à des niveaux différents ». L'un de ces enseignants est d'avis que toutes les « compétences permettent d'ouvrir certaines portes et de lancer des réflexions ». D'après un autre professeur, « il s'agit surtout d'une question d'adaptation ». Quarante-cinq enseignants éprouvent des facilités à travailler les questions citoyennes dans leurs classes de cinquième (64,2%). Parmi eux, treize professeurs ont également cité la rhétorique (22,8% des septante enseignants).



Les professeurs ont, par contre, plus de difficultés à intégrer les questions citoyennes dans leur cours de quatrième : seuls vingt-deux enseignants ont cité cette année (31,4%). Les compétences et les programmes de cette année ne sont pas les seuls facteurs qui permettent d'expliquer ce résultat assez faible. La « maturité » et « la capacité réflexive » des élèves sont deux éléments qui ont également été pris en compte par de nombreux enseignants. Selon eux, la maturité et la réflexion dépendent entre autres de l'âge des élèves et évoluent avec les années. La quatrième année est donc considérée comme moins propice au développement des compétences citoyennes.

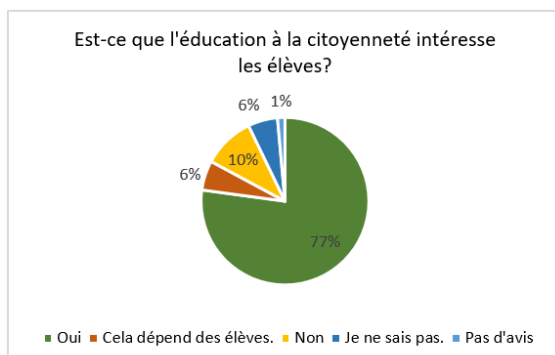
3.1.4. Les élèves et l'éducation à la citoyenneté

À plusieurs reprises dans cette enquête, les enseignants inclus leurs élèves dans les réponses qu'ils donnaient. Cette attitude nous semble inévitable, étant donné qu'ils sont au cœur de leurs pratiques et de leur métier. Nous avons donc choisi de consacrer deux questions de



notre enquête aux élèves. La première question est la suivante : « Selon vous, l'éducation à la citoyenneté est-elle une matière essentielle à enseigner aux élèves ? ». Cinquante-sept professeurs sur septante estiment que les questions citoyennes doivent être abordées avec les élèves (81,4%). L'un d'entre eux est d'avis que ces questions sont essentielles « en fonction des élèves, de leur éducation et de leur milieu ». Pour lui, certains élèves sont déjà sensibilisés et n'ont donc pas besoin que les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté soient travaillées en classe, alors que d'autres n'ont aucun savoir, savoir-faire ou savoir-être à ce propos. Cinq enseignants considèrent, quant à eux, que les élèves n'ont pas besoin d'être sensibilisés à ces compétences dans le cadre du cours de français (7,1%). Les sept derniers ont préféré ne pas répondre à cette question (10%). Deux d'entre eux ne souhaitent pas s'exprimer à la place des élèves et pensent que c'est à eux de donner un avis (2,8%). Les cinq autres n'ont pas fourni d'opinion car ils n'ont pas adhéré à la formulation de la question (7,1%). Ils estiment, à juste titre, que l'éducation à la citoyenneté ne doit pas être considérée comme une matière.

La deuxième question posée aux enseignants concerne l'intérêt des élèves pour la notion d'éducation à la citoyenneté et pour les composantes et les compétences qui y sont liées. Cinquante-quatre professeurs estiment que les élèves éprouvent un réel intérêt pour les questions citoyennes (77%). Ces enseignants remarquent un engouement chez leurs élèves, car ceux-ci accordent alors plus de sens à ce qu'ils apprennent, et peuvent réinvestir ce qui est fait

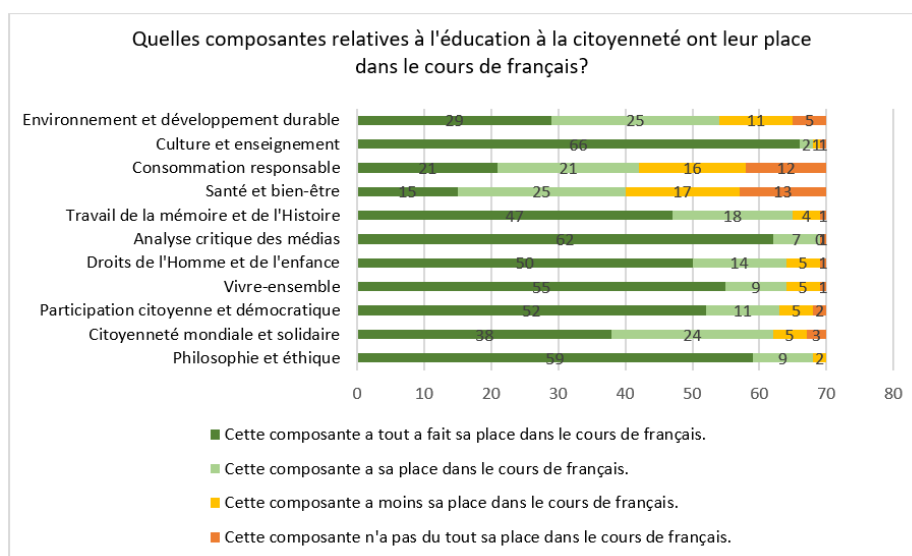


en classe dans la vie de tous les jours. Travailler des œuvres en lien avec l'actualité renforce également l'intérêt et l'enthousiasme des élèves. Grâce aux questions citoyennes, les enseignants ont l'impression que les élèves retrouvent le « plaisir d'apprendre ». Quatre autres professeurs pensent, quant à eux, que les questions

citoyennes n'éveillent pas forcément l'intérêt des élèves (6%). Selon eux, tout dépend des sujets abordés : certains élèves pourront être intéressés par un thème alors que d'autres le trouveront ennuyeux. Comme dans tout cours, il est utopique, selon ces professeurs, de vouloir motiver l'ensemble de la classe pour chaque activité. Lors de l'enseignement du français, les sujets citoyens devront donc être variés, afin d'enrichir le cours au maximum et d'intéresser le plus grand nombre possible d'élèves. Sept enseignants déclarent, eux, que les questions citoyennes n'intéressent pas les adolescents (10%) et que, souvent, ils n'ont pas conscience de les travailler en classe. Enfin, cinq enseignants ont choisi de ne pas répondre à la question, afin de ne pas fausser les données, car ils ne savent pas ce que leurs élèves pensent réellement (7%).

3.1.5. Les composantes relatives à l'éducation à la citoyenneté

La Fédération Wallonie-Bruxelles a défini neuf composantes pour le cours d'EPC : la philosophie et l'éthique, la citoyenneté mondiale et solidaire, la participation citoyenne et démocratique, le vivre-ensemble, les droits de l'Homme et de l'enfance, l'analyse critique des médias, le travail de la mémoire et de l'Histoire, la santé et le bien-être, la consommation responsable, la culture et l'enseignement, ainsi que l'environnement et le développement durable. Nous avons fait le choix d'interroger les enseignants à propos de ces composantes, afin de savoir lesquelles, selon eux, ont leur place dans le cours de français et font l'objet d'une attention particulière dans leurs classes.



Selon la majorité des avis récoltés, toutes les composantes relatives à l'éducation à la citoyenneté ont leur place dans le cours de français. Parmi les septante professeurs interrogés, quarante-deux estiment que la consommation responsable doit être travaillée dans leur cours (60%), alors que 22,8% des professeurs trouvent que cette composante se justifie moins. 17,2%

affirment qu'elle n'a pas du tout sa place dans le cours de français. La santé et le bien-être concernent encore moins le cours de français. Seuls quarante enseignants jugent que cette composante est pertinente dans leur cours (57,1%).

Les professeurs estiment pertinent que l'analyse critique des médias (98,5%), la culture et l'enseignement (97,1%), la philosophie et l'éthique (97,1%), le travail de la mémoire et de l'Histoire (92,8%), les droits de l'Homme et de l'enfance (91,4%), le vivre-ensemble (91,4%), la participation citoyenne et démocratique (90%), la citoyenneté mondiale et solidaire (88,5%) soient travaillés avec les élèves dans le cadre du cours de français. Cinquante-quatre professeurs considèrent que l'environnement et le développement durable sont également une composante adaptée au cours de français (77,2%). Bien que ce pourcentage soit élevé, la différence entre ce résultat et les résultats attribués aux autres composantes est significative.

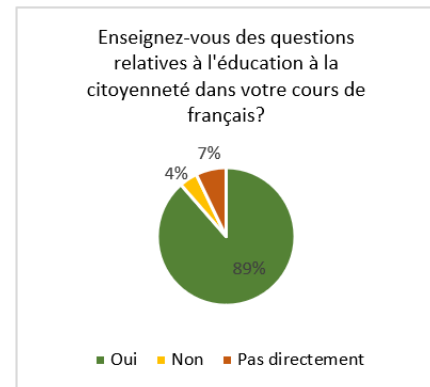
Les enseignants montrent un réel engouement pour la plupart des composantes relatives à l'éducation à la citoyenneté. Plus de la moitié des professeurs – entre 57,1% et 98,5% – ont émis un avis positif quant à leur intégration et quant à leur exploitation dans leur cours. Selon eux, ces composantes sont pertinentes dans le cadre de l'enseignement du français.

3.1.6. Les pratiques enseignantes

Ce dernier point sur les pratiques déclarées des enseignants par rapport aux composantes citoyennes nous incite à creuser de façon plus approfondie lesdites pratiques enseignantes. L'un des enjeux principaux de ce mémoire est d'outiller les enseignants et de leur donner des clés concrètes pour l'enseignement des questions de l'EPC dans leur cours.

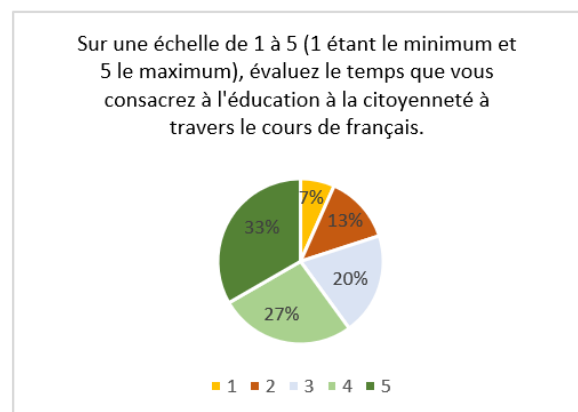
Les notions et compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté sont reprises dans les cours de soixante-deux enseignants sur septante (88%). Parmi eux, plusieurs ont souhaité donner leur avis de façon plus détaillée. L'un d'entre eux estime que « vivre en groupe-classe et fréquenter les écrivains et les philosophes amène à partager des réflexions sur ce sujet ». Pour un autre professeur, son « cours est consacré à la littérature au sens large et, à travers certains exercices, l'éducation à la citoyenneté intervient ». Selon un troisième enseignant, ces questions peuvent être travaillées « à travers les parcours, les thématiques, les textes, les questions... abordés dans le cours, et également à partir de la vie du groupe ».

Cinq enseignants abordent, quant à eux, les questions relatives à la citoyenneté, mais de façon indirecte (7%). Selon l'un d'entre eux, elles peuvent être travaillées « dans le cadre de certains débats, de manière intrinsèque, mais ce n'est pas un but en soi ». Un autre affirme que ces questions « se posent en filigrane lors de l'étude de différentes périodes de l'Histoire (Renaissance, Siècle des Lumières, etc.) ou thématiques (argumentation, affaire Dreyfus, plaidoyer/réquisitoire) ».



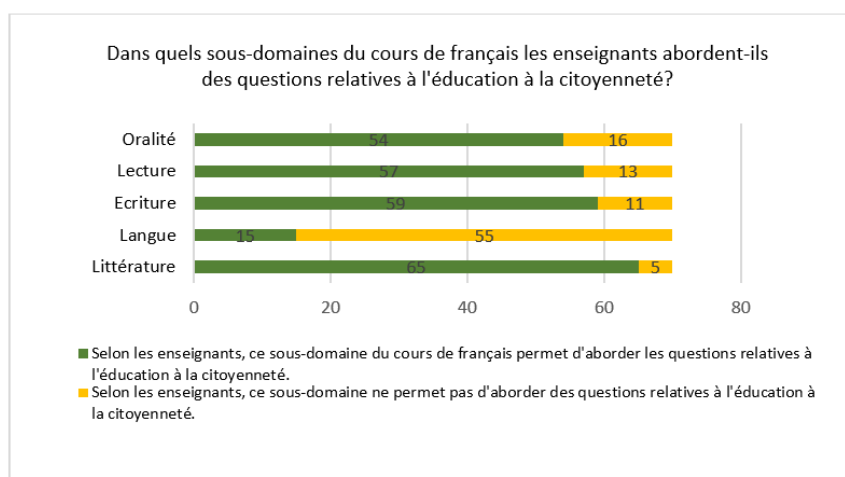
Les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté ne sont pas travaillées par trois enseignants (4%). Pour le premier, « il existe d'autres priorités » avant de consacrer du temps à ces compétences. Le second ne s'y attarde pas car, selon lui, « cela se fait de manière transversale dans l'ensemble des classes ». Le troisième professeur, lui, « distingue la culture de la citoyenneté », et a donc « peu de temps à accorder à cette dernière ».

Nous avons ensuite souhaité interroger les enseignants par rapport au temps qu'ils consacrent aux compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté dans leur cours. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur une échelle graduée grâce à laquelle les enseignants pouvaient évaluer leurs pratiques. Les réponses restent assez subjectives puisque nous avons



fait le choix de ne pas préciser ce que nous entendions par « un minimum de temps » ou « un maximum de temps ». Les mesures ont donc été laissées à la libre appréciation des enseignants. La majorité des professeurs déclarent travailler les questions citoyennes de façon fréquente (27%) ou très fréquente (33%). Les enseignants qui ont choisi la mesure « 5 » estiment aborder ces questions « tout le temps ». Une enseignante affirme travailler les compétences relatives à la citoyenneté « dans tous ses cours, quelle que soit la matière enseignée ou traitée ». Seuls 20% des septante enseignants interrogés déclarent consacrer peu ou pas de temps aux compétences et composantes relatives à la citoyenneté. Quatorze enseignants ont, quant à eux, l'impression d'avoir trouvé un juste milieu par rapport au temps qu'ils accordent aux questions citoyennes et, pour cela, ils ont choisi la mesure « 3 » (20%).

Les enseignants ont ensuite sélectionné les sous-domaines du cours de français qui étaient, selon eux, propices à l'enseignement et au travail des composantes et compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté. Le sous-domaine qui a été le plus cité est la littérature (92,8%). Selon les enseignants, grâce à la littérature, il est possible d'aborder le thème de l'engagement, mais également d'établir des liens entre ce qu'il se passait à l'époque des auteurs étudiés et les grands événements du XXI^e siècle. Un nombre important de professeurs interrogés évoquent également trois autres sous-domaines : l'écriture (84,3%), la lecture (81,4%) et l'oralité (77,1%). Par contre, le dernier sous-domaine est beaucoup moins propice à l'éducation à la citoyenneté, selon les enseignants interrogés, car ils éprouvent plus de difficultés à aborder les questions citoyennes dans le cadre du travail de la langue. Seuls 21,4% des septante professeurs affirment mener une réelle réflexion dans le domaine langagier.



Certains enseignants déclarent également travailler les questions relatives à la citoyenneté dans d'autres sous-domaines du cours de français, comme l'analyse des médias, les recherches documentaires ou l'étude de certains peintres. Cependant, seule une minorité, non significative, a fait le choix d'ajouter ces sous-domaines à la liste proposée initialement. Même si deux ou trois enseignants ont expliqué qu'ils travaillent les questions citoyennes dans ces sous-domaines, il est possible que d'autres professeurs privilégient également ces matières pour les aborder, mais qu'ils aient fait le choix de s'en tenir au questionnaire.

Enfin, nous avons voulu savoir, de façon plus détaillée, ce que les enseignants mettaient pratiquement en œuvre dans leurs cours. Cependant, ceux-ci sont restés très vagues quant à leurs pratiques et aux outils qu'ils privilégient. Neuf enseignants ont même choisi de ne pas répondre à cette question (12,8%). Les soixante-et-un autres professeurs ont souvent cité les sous-domaines du cours de français proposés dans la question précédente, comme « la lecture »

ou « la littérature ». Cinq enseignants prennent directement en exemple les œuvres du Siècle des Lumières. L'occurrence « texte » revient à trente-deux reprises dans les réponses des enseignants (45,7%). Aucun titre de livre ou d'ouvrage n'est cependant suggéré. Il est parfois précisé que les textes doivent avoir une visée philosophique et permettre une réelle réflexion sur le monde. La réflexion sur le monde est également possible grâce au théâtre, selon certains (30%) : de nombreuses pièces engagées sont pertinentes dans le cadre du cours de français.

L'utilisation et la projection de vidéos et de films sont également très appréciées (27,1%). L'un des enseignants explique qu'il travaille notamment à partir du film-documentaire *Demain*. Les images font aussi partie des outils que les professeurs privilégient (22,8%).

Les enseignants s'appuient très souvent sur l'oralité et les débats pour aborder les questions citoyennes et travailler le vivre-ensemble (37,1%). L'un d'eux précise qu'il « privilégie les débats régulés, mais que, si d'autres occasions se présentent, [il] les saisi[t] ». Deux professeurs organisent des concours d'éloquence avec leurs classes. Certains préfèrent privilégier des séquences autour de procédés rhétoriques et autour de « l'argumentation » (34,2%), notamment grâce aux dissertations. Plusieurs enseignants partent aussi des médias et de l'actualité pour traiter les questions citoyennes (14,3%).

Quelques pratiques plus rares sont citées. Quatre professeurs déclarent utiliser des outils proposés par Amnesty (5,7%). Quelques professeurs privilégient les projets citoyens qui peuvent être menés sur du plus long terme (7,1%), ou invitent des personnes extérieures à venir témoigner de leurs expériences (11,4%). D'autres essaient de sensibiliser les élèves au numérique et de développer leur esprit critique pour toutes leurs recherches sur internet (8,5%). L'un d'eux estime qu'il faut parvenir à fournir aux élèves « les bases d'une recherche documentaire efficace et critique ». Un professeur travaille à partir du jeu *Democracy*¹⁶⁶. Ce jeu de rôles éducatif vise à sensibiliser les élèves aux défis et aux principes d'une société démocratique, en les amenant à former un parti et à construire une ville ensemble. Trois autres pensent également que « les jeux » permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives et doivent être utilisés dans le cours de français (4,2%).

Bien que ce dernier point nous permette d'entrer dans le cœur d'une démarche citoyenne « forte », il nous est impossible de l'approfondir davantage. L'enquête en ligne était anonyme,

¹⁶⁶ Ce jeu a été réalisé par le Portail Démocratie et créé par la Fondation Roi Baudouin. Il est possible d'obtenir plus d'informations sur ce jeu sur le site https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/fiche.php?media_id=1941 (page consultée le 29 avril 2019).

ce qui nous a empêchée de recontacter les enseignants qui y ont participé. Les professeurs qui ont accepté de nous rencontrer lors d'un entretien enregistré ont été plus explicites sur leurs pratiques.

2. Représentations et pratiques des enseignants de français ayant participé aux entretiens oraux

2.1. Présentation des entretiens oraux

Comme les entretiens que nous avons menés représentent quatre heures et quarante minutes d'enregistrement et plus de cinquante pages d'annexes, seuls les faits les plus saillants et les plus intéressants seront relevés ici. Les entretiens ont été réalisés en mars et en avril 2018, ainsi qu'en janvier 2019. Le traitement des données s'effectuera selon le modèle didactique qui consiste à interroger les convergences et les divergences des pratiques et des représentations des enseignants à propos des différents thèmes abordés. Enfin, afin de respecter le travail et la confiance des enseignants interrogés, l'usage des données sera exclusivement descriptif et les prénoms seront changés.

2.2. Analyse des réponses obtenues lors des entretiens oraux

2.2.1. Le profil des enseignants

Dans le cadre de ces entretiens, nous avons rencontré dix professeurs de français : Emmanuel, Paul, Christian, Béatrice, Isabelle, Fanny, Élise, Corentin, Georges et Timothée. Le temps des entretiens a varié selon les enseignants, allant d'une petite quinzaine de minutes à plus de quarante minutes. Dans leur discours, ceux-ci font appel à une logique réflexive et une prise de distance par rapport à leurs pratiques.

Les profils et les carrières des enseignants interrogés sont assez diversifiés, mais certains éléments significatifs peuvent être soulignés¹⁶⁷. Nous avons rencontré six hommes et quatre femmes. Toutes les personnes interrogées sont des professeurs chevronnés. En effet, l'enseignant interrogé ayant le moins d'expérience enseigne depuis huit ans, alors que le professeur le plus expérimenté exerce son métier depuis 36 ans. De plus, tous donnent cours de français en quatrième, cinquième et/ou sixième dans l'enseignement général libre, excepté une enseignante (Élise) qui enseigne uniquement en technique de transition et en technique de qualification. Nous avons tout de même souhaité interroger cette enseignante car, lors d'un stage, nous avons pu constater qu'elle était investie dans un projet citoyen et très engagée dans

¹⁶⁷ Voir Annexe 2, « Tableau 1 », pp.I-II.

ses pratiques. Parmi les professeurs rencontrés, certains donnent cours dans d'autres années, dans la filière générale ou la filière de qualification, en français ou dans une autre branche. Il convient également de relever que cinq enseignants travaillent dans des écoles à indice socio-économique élevé (18/20, 19/20 et 20/20), quatre autres dans des écoles à indice moyen (13/20 ou 14/20), et un enseignant dans un établissement avec un indice socio-économique faible (6/20). Enfin, notons que la moitié des professeurs travaillent avec un public relativement homogène, tandis que les autres font face à des élèves venant de milieux plus hétérogènes, et en partie issus de l'immigration.

2.2.2. *Les convergences*

A) Le cours de français et l'éducation à la citoyenneté : quels apports mutuels ?

Lors des entretiens, la question de l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours de français a suscité des avis assez convergents¹⁶⁸. Selon Fanny, cette notion de citoyenneté « fait partie intégrante de la matière ». Cette enseignante qualifie le travail sur les questions citoyennes comme étant une « priorité » et un « objectif » de son cours. Selon Georges, « on ne peut réellement travailler l'un sans l'autre », car ces deux matières seraient « inévitablement lié[es] ». Élise, quant à elle, pense que c'est « l'objectif premier » de tous les savoirs transmis. Isabelle nuance un peu plus son propos et définit l'éducation à la citoyenneté comme « l'un des objectifs » du cours de français. Paul et Timothée, quant à eux, ne considèrent pas la citoyenneté comme une priorité réelle et essentielle dans leurs pratiques. Paul affirme que « cela doit avoir sa place », mais qu'il ne s'agit que d'un élément parmi d'autres. Pour Timothée, c'est « l'une des priorités » du cours, mais « il faut faire des choix » par rapport à tout ce qu'il est demandé aux professeurs d'aborder. Cet enseignant est d'avis que le cours de français est parfois considéré comme une « auberge espagnole ». Or, selon lui, le risque de devoir « toucher à tout » est de ne plus proposer un enseignement de qualité.

Puisque tous les acteurs jugent que l'éducation à la citoyenneté a sa place dans le cours de français, nous pouvons nous demander ce que le cours de français peut apporter à l'éducation citoyenne, et inversement, ce que celle-ci peut apporter à l'enseignement du français. Les réponses obtenues sont multiples et variées, mais elles peuvent toutes être considérées comme allant dans le même sens : il y a un apport mutuel, riche et indispensable entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement du français.

¹⁶⁸ Voir Annexe 2, « Tableau 6 », pp.XVI-XX.

Christian estime que le fait de développer « la réflexion sur le monde » et le « débat », et le fait de provoquer des « discussions de groupes autour de sujets de société », présentent un intérêt. Il y aurait ainsi une « complémentarité » entre le cours de français et les compétences relatives à la citoyenneté. Selon Fanny, aucun de ces deux aspects ne prévaudrait sur l'autre. Georges, Fanny et Timothée promeuvent également, dans cette optique, le travail de l'argumentation. Enfin, selon Paul, les débats régulés sur des sujets d'actualité sont « des compétences du cours » qui peuvent et doivent être exploitées dans le cadre de l'EPC.

Six enseignants abordent également la littérature avec des « lunettes » citoyennes. Isabelle trouve que « dans les textes de la grande littérature, il est question, justement, de dénoncer les dysfonctionnements de la société ». Selon elle, la littérature permettrait également « de faire des liens avec la situation actuelle ». Georges affirme, quant à lui, qu'étudier la littérature peut avoir « un impact direct sur la vie » des élèves, car celle-ci « est un miroir de la société ». D'après Corentin, il est important d'aborder des aspects propres à la citoyenneté « quand il est question de littérature engagée ». Élise constate l'intérêt et la motivation des élèves quand elle leur montre que la lecture et la littérature peuvent avoir « des implications dans le monde réel » et peuvent « leur permettre d'être des adultes ». Cette enseignante poursuit en disant que « l'éducation à la citoyenneté donne un sens concret à tout ce qu[i] [est] fait au cours de français ». Fanny rejoint Élise à ce sujet, puisque, pour elle, « retrouver des auteurs plus anciens ou travailler certains sujets » aident les élèves à « grandir » et à les « faire évoluer ». Enfin, selon Paul, il s'agit également d'un facteur de motivation pour les élèves.

Tous les enseignants ont le sentiment de consacrer beaucoup de temps aux questions relatives à la citoyenneté dans leurs activités¹⁶⁹. Emmanuel estime même qu'il les « utilise tout le temps ». Fanny aborde également ces compétences « tout le temps », même si elles ne sont pas présentes dans chaque parcours « de la même façon [et] avec la même intensité ». Christian, quant à lui, considère qu'il les travaille « fréquemment ». Il s'agit donc d'une matière et de composantes complémentaires qui font l'objet d'une attention particulière chez tous. Plusieurs exemples illustrant de façon plus détaillée la manière dont les enseignants cultivent cette éducation à la citoyenneté seront présentés par la suite.

¹⁶⁹ Voir Annexe 2, « Tableau 7 », pp.XXI-XXIV.

B) Les formations initiale et continue des enseignants

Suite à la parution du décret de 2015, nous nous sommes posé la question de la capacité des professeurs à enseigner les compétences et composantes relatives à la citoyenneté, et nous nous sommes également interrogée quant à leur maîtrise de ce domaine. Il nous semble donc important de savoir si les acteurs de terrain se sentent formés pour traiter ces questions dans leurs cours, et s'ils les ont abordées durant leur cursus de formation¹⁷⁰.

Neuf enseignants ont l'impression que la formation initiale, à l'époque où ils l'ont reçue, ne leur a pas permis d'étudier ces questions ou, du moins, ils n'en ont pas le souvenir. Selon Élise, la formation initiale de base était même « inexistante » lorsqu'elle l'a suivie. Paul est d'avis, quant à lui, qu'il « n'apprenait pas grand-chose » dans les cours de didactique et de pédagogie proposés. Une seule enseignante, Fanny, considère qu'un cours de l'agrégation, qui traitait de la neutralité, pouvait être associé à la citoyenneté. Cependant, il ressort clairement des entretiens une absence de focus sur l'éducation à la citoyenneté dans la formation pour obtenir l'agrégation. À l'heure actuelle, il n'est plus possible de tenir de tels propos. L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté pourrait être renforcé, mais plusieurs cours de l'Université catholique de Louvain, comme *Fondements de la neutralité* (LAGRE2400) ou *Théorie et analyse des pratiques d'enseignement du français* (LROM2920), l'abordent.

Un travail personnel, pour pallier ce manque de formation, a dû être entrepris par les enseignants qui souhaitaient aborder la citoyenneté dans leur cours. Ce travail a notamment été fourni par Béatrice, Corentin et Paul. Béatrice a réfléchi à cette notion avec des collègues, afin de pouvoir construire un cours qui a d'ailleurs évolué avec les années. Corentin précise, quant à lui, que son travail « part surtout d'un intérêt personnel » et qu'il a « énormément appris de façon autodidacte ». Enfin, Paul explique que, dans ses cours, il a apporté lui-même tout ce qui relève du domaine de la citoyenneté.

La formation continue ne semble pas non plus avoir permis aux enseignants de se familiariser avec les thématiques citoyennes, ni de se fournir en outils. Paul nuance tout de même ce propos, et insiste sur le fait qu'il existe des formations, mais que celles-ci sont proposées « à la carte ». Du coup, les professeurs ont plutôt tendance à choisir les sujets des formations « en fonction de [leurs] centres d'intérêt », selon cet enseignant. Corentin et

¹⁷⁰ *Ibidem.*

Christian estiment, quant à eux, qu'il est essentiel de proposer de façon plus systématique des formations à propos de l'analyse critique des médias, afin d'outiller les acteurs du terrain.

C) Pertinence et faisabilité

L'ensemble des enseignants rencontrés s'accordent à dire que l'éducation à la citoyenneté peut être traitée de façon pertinente dans les trois dernières années du secondaire¹⁷¹. Nous pouvons notamment le constater dans les propos d'Isabelle qui affirme que ce travail est possible « à chaque niveau », et ce, « même dès le premier âge ». Fanny pense également qu'il est possible de « faire la même chose à différents niveaux [et] dans différentes années ». Les dix acteurs de terrain interrogés s'inscrivent ainsi dans la même lignée que les résultats des travaux scientifiques sur le sujet.

Les dix professeurs s'accordent également sur le fait qu'il ne s'agit pas de travailler exactement de la même manière avec des élèves de quatrième ou des élèves de cinquième et de rhétorique. Il faudrait, selon Paul, enseigner « de manière un petit peu différente parce que les élèves mûrissent ». La prise en compte de la maturité dans l'enseignement et dans les pratiques pédagogiques est d'ailleurs centrale, d'après Fanny. Emmanuel fait la même analyse et insiste sur la nécessité de pouvoir « s'adapter ». Enfin, selon Élise, plus les élèves sont âgés, plus ils ont la capacité de se tourner vers l'extérieur et vers le monde, et donc de comprendre les enjeux relatifs à la citoyenneté. Pour cette enseignante, faire « évoluer » les questions selon les années serait l'un des moyens pour se mettre au niveau des élèves.

Ces différences de maturité et d'ouverture au monde entre les élèves donnent l'impression à huit des enseignants qu'il est plus facile d'enseigner les questions relatives à la citoyenneté en cinquième et en rhétorique plutôt qu'en quatrième. Plus encore, selon Béatrice, au-delà d'une question de facilité, enseigner en cinquième serait « beaucoup plus intéressant » qu'en quatrième. Timothée, quant à lui, estime qu'il est possible d'« aller plus loin avec les rhétoriciens », notamment parce qu'« ils sont déjà au courant de plus de choses ». Christian estime, lui, que, au regard des programmes, il est « beaucoup plus facile [de] travailler [la citoyenneté] en sixième », et ce grâce à l'approche de l'engagement dans la littérature du XXI^e siècle, alors qu'en quatrième secondaire, le programme littéraire ne « s'y colle pas forcément ».

Au-delà d'une question de maturité ou de programme, Corentin insiste sur le fait qu'un vrai travail pour « rendre accessibles des connaissances qui à priori peuvent sembler

¹⁷¹ Voir Annexe 2, « Tableau 4 », pp.X-XII.

complexes » doit être entrepris par tous les enseignants, et ce, afin d'essayer « le plus possible de [se] mettre au niveau » des élèves, quel que soit leur âge et quelle que soit l'année dans laquelle ils se trouvent.

D) Coordination et continuité

La coordination¹⁷² entre professeurs par rapport à l'éducation à la citoyenneté est inexistante, ou presque, dans les établissements des dix enseignants interrogés. Dans l'école d'Emmanuel, il n'y en a « aucune » car « chacun travaille un peu dans son coin ». Dans son centre scolaire, Béatrice constate une coordination assez poussée « dans tous les autres domaines », mais il n'y en a pas du tout par rapport à la citoyenneté. Paul trouve « énormément de dialogue et de continuité » par rapport à ces questions dans la section sociale de son établissement, alors qu'il n'y en a pas énormément, selon lui, dans le général. Isabelle et Timothée – qui enseignent dans le même lycée – soulignent tous les deux qu'il n'y a « aucun pont entre les cours à ce niveau-là ». L'absence de continuité relève d'un problème structurel et d'une certaine « redondance » des programmes, selon Fanny. Pour cette enseignante, « l'école doit bouger [et] doit changer » car il y a beaucoup de « perte de temps », de « perte d'énergie » et de « perte de capacité à travailler autrement avec chaque élève ». L'une des contraintes relevées vient de l'impossibilité de trouver un horaire commun aux différents professeurs, ce qui empêche la mise en application de projets interdisciplinaires.

Le fait que « la notion d'équipe pédagogique [soit] laissée à la grande interprétation de chaque corps professoral » est une réelle difficulté, selon Georges. Ce type de fonctionnement collaboratif est « relativement laissé à la sensibilité de chacun », selon lui. De plus, cet enseignant a le sentiment que les « romanistes sont particulièrement friands de [leur] liberté » et qu'ils travaillent, par conséquent, moins facilement avec leurs collègues.

Malgré l'absence évidente d'une organisation commune, quatre enseignants estiment tout de même que cette coordination faciliterait leur travail et l'enseignement de compétences rattachées à la citoyenneté. Selon Corentin, cela serait « très utile de susciter des collaborations entre les professeurs ». Élise partage cet avis, et met en évidence que cela serait « génial » et « chouette » d'y parvenir. De plus, toujours selon cette enseignante, collaborer permet d'aller « dix fois plus loin » avec les élèves. Il s'agit donc, pour elle, d'une réelle envie d'avancer collectivement dans une même direction.

¹⁷² Voir Annexe 2, « Tableau 5 », pp.XIII-XV.

E) Les élèves

Nous avons ensuite fait le choix de demander aux professeurs de français s'ils estimaient que l'éducation à la citoyenneté était un aspect important à aborder avec leurs élèves, et si leurs élèves éprouvaient un intérêt, ou non, pour elle¹⁷³. Nous sommes consciente que demander l'avis des enseignants à ce propos entraîne un biais, et que la recevabilité des réponses sera à prendre avec plus de précautions. Néanmoins, nous estimons que la perception des professeurs de français chevronnés peut révéler des pistes intéressantes à ce propos.

Tous les enseignants interrogés pensent que l'éducation à la citoyenneté est un élément important à aborder avec leurs élèves dans le cadre du cours de français. Cinq d'entre eux affirment que cette citoyenneté « intéresse très fort » les élèves. Selon Christian, les élèves seraient même « en demande », car elle peut être traitée via « des formes qui plaisent », dans les débats ou la rédaction d'un journal de bord par exemple. Pour Timothée, étant donné que la citoyenneté est « en prise » avec ce que les élèves vivent, ceux-ci « vont se sentir concernés » et vont, par la même occasion, être intéressés. Corentin et Paul, quant à eux, nuancent un peu plus leurs propos. Selon Corentin, l'intérêt « dépend très fort des personnalités et sensibilités ». Pour Paul également, il n'est pas possible de « répondre de manière univoque à cette question » : il a « parfois l'impression que [les élèves] sont dépassés » et d'autres fois « qu'ils sont intéressés ». Les réactions des élèves dépendraient, selon cet enseignant, du sujet traité ou de la façon dont le cours est présenté. Enfin, Isabelle, Fanny et Élise ont l'impression que cela captive les élèves dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté n'est pas proposée de façon trop directe. Selon Isabelle, il faut pouvoir la travailler « de manière détournée en proposant des situations [ou] en les mettant face à de nouveaux textes » qui les interpellent. Fanny, quant à elle, considère que la citoyenneté ne doit pas être « dissociée » du cours. Il faut également éviter, pour Élise, de proposer un cours « artificiel » aux élèves ou de reprendre un sujet dont « ils ont déjà parlé dix millions de fois ».

Même si les acteurs de terrain émettent certaines nuances par rapport aux conditions favorisant l'attention des élèves, tous semblent d'accord pour dire que l'éducation à la citoyenneté peut être une source d'intérêt captivante et passionnante pour ces adultes – et citoyens – en devenir.

¹⁷³ Voir Annexe 2, « Tableau 8 », pp.XV-XVII.

2.2.3. Les divergences

A) *Quelle définition de l'éducation à la citoyenneté ?*

Les enseignants interviewés n'ont pas abordé le concept d'« éducation à la citoyenneté » selon la même définition¹⁷⁴. Ils confortent, de ce fait, la conception pluridimensionnelle de cette notion. Fanny a également conscience de son caractère évolutif et mouvant quand elle tient les propos suivants : « C'est une notion pour moi qui évolue, et qui doit évoluer d'année en année, à travers le cours de français et les autres cours. ».

Sept professeurs approuvent les conceptions de la citoyenneté suivantes : l'ouverture au monde, la pratique réflexive et l'acquisition de l'esprit critique. Emmanuel rapproche ainsi le concept d'éducation à la citoyenneté d'une « prise de conscience ». Selon lui, il faudrait travailler celle-ci à partir de deux axes : « aller chercher l'information », afin de la « comprendre correctement », et, ensuite, « se positionner par rapport à cette info-là ». Selon Élise, la citoyenneté permet aux élèves de « pouvoir se positionner », de « ne pas nécessairement suivre la masse » et de « pouvoir penser par eux-mêmes ». Il s'agit, pour cette enseignante, de leur donner la possibilité d'être des « acteurs dans leur vie future ». Cette capacité à les rendre acteurs, « et à ne plus être seulement des spectateurs », est également soulignée par Corentin. Georges indique, quant à lui, qu'il s'agit, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, « d'offrir aux élèves un maximum d'outils » pour leur permettre « de s'en sortir dans la vie de tous les jours » et de « décoder ce qui les entoure ». Enfin, Fanny, Christian et Corentin parlent directement de l'esprit critique. En effet, selon Fanny, « être [un] citoyen responsable [et] respectueux veut aussi pouvoir dire avoir un esprit critique et s'interroger sur certaines choses vis-à-vis de notre société ».

La dimension sociale et humaine de la citoyenneté est soulignée, quant à elle, par trois enseignants. Paul insiste sur le fait que cette notion va « bien au-delà du cours de français ». Il s'agirait, pour cet enseignant, de mobiliser ce concept dans le cadre de l'ensemble des humanités générales, qu'il considère comme un levier pour former, non pas « des machines à travailler », mais « des êtres humains ». Christian pense, quant à lui, qu'il faut éduquer les élèves « à toutes les dimensions de la vie », comme aux « médias », aux « politiques », ainsi qu'au « vivre-ensemble ». Fanny aborde également le concept de la citoyenneté à partir de « pratiques plus terre-à-terre comme le vivre-ensemble et le respect de chacun ».

¹⁷⁴ Voir Annexe 2, « Tableau 2 », pp.III-V.

Trois enseignants, Timothée, Béatrice et Isabelle, traitent la citoyenneté à partir de sa dimension politique et juridique. Timothée souhaite « faire comprendre aux élèves qu'ils font partie d'un système », et qu'ils ont des droits et des devoirs. Béatrice, quant à elle, cherche à privilégier une « réflexion » sur ce qu'est « être un bon citoyen ». Isabelle, qui n'a qu'une « idée très floue de ce que peut être la citoyenneté », parle, elle aussi, du « *civis* » et du « citoyen ».

Grâce à cette mobilisation non univoque des trois dimensions de la citoyenneté, il est possible de mettre en évidence l'absence de consensus autour de la définition de l'éducation à la citoyenneté. Ce terme reste flou et est compris différemment par les acteurs interrogés, ce qui a influencé l'orientation qu'ont prise nos entretiens avec les professeurs témoins, ainsi que leurs réponses, leurs représentations et les pratiques qu'ils ont évoquées à cette occasion.

B) La réforme et les programmes

Les enseignants expriment des avis divergents à propos du décret relatif à l'éducation à la citoyenneté et des programmes¹⁷⁵. Cette pluralité d'opinions semble notamment liée au degré de connaissance que possède chaque acteur de ces documents.

Emmanuel a tenu à préciser que l'éducation à la citoyenneté figurait dans le programme du cours de français avant même la décision décrétole de 2015. Cinq autres enseignants partagent son propos. Corentin, par exemple, affirme que cette éducation à la citoyenneté « a toujours été quelque chose d'essentiel » à aborder dans ses cours et que, par conséquent, il n'a « pas changé énormément [ses] méthodes ». Georges estime, quant à lui, que le décret met « des mots sur quelque chose qu'[il] faisait depuis des années ». Cependant, cet avis n'est pas partagé par tous les professeurs, puisque Isabelle pense, quant à elle, que son « cours n'est pas en lien » avec les questions citoyennes.

Alors que six enseignants certifient avoir entendu parler du décret, ou en avoir pris connaissance, quatre autres considèrent qu'il y a eu une absence, ou un manque, d'informations. Cette absence d'informations ne semble propre qu'à certains établissements scolaires. Il s'agit donc de ne pas en faire une généralité. Timothée ne « pense pas grand-chose » du décret car il dit n'avoir reçu « aucune information », excepté lors d'une « assemblée générale ». Élise a également été mise au courant lors d'une assemblée générale, mais cela reste « très flou » pour

¹⁷⁵ Voir Annexe 2, « Tableau 3 », pp.VI-IX.

elle. Cette enseignante a ressenti un « petit vide ventilé entre la réforme et l'information », ce qui n'a pas favorisé la bonne compréhension de ce qui était attendu.

Les opinions à propos de l'apport du décret divergent également. Trois enseignants – Paul, Timothée et Fanny – sont dubitatifs quant à la pertinence des raisons qui ont poussé la Fédération Wallonie-Bruxelles à imposer l'éducation à la citoyenneté comme compétence transversale dans l'enseignement libre. Paul souligne que les décisions concernant l'enseignement libre auraient surtout « un aspect [de] bonne conscience », puisque le problème initial était lié aux cours de morale et de religion dans l'enseignement officiel. Timothée est quant à lui gêné par le fait que cette démarche n'est pas « le fruit d'une volonté réelle [et] d'une réflexion réelle », mais plutôt l'objet « artificiel » d'une « double contrainte ». Selon lui, ce qui en résulte est un « bazar » qui a été « pondu » parce qu'il « fallait bien le faire ». Enfin, Fanny se dit « perplexe par rapport à cette imposition soudaine ». Elle a eu l'impression que, comme la société était en crise, il a fallu rajouter quelque chose pour répondre à l'inquiétude croissante résultant de ce problème. Élise est également critique et trouve « dommage » que l'éducation à la citoyenneté soit présente « en filigrane dans tous les cours, sans être vraiment nulle part ». Cependant, nous pouvons constater que cette réforme peut aussi provoquer des réactions positives. Paul, par exemple, estime que ce décret peut « vraiment être très utile », notamment pour certains enseignants qui occultaient cet aspect dans leurs pratiques.

Enfin, concernant les programmes et les outils proposés, plusieurs avis émergent également des entretiens. Tout d'abord, Christian a « l'impression qu'on réinvente la roue » et « qu'on [leur] demande des choses qu'[ils] faisai[en]t déjà naturellement ». Fanny, quant à elle, a « survolé » les programmes et estime que ceux-ci ne sont pas « d'un apport extraordinaire ou révolutionnaire ». Elle trouve que « c'est beaucoup plus sommaire [et] beaucoup moins fouillé que d'autres programmes ». Il manquerait, selon elle, d'exemples concrets. C'est également le point de vue de Georges qui considère que les programmes et la citoyenneté doivent « s'ancrer dans le présent ». Or, cet enseignant est bien conscient qu'« aucun programme ne peut prévoir ce qui va se passer » dans les années à venir. Ces programmes ne permettraient dès lors pas de favoriser une citoyenneté « active ». Trois autres professeurs relèvent le fait qu'ils se sentent démunis et qu'ils manquent clairement d'outils. Alors que certains propos sont plus négatifs, Emmanuel et Christian sont d'avis, quant à eux, que « des outils intéressants » sont prévus et qu'un grand nombre de formations sont à leur disposition. Ces propos semblent donc indiquer que des outils sont disponibles et peuvent être utilisés dans le cadre du cours de français, mais

que leur promotion et leur accessibilité laissent peut-être à désirer. Enfin, selon Paul, il n'y aurait pas « forcément besoin d'énormément d'outils », mais « l'imagination », « la créativité » et « l'écoute des élèves » sont par contre primordiales.

C) Les temps d'enseignement

Les réponses concernant les temps d'enseignement les plus propices pour aborder l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours de français diffèrent selon les enseignants¹⁷⁶. Cette divergence nous semble logique, puisque l'organisation et le fonctionnement d'un cours relèvent de la subjectivité et des choix pédagogiques de chaque acteur. Trois tendances ont pu être observées dans les discours récoltés.

Quatre enseignants s'accordent à dire que les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté peuvent être travaillées autant lors des contextualisations que lors des décontextualisations et des recontextualisations. Élise, comme Christian qui privilégie « un peu tout », estime que tous les moments peuvent être propices. Lorsqu'elle introduit une matière, cette enseignante propose des exercices qui permettent de « partir du vécu » des élèves. Par la suite, elle « utilise ces sujets-là pour développer [son cours] ou pour faire des liens ». Il est tout de même possible, selon elle, « d'aller plus loin » avec les élèves lors de la décontextualisation, et « de les amener à réfléchir » plus encore. Corentin considère, lui, que des aspects de la citoyenneté peuvent être insérés dans une séquence « à n'importe quel moment, en profitant [notamment] de l'ordre des occasions ». Cet enseignant pense qu'il est possible d'utiliser « ces questions dans une contextualisation en tant qu'accroche ». Il recourt d'ailleurs au dessin de presse « pour susciter une première réflexion sur un sujet d'actualité » qui sera ensuite « approfondi en décontextualisation ». Le quatrième enseignant à penser qu'il est possible de traiter l'éducation à la citoyenneté « dans tous les moments » du cours de français est Georges.

Deux professeurs préfèrent ne pas risquer de généralisation par rapport à leurs pratiques. Selon eux – Paul et Fanny –, la possibilité de travailler des questions citoyennes dans les différents moments du cours de français « dépend du type de parcours [ou] des séquences ». Fanny, comme Élise, Christian, Corentin et Georges, dit qu'« il n'y a pas un moment qui est plus important qu'un autre ». Elle précise qu'elle aime « partir d'une question » qui fait ensuite l'objet d'une décontextualisation souvent « plus littéraire » et, enfin, qu'elle est « amené[e], par

¹⁷⁶ Voir Annexe 2, « Tableau 9 », pp.XXVIII-XXXI.

des lectures, à poser d'autres questions par rapport à la citoyenneté » lors de la recontextualisation.

Quatre enseignants ont pour opinion que tous les temps d'enseignement ne sont pas forcément pertinents pour aborder les questions d'éducation à la citoyenneté dans leur cours. Emmanuel et Béatrice privilégient surtout les phases de contextualisation. Selon Emmanuel, le fait de donner et d'explicitier « l'objectif » du parcours, lors de l'introduction, peut déjà correspondre « à une démarche citoyenne ». Béatrice trouve qu'il est intéressant de « commencer l'année » par un travail sur la citoyenneté, ce qui permet « de vraiment planter le décor ». Pour elle, il serait également pertinent d'évoquer à nouveau la citoyenneté en fin d'année, afin de « faire écho au début de l'année ». Timothée et Isabelle estiment, à contrario, que les introductions ne sont pas opportunes pour aborder l'éducation à la citoyenneté. Ces deux professeurs préfèrent la travailler « en cours d'exercices » ou « à la fin » d'une séquence. Comme Paul et Fanny, Timothée considère également que ce travail « dépend du type d'exercices » visés et qu'« il n'y a pas de règles absolues ».

D) Les composantes de l'éducation à la citoyenneté et l'esprit critique

À l'instar des temps d'enseignement, les composantes relatives à la citoyenneté sont, entre autres, choisies et travaillées par les enseignants en fonction de leur sensibilité. Certaines composantes¹⁷⁷ sont reprises par l'ensemble – ou presque – des professeurs, car elles s'insèrent plus facilement dans le programme et correspondent aux compétences du cours de français.

Selon Emmanuel, Paul, Isabelle, Fanny, Corentin et Georges, toutes les composantes ont leur place dans l'enseignement du français. Pour Emmanuel, les aspects de la citoyenneté « sont tous importants ». Paul estime que « tout fait farine au moulin ». Cet enseignant éprouve de ce fait des difficultés à savoir quelle composante « n'[y] aurait pas sa place ». Fanny tient les propos suivants : « Pour moi, tout a sa place dans le cours de français. Peut-être qu'une année, il y a un aspect qui ne sera évidemment pas abordé, [mais] ce sera amené une autre année [...] ». Georges affirme lui aussi « qu'il n'y en a pas un seul à écarter », mais il déplore également qu'il « n'y a pas assez de six ans, à raison de quatre heures par semaine, pour y arriver ». Malgré le fait que ces composantes citoyennes puissent avoir leur place dans le cours de français, quatre enseignants estiment que la pertinence et la possibilité de les travailler

¹⁷⁷ Voir Annexe 2, « Tableau 10 », pp.XXXII-XLI.

dépendent des sensibilités, des intérêts et des engagements de chacun, ainsi que de ce que l'actualité permet d'évoquer. Pour eux, il importe de ne pas généraliser les pratiques.

Neuf enseignants estiment que l'analyse critique des médias est une composante essentielle de l'enseignement du français. Selon Christian, cette composante correspond « clairement [au] cours de français », surtout eu égard au fait que les élèves adhèrent de plus en plus aux « théories du complot » et les prennent pour « argent comptant ». Pour Fanny, c'est un aspect « qui devient de plus en plus essentiel et [qui] devient très compliqué » à travailler car les professeurs et les élèves « manquent d'outils » par rapport à cela. Élise considère que c'est l'une des « priorités du cours de français réservée au cours de français ».

Le travail de la mémoire et de l'histoire a également été cité par neuf enseignants. Selon Christian, « dans tous les textes littéraires, on observe un aspect historique » qui doit être pris en compte. Élise et Georges partagent son avis. En effet, Élise pense qu'il « est intéressant [de] montrer que la mémoire peut passer par la littérature ». Georges met également en évidence le fait que « l'histoire littéraire est liée à des événements », et donc est liée à l'histoire.

Huit enseignants considèrent la philosophie et l'éthique comme des composantes « intéressantes ». Timothée la traite notamment grâce à l'argumentation et à certains philosophes. La participation citoyenne et démocratique a, quant à elle, été mentionnée par sept enseignants. Cette composante doit « inévitablement » faire partie du cours de français, selon Christian. Georges estime que les débats et l'analyse des programmes politiques sont deux moyens pour entrer facilement et très vite dans le travail de cette dimension, et Timothée affirme que cette composante permettra aux élèves « d'avoir les moyens intellectuels et linguistiques » pour participer de façon active à la vie en société.

La culture, les questions liées à l'enseignement, ainsi que le vivre-ensemble, remportent également un certain succès chez les enseignants de français. Paul, Christian, Béatrice, Élise, Corentin et Timothée travaillent la culture et la thématique de l'enseignement dans leurs cours. Paul précise d'ailleurs que la culture est l'objet de la sixième compétence au troisième degré. Fanny essaie, elle, « d'amener la culture et l'enseignement » pour « faire réfléchir [les élèves] sur leurs apprentissages ». Timothée est également de cet avis. Il considère que ses élèves doivent aborder ces questions puisqu'ils « n'ont pas vraiment de regard critique sur l'institution scolaire ». Cette composante fait donc partie de celles qui sont « inévitables », d'après Élise. Timothée fait notamment le choix de traiter le vivre-ensemble dans les débats ou dans des

exercices d'argumentation grâce à ce qu'il appelle « des conflits de valeurs ». Selon Fanny, même si cette dimension du vivre-ensemble est importante, elle doit plutôt être l'objet d'une attention particulière « au quotidien, et pas dans le cours ». Les autres composantes sont moins traitées par les enseignants interrogés.

Enfin, même si l'esprit critique ne fait pas partie des composantes de l'éducation à la citoyenneté, nous avons tenu à savoir si les enseignants pensaient qu'il pouvait être lié à cette notion, et s'il avait sa place dans le cours de français. Les avis ont été unanimes à ce propos : tous les professeurs estiment que le développement de l'esprit critique est « capital » pour l'apprentissage des élèves. Isabelle pense qu'il est nécessaire et « important » pour entamer un « travail de fond ». Selon Paul, il « peut être enseigné principalement par le biais du cours de français et par le truchement de l'argumentation » et permet d'éviter que les élèves croient « tout et n'importe quoi ». Fanny est d'avis que son métier vise à faire acquérir aux élèves cet esprit critique, qui leur permettra de « prendre du recul par rapport à la société ». Cette enseignante précise aussi que cette dimension est sous-jacente aux programmes. Par conséquent, elle reste présente en filigrane dans toutes les activités citoyennes, selon les professeurs interrogés.

2.2.4. *Quelques outils et fils rouges pour aborder l'éducation à la citoyenneté*

Tous les acteurs de terrain que nous avons rencontrés mettent certaines composantes ou compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté au cœur de leur enseignement. Nous avons choisi de pointer plusieurs activités qui nous semblent intéressantes par rapport au travail de la citoyenneté et de citer un certain nombre d'outils utilisés par les professeurs¹⁷⁸. Ces pratiques et ces outils peuvent être une source d'inspiration pour les professeurs de français – et pour les enseignants responsables d'autres disciplines –, ainsi que pour les étudiants en didactique du français. Même s'il ne s'agit que de pratiques déclarées, elles peuvent constituer une réelle plus-value pour tous ceux qui se sentent démunis face aux impératifs du décret de 2015.

A) Propositions didactiques autour de l'argumentation

Emmanuel a l'habitude de s'appuyer sur le manuel *Repérages* pour l'élaboration de certains de ses cours. Il apprécie particulièrement l'une des propositions didactiques faites dans cet ouvrage, qui invite à introduire le parcours sur l'argumentation à partir d'une mise en situation : suite au crash d'une fusée, les élèves ont dix minutes pour se mettre d'accord sur une

¹⁷⁸ Voir Annexe 2, « Tableau 11 », pp.XLII-LII.

liste de dix objets qu'ils souhaitent prendre avec eux avant de quitter leur maison. Il précise que, pour cet exercice, il divise sa classe en deux groupes. Pendant que la première moitié de sa classe débat et argumente, l'autre moitié observe et prend des notes à propos du déroulement de la discussion. Les groupes changent ensuite de rôle. Ce travail d'argumentation permet également, selon cet enseignant, de travailler le vivre-ensemble. En effet, pour lui, deux éléments doivent être pris en compte lors d'un débat : la prise de parole de chacun et l'écoute.

Chaque année, dans sa classe de quatrième, Paul organise un procès. Ce projet est construit avec les élèves répartis en plusieurs groupes. L'enseignant introduit son parcours par un exposé théorique consacré aux acteurs qui interviennent lors d'un procès, et au le fonctionnement de la justice. Lorsqu'il en a l'occasion, il emmène ses élèves observer un procès au Palais de Justice. Si cette sortie n'est pas possible, il s'arrange pour projeter un reportage ou un documentaire, comme *Les amants d'assises* de Manu Bonmariage. Après ces premières étapes, ses élèves construisent et créent « de toutes pièces une affaire judiciaire ou affaire criminelle » dans laquelle « ils ont chacun un rôle », soit dans le camp de l'accusation, soit dans le camp de la défense. Cet exercice permet de montrer « la partie théâtrale » du procès, ainsi que la part d'« improvisation » qui s'y joue.

Christian considère que la dissertation est également un outil intéressant, car cet exercice d'argumentation « force à réfléchir » et permet « d'aller voir ce que les autres pensent, et de se confronter, dans le vivre-ensemble, à des avis qui sont opposés ».

Afin de travailler l'argumentation et les procédés rhétoriques avec ses élèves, Corentin part de la lettre ouverte, et construit une séquence autour du thème « de la vitesse et de la lenteur ». Il commence son parcours en posant les questions suivantes : « Est-ce que vous, aujourd'hui, vous privilégiez plutôt la vitesse ou la lenteur ? » et « Quels sont les avantages ou les inconvénients que vous trouvez à la vitesse ou à la lenteur ? ». Cet enseignant développe ensuite son cours à partir d'articles qui lui permettent d'alimenter la réflexion de ses élèves et de leur faire acquérir encore plus d'esprit critique.

Timothée compare, quant à lui, les principes de l'argumentation avec ceux de la manipulation dans ses classes de quatrième. Lors de cette thématique, il s'appuie sur plusieurs ouvrages. Il utilise notamment le livre *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* de Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, ce qui incite ses élèves « à être critiques [et] à être des consommateurs responsables ». Il exploite également un ouvrage sur les *storytelling*,

qui présente toutes les techniques de manipulation présentes dans la narration et qu'il met en relation avec la fable « Le pouvoir des fables » de Jean de La Fontaine. Enfin, il conseille aussi de recourir aux ouvrages *Convaincre sans manipuler* de Philippe Breton et *L'art d'avoir toujours raison* de Arthur Schopenhauer, ainsi que le film *Le Brio* de Yvan Attal.

B) Propositions didactiques autour de parcours littéraires et théâtraux

Selon Emmanuel, les professeurs de français doivent continuer à travailler à partir « de textes qui font la force du cours ». Il propose notamment de partir de *L'école des femmes* de Molière, afin d'aborder la question de l'éducation des femmes. Ce thème peut facilement être actualisé aujourd'hui et susciter de nombreuses questions et interactions.

Travailler sur le siècle des Lumières et sur *Candide* permet, pour Christian, d'aborder « des critiques de la société faites à l'époque de Voltaire » et d'établir « des transpositions sur le monde d'aujourd'hui ». Pour que les élèves puissent s'exprimer, cet enseignant leur demande d'élaborer « une saynète sur un fait de société qui les dérange ». Tout le travail consiste alors à « essayer de faire comprendre au public ce qui est gênant ».

Béatrice privilégie plutôt les représentations théâtrales dans lesquelles des questions citoyennes émergent. Une année, elle est allée voir avec ses élèves la pièce *Rhinocéros* de Ionesco. Pour mettre ses élèves en situation, cette enseignante leur propose un exercice d'une demi-heure : elle leur demande comment ils réagiraient si, un matin, en arrivant à l'école, ils se rendaient compte qu'une dictature se mettait en place. Elle leur invite ensuite à lire *La ferme des animaux* de Georges Orwell et à écrire un journal de lecture à propos de ce livre. Ce journal doit intégrer cinq parallélismes entre des extraits de l'ouvrage de Georges Orwell et des faits d'actualité, des livres, des films ou des photos. Les élèves sont invités à présenter leurs parallélismes oralement devant la classe. À partir de ces présentations, Béatrice rebondit et apporte des clés de lecture supplémentaires. Il lui est également arrivé d'aller au théâtre avec ses élèves pour voir une pièce comme *Love and money*, qui traite du sujet de la consommation responsable et d'utiliser le jeu « Démocracity » pour approfondir ces questions.

Une année, Isabelle a eu la possibilité d'emmener sa classe voir la pièce *Antigone* jouée par des comédiens venus de Jérusalem. La pièce était en arabe, ce qui a permis à cette enseignante d'aborder les questions liées à l'interculturalité, au respect de chacun et à l'ouverture à d'autres cultures. La pièce *Frankenstein*, présentée au théâtre National, permet également, selon elle, de parler de l'ouverture aux autres.

Fanny aime que ses élèves puissent lire « différents romans sur la thématique de l'immigration » et développent, par la suite, une argumentation sur ce sujet. Cette enseignante souhaite que ses élèves puissent ouvrir « leurs yeux sur certaines facettes de la société » grâce à ce type de lectures. En quatrième, elle donne notamment cours sur le conte philosophique et fait en sorte que ses élèves comprennent que les questions abordées dans le récit de Voltaire sont toujours d'actualité. L'engagement d'auteurs comme Sartre, Camus ou même Amin Maalouf sur la question de l'identité, est aussi une thématique qui tient à cœur à Fanny, car, pour elle, il est important de trouver des lectures et des films qui provoquent une réaction.

Comme Fanny, Élise estime qu'il faut faire prendre conscience aux élèves que les auteurs « étaient aussi des citoyens comme eux [et] que cette littérature leur sert à occuper une position » dans la société. La manière dont il est possible de travailler les composantes relatives à l'éducation à la citoyenneté reste cependant « floue », aux yeux de cette enseignante. Elle éprouve des difficultés à expliquer précisément comment ouvrir des perspectives de réflexion plus large et se sent un peu démunie et en « manque d'outils ».

Corentin fait le choix de travailler notamment *L'assommoir* de Zola avec ses élèves de cinquième. Il les incite à réfléchir aux messages transmis et aux injustices dénoncées par Zola. Dans le cadre du travail sur *L'assommoir*, cet enseignant convoque la définition d'un classique selon Calvino : un « classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire », et il demande à ses élèves si, dans ce sens, cette œuvre de Zola peut être considérée comme un classique et si « les messages transmis sont encore d'actualité ». Cette définition lui permet d'aborder le thème des inégalités actuelles et de la « reproduction sociale ».

Georges et Timothée, quant à eux, font lire *J'accuse* de Zola à leurs élèves et leur proposent d'écrire leur propre « J'accuse » à partir d'un fait actuel. Selon Georges, les élèves travaillent ainsi une dimension de « la citoyenneté tout en étant en lien avec la littérature, l'écriture et la langue ». Il choisit aussi, pour ses élèves, des œuvres qui abordent des sujets de société, comme *L'attentat* de Yasmina Khadra, *Eldorado* de Laurent Gaudé et *La petite fille de Monsieur Linh* de Philippe Claudel.

C) Propositions didactiques autour des médias et de l'actualité

Emmanuel aborde la thématique du fonctionnement des médias. Pour ce faire, il choisit un billet polémique paru sur le net, tel que « Adoptez un terroriste », et il l'analyse. Il demande

ensuite à ses élèves d'écrire un billet d'humeur sur un sujet engagé qui leur parle. Cet enseignant fait aussi le choix de recourir aux dessins de presse et d'en analyser quelques-uns. Enfin, il parle brièvement de la presse écrite et met en garde contre les nouveaux réseaux sociaux et Facebook.

L'un des exercices que Christian affectionne particulièrement consiste en la rédaction d'un texte qui reprend la logique des théories du complot. Cette activité permet, selon lui, d'éduquer les élèves aux mécanismes qui sous-tendent ces théories, et de leur faire acquérir « une dimension critique » par rapport aux médias.

Enfin, avec ses élèves de rhétorique, Isabelle « analyse les discours d'hommes politiques en place » et travaille en même temps les modalisations du discours. Grâce à cela, elle cherche à ce que ses élèves adoptent un recul critique par rapport à ce type de discours. Isabelle mène également un travail de fond sur une situation révoltante à partir d'articles de journaux.

Chapitre 4 : Des pistes pour travailler l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur

Nous souhaitons terminer ce mémoire en proposant plusieurs pistes didactiques concrètes, en lien avec l'éducation à la citoyenneté, afin de fournir des outils et des clés pour les enseignants de français qui éprouvent des difficultés à mettre en pratique les recommandations du décret de 2015. Selon Edmond Mutelesi¹⁷⁹, l'enseignant doit prendre en compte trois transmissions de contenus ou d'attitudes lorsqu'il souhaite travailler les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans ses cours : « la transmission de contenus mimétiques », soit la connaissance de l'institution, du système en place et des objectifs de bien-être, de liberté et d'égalité, « la transmission de contenus réflexifs » et « la transmission d'attitudes participatives plus actives », ce que nous avons essayé d'intégrer dans les activités que nous décrivons.

Avant de nous lancer dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en évidence deux attitudes à privilégier : la pratique de la différenciation et le pari d'éducabilité. Edmond Mutelesi affirme que tous les enseignants de notre époque connaissent « la nécessité de la différenciation »¹⁸⁰, ce qui implique l'idée que « l'apprentissage de la démocratie doit aujourd'hui s'accompagner d'une démocratisation des apprentissages »¹⁸¹. Mais pour qu'il y ait une pédagogie et une gestion des différences, il est plus que nécessaire, selon Jacqueline Caron¹⁸², d'accepter l'hétérogénéité et de mettre en place un système favorisant l'égalité des chances. Pour appuyer son propos, cette chercheuse cite Marguerite Yourcenar : « Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède »¹⁸³. Elle insiste également sur le fait que, pour que le changement s'installe, les différences entre les élèves doivent être à la base de la planification des apprentissages. Pour elle, la gestion participative et la coopération entre les élèves sont deux modèles à favoriser.

Accepter l'hétérogénéité ne signifie pas nier l'éducabilité de tous les hommes. En effet, tout enseignant, en tant qu'instructeur et éducateur, a pour finalité de favoriser « l'émergence

¹⁷⁹ MUTELESI Edmond, *L'éducation à la citoyenneté. Un outil pour inspirer les enseignants*, EME, Louvain-la-Neuve, 2018.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.174.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² CARON Jacqueline, *Apprivoiser la différence : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Chenelière, Montréal, 2003.

¹⁸³ *Ibid.*, p.3.

d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres choix, de décider en toute indépendance de ses propres valeurs »¹⁸⁴, car éduquer signifie « émanciper »¹⁸⁵, « promouvoir l'humain et construire l'humanité »¹⁸⁶, ce qui s'inscrit bel et bien dans une démarche citoyenne. Pour cela, il s'agit de prendre conscience de la « responsabilité éducative »¹⁸⁷ de l'enseignant et « d'accepter que ce postulat soit constamment mis en échec sans, pour autant, y renoncer »¹⁸⁸.

Dans ce chapitre, nous présenterons le scénario de chaque proposition didactique. Une description schématique de l'ensemble des cours est proposée en annexe¹⁸⁹. La durée de chaque séance est estimée à cinquante minutes, sans prendre en compte l'ordre des occasions. La structure du tableau schématique suivra l'organisation de la séquence, à savoir une organisation se basant sur les activités d'un même type. Pour chaque activité, le nombre de séances nécessaires à sa réalisation sera indiqué. Il nous semble primordial que nos propositions soient adaptées à chaque classe, afin de prendre en compte la zone de développement proximal des élèves – et de pouvoir différencier les pratiques –, comme le soulignent Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanç et Claude Simard dans leur ouvrage *Didactique du français langue première*¹⁹⁰.

1. Trois propositions didactiques pour travailler l'éducation à la citoyenneté à travers le cours de français en quatrième secondaire

1.1. Note critique sur des chansons engagées

Dans son mémoire sur les conceptions et les usages de l'esprit critique en classe de français, François-Gilles Croughs¹⁹¹ met en évidence le fait que les capacités rédactionnelles et les capacités de lecture de l'argumentation sont deux compétences citoyennes importantes à développer. Selon les chercheurs et les enseignants interrogés, l'argumentation est l'un des moyens les plus souvent exploités et les plus pertinents à utiliser dans le cadre de l'enseignement du français et des compétences citoyennes. En travaillant ce domaine, les élèves sont amenés à exercer leur pensée critique. Cette séquence sur la note critique leur permettra

¹⁸⁴ MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, 3^e édition, ESF, Paris, 1993, p.62.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.30.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p.26.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.45.

¹⁸⁹ Voir Annexe 3.

¹⁹⁰ DOLZ Joaquim, DUFAYS Jean-Louis, GARCIA-DEBANÇ Claudine, SIMARD Claude, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

¹⁹¹ CROUGHS François-Gilles, *Conceptions et usages de l'esprit critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes sous la direction de Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain, 2017, p.76.

entre autres de déceler les arguments fallacieux et les tentatives de manipulation, ce qui s'inscrit de façon cohérente dans l'unité d'acquis d'apprentissage 2.1.1 sur le discours et les pièges du discours. Même si la notion d'engagement est plutôt abordée dans le cadre d'une unité d'acquis d'apprentissage du programme de l'EPC du troisième degré, nous l'intégrerons dans ce parcours. En effet, « les chansons véhiculent des visions du monde qu'il est possible de décoder avec les élèves »¹⁹².

Pour cette séquence, nous nous inspirons d'une préparation que nous avons élaborée lors d'un stage en duo, avec Anne Hechtermans, dans le cadre de notre finalité didactique. Cependant, nous avons veillé à la personnaliser, à l'adapter pour qu'elle puisse intégrer les unités d'acquis d'apprentissage relatives à l'éducation à la citoyenneté, et nous y avons apporté des modifications en réaction aux commentaires de notre maître de stage et de ses élèves.

Notre choix s'est porté sur la chanson engagée pour deux raisons. D'abord, nous avons estimé que travailler l'argumentation et la note critique à partir du genre de la chanson permet de susciter l'intérêt des élèves. Ensuite, nous étions interpellée par le fait que la chanson était un genre encore trop peu utilisé en classe de français, alors qu'il profite d'une très grande présence dans notre vie de tous les jours.

1.1.1. Scénario détaillé

Activité 1 – Découverte de la chanson engagée et de la notion d'engagement (Séances 1 et 2 [début])
--

Objectifs : La première activité vise à transmettre des savoirs sur le genre de la chanson engagée, à susciter des pistes de réflexion sur l'engagement des chanteurs et celui des élèves, ainsi qu'à évaluer la zone de développement proximal des élèves par rapport à leurs compétences en argumentation.

Déroulement

L'enseignant commence cette première séance par un quiz musical en faisant écouter à ses élèves dix extraits de chansons engagées. En fonction du contexte, il peut proposer moins de morceaux pour privilégier des extraits plus longs. Pour pouvoir suivre le texte, les élèves reçoivent les paroles des chansons. Au fil des extraits de chansons, ceux-ci doivent essayer de trouver le nom de l'interprète, le titre du morceau, le thème et l'engagement, ainsi que l'époque à laquelle elle est parue, et ils donnent leurs réponses à la fin de chaque extrait. Afin d'introduire

¹⁹² HECHTERMANS Anne, *op. cit.*, p.31.

les notions d'argumentation et de note critique, l'enseignant demande également à deux élèves de donner leur avis après chaque chanson, et de le justifier (25 minutes).

Propositions de chansons engagées

- « Le Déserteur » de Boris Vian (1954)
- « Les restos du cœur » écrite par Jean-Jacques Goldman (1986)
- « Respire » de Mickey3D (2003)
- « Aux arbres citoyens » de Yannick Noah (2007)
- « Education nationale » de Grand Corps Malade (2009)
- « J'accuse » de Saez (2010)
- « Carmen » de Stromae (2015)
- « Dommage » de Bigflo et Oli (2017)
- « Kid » d'Eddy de Pretto (2017)
- « Tout va bien » de OrelSan (2017)

Une réflexion sur le genre de la chanson française engagée et sur la notion d'engagement est ensuite menée sous la forme de questions-réponses. L'enseignant demande aux élèves quel est le point commun entre toutes les chansons proposées, afin qu'ils fassent eux-mêmes émerger l'idée d'engagement et puissent définir ce terme, en se référant notamment à un dictionnaire (7 minutes). Il propose également une explication théorique sur la tradition de la chanson française engagée, son origine (Révolution française) et ses caractéristiques (10 minutes).

Pour ancrer la fin de ce premier cours dans l'actualité, les élèves sont invités à citer quelques personnalités engagées et à préciser quelles causes ou quels engagements leur tiennent à cœur. Cette partie de cours intègre parfaitement l'U.A.A. 3.1.4 (8 minutes).

Au début de la deuxième séance de cours, l'enseignant propose aux élèves de choisir, parmi les dix chansons écoutées à l'heure précédente, celle qu'ils préfèrent, et de justifier leur choix par écrit. Cet exercice de rédaction et d'argumentation, ramassé au terme du temps imparti, fait office de production initiale, et il permettra à l'enseignant de tenir compte de la zone de développement proximal des élèves pour les cours suivants (20 minutes).

Activité 2 – Découverte de la note critique (séances 2 [suite], 3 et 4)

Objectifs : Dans un premier temps, les activités visent à transmettre aux élèves des savoirs sur le genre de la note critique. Dans un deuxième temps, les élèves sont sensibilisés aux différences notoires qui existent entre trois verbes de persuasion, afin d'éviter toute tentative de manipulation et de mieux comprendre le fonctionnement – et les pièges – du discours argumentatif et de la note critique.

Déroulement

Pour commencer cette deuxième activité, plusieurs notes critiques (sur des films, des musiques ou des livres) sont présentées aux élèves, ainsi qu'un tableau composé de différents critères (nom de l'auteur, informations sur l'auteur, titre de l'œuvre, éditeur, date de parution, genre, note attribuée, présentation de l'histoire ou du thème, appréciation personnelle, comparaison avec une autre œuvre, etc.). Les élèves sont invités à lire les différents textes en silence et à cocher, pour chaque note critique, les critères qui s'y retrouvent. Cette idée a été reprise et adaptée de l'article « La note critique de lecture »¹⁹³ de Séverine De Croix, Olivier Dezutter et Dominique Ledur (30 minutes). Plusieurs notes critiques qui sont proposées dans le manuel *Récit & Poésie*¹⁹⁴ peuvent être exploitées pour cet exercice.

Le début de la troisième séance est consacré à la mise en commun des réponses obtenues lors de l'analyse du bain de textes. Plusieurs caractéristiques de la note critique peuvent déjà être relevées (15 minutes). Une explication théorique sur le genre est ensuite donnée par l'enseignant. Celui-ci veille à mettre en évidence les trois parties de la note critique : la partie informative, qui comprend au minimum le titre du morceau de musique, le nom de l'interprète, le titre de l'album, l'année de sa parution et le style de musique auquel cela correspond ; la partie narrative, d'ordre référentiel, qui se présente le plus souvent sous la forme d'un résumé de la chanson ; et la partie argumentative, qui comporte un certain nombre d'éléments appréciatifs venant soutenir ou nuancer la thèse (15 minutes). Afin de vérifier la compréhension de la théorie par les élèves, ceux-ci doivent repérer les parties manquantes dans plusieurs notes critiques tronquées (20 minutes).

Lors de la quatrième séance, l'enseignant expose les différences notoires entre les verbes « convaincre », « persuader » et « manipuler », et construit, avec les élèves, un tableau de synthèse. Sur le site <https://www.enseignons.be/>, N. Pirard propose un tableau dont il est possible de s'inspirer (40 minutes). Afin de s'assurer que les élèves aient bien compris les différences, l'enseignant leur demande d'illustrer ses propos à l'aide d'exemples (10 minutes).

¹⁹³ DE CROIX Séverine, DEZUTTER Olivier, LEDUR Dominique, « La note critique de lecture », dans *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 4 : 7e, 8e, 9e, Joaquin DOLZ, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY (éd.), De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001.

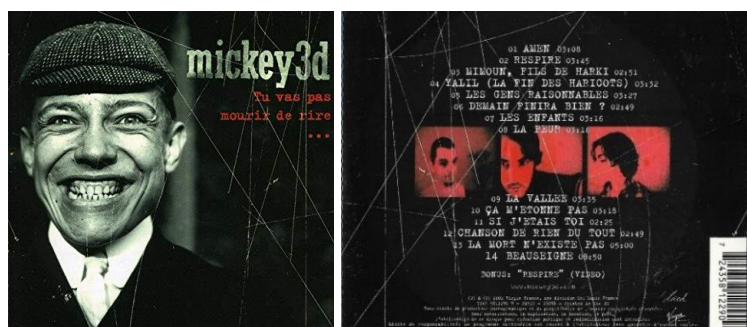
¹⁹⁴ DUFAYS Jean-Louis et ROSIER Jean-Maurice (éd.), *Récit & Poésie. Manuel 3^e/4^e secondaire*, De Boeck, Bruxelles, 2004, (Parcours & Références), pp.116-117.

Activité 3 – La partie informative de la note critique (séance 5)

Objectifs : La troisième activité permet à l’enseignant de structurer et d’analyser la partie informative d’une note critique. Grâce à ce premier objectif, les élèves seront en mesure de rédiger une partie informative. Lors de cette séance, la compétence 2 du programme de français est mobilisée.

Déroulement

L’enseignant commence la cinquième séance en demandant aux élèves de lui faire part des éléments de la partie informative dont ils se souviennent (le titre du morceau de musique, le nom de l’interprète, le titre de l’album, l’année de sa parution et son style), informations qu’il récapitule ensuite (10 minutes). Pour que les élèves travaillent tous à partir du même morceau, il choisit de leur projeter la pochette de l’album d’une chanson écoutée à la première heure, par exemple « Respire » de Mickey3D. Il leur demande de reprendre tous les éléments nécessaires à la rédaction de la partie informative de la note critique (10 minutes).



Chaque élève dispose ensuite de quinze minutes pour rédiger la partie informative. Pour terminer, l’enseignant organise une mise en commun et propose à ceux qui le souhaitent de lire leur texte (15 minutes).

Activité 4 – La partie narrative de la note critique (séance 6)

Objectifs : La quatrième activité permet à l’enseignant de structurer et d’analyser la partie narrative d’une note critique. Pour guider les élèves, l’enseignant insistera aussi sur l’engagement qui est exprimé dans la chanson. Comme pour la troisième activité, la compétence 2 du programme de français est mobilisée.

Déroulement

L’enseignant introduit la sixième séance en demandant aux élèves s’ils pensent que la chanson comporte un noyau narratif. Il reprend ensuite l’une des chansons du quiz musical, si possible la même que pour la partie informative, et la leur fait réécouter. Pendant l’audition, les

élèves sont invités à prendre note des éléments de narration de la chanson, et à identifier l'engagement qui y est évoqué (10 minutes). Dans la chanson « Respire », par exemple, Mickey3D raconte l'histoire de l'être humain détruisant sa planète et refusant d'agir pour la préserver. Le thème principal serait donc la destruction de la planète.

Pour s'assurer qu'ils ont bien cerné la nature de l'engagement, le professeur leur demande de justifier leur réponse à l'aide d'éléments du texte (7 minutes). Les élèves peuvent entre autres citer les passages suivants : « Le pire dans cette histoire, c'est qu'on est des esclaves, quelque part assassins, ici bien incapables », qui montre la culpabilité de l'homme ; « Les flèches dans la plaine se sont multipliées et tous les éléments se sont vus maîtrisés » ou « On a même commencé à polluer les déserts », pour illustrer la destruction de la planète. Si l'enseignant le juge pertinent, quelques procédés langagiers propres à l'engagement peuvent être mis en évidence. Dans la chanson « Respire », il peut notamment parler de la confrontation entre deux moments de l'histoire de l'être humain permettant d'insister sur ce que Mickey3D dénonce.

L'enseignant propose ensuite une mise en commun des réponses, en passant en revue chaque couplet, et rappelle en même temps la théorie sur la partie narrative (15 minutes).

Couplet 1 : Depuis l'arrivée de l'être humain sur Terre, l'homme s'impose en maître et détruit la nature.
Couplet 2 : Les générations futures seront transformées génétiquement et nous demanderont des comptes, sans qu'on puisse rejeter la faute sur les anciens.
Refrain : Il faut respirer tant que c'est possible, car demain nous ne rigolerons plus.
Couplet 3 : La fin de l'être humain n'est pas connue, mais elle ne sera pas joyeuse si nous n'agissons pas.

Enfin, les élèves sont invités à écrire la partie narrative de la note critique. Cet exercice est collecté par le professeur pour qu'il puisse le commenter (18 minutes).

Exemple : Mickey3D nous raconte « l'histoire de l'être humain » qu'il ne juge pas jolie-jolie. Dans sa chanson, il dénonce l'absence d'action en faveur de l'écologie et de la préservation de la planète pour les générations futures. Il veut éviter que « demain tout empire » et nous confronte aux conséquences néfastes qui pourraient arriver si rien ne change.

Activité 5 – La partie argumentative de la note critique et les arguments fallacieux (Séances 7, 8, 9, 10 et 11)


Objectifs : La cinquième activité autour de la note critique consiste à faire acquérir aux élèves les savoirs et les compétences nécessaires pour argumenter. Les élèves devront être capables de recourir à un certain nombre de procédés de persuasion et à du vocabulaire appréciatif ou

dépréciatif. À la fin de cette activité, il leur sera demandé de rédiger la partie argumentative d'une note critique.

Déroulement

Pour commencer cette activité sur l'argumentation, l'enseignant distribue aux élèves un tableau à trous qu'ils doivent compléter par groupe de quatre. Ce tableau comporte quatre colonnes intitulées « arguments », « définitions », « exemples » et « illustrations ». Certaines cases du tableau sont déjà complétées et d'autres doivent encore l'être. Dans l'exemple proposé, les cases « arguments » et « illustrations » sont déjà remplies, et les cases « définitions » et « exemples » doivent être complétées à l'aide de cartes mises à disposition. Il convient de choisir des exemples et des illustrations en lien avec la chanson.

Exemple

Argument rhétorique	Définition	Exemple	Illustration
L'argument d'autorité	Pour renforcer son point de vue, l'argumentation fait référence à une institution ou à un personnage prestigieux dont les idées ou les actes sont identiques à ceux qu'il défend.	Ce morceau est très bien. En effet, Stromae a été récompensé aux Victoires de la musique pour ce titre.	

Cette activité permet d'aborder les différents types d'arguments de façon ludique. Il est pertinent d'intégrer les arguments suivants dans le tableau : l'induction, la déduction, le raisonnement causal, le raisonnement analogique, le raisonnement concessif pour les arguments logiques ; l'argument d'autorité, l'argument *ad hominem* qui sera associé aux arguments fallacieux, l'argument par les valeurs, l'argument par l'ironie et l'argument par expérience pour les arguments rhétoriques. Quarante minutes sont nécessaires pour compléter le tableau, et trente minutes pour corriger l'exercice avec l'ensemble de la classe.

La suite et la fin de la huitième séance seront consacrées à des exercices sur les différents types d'arguments. Les élèves devront reconnaître, sur la base de propositions, à quels types d'arguments ils sont confrontés (15 minutes). Ils s'exerceront également à la rédaction d'arguments à partir de la chanson « Respire », par exemple (15 minutes).

Exemples de propositions d'arguments

- Certes cette musique est chouette, mais ses paroles sont sans profondeur. (Raisonnement concessif)
- Bigflo et Oli sont au rap ce que Queen est pour le rock. (Raisonnement par analogie)
- Tout bon morceau de musique doit être écouté. En créant cette musique, Stromae a élaboré un chef-d'œuvre : son titre devrait donc passer sur toutes les radios. (Logique par déduction)

Lors de la neuvième séance, l’enseignant relève et présente, de manière un peu plus théorique, les différents arguments fallacieux, bâtis sur une logique bancale, insidieuse ou peu pertinente (30 minutes). De cette façon, les élèves sont amenés à différencier l’art de démontrer (l’argumentation) de l’art de bien parler (la rhétorique), comme le recommande Marie Gausse¹⁹⁵ dans l’un de ses articles. De plus, cette différenciation permet d’établir un lien avec la distinction qui a été faite entre les verbes « convaincre », « persuader » et « manipuler ».

Les collectifs CorteX et Indice proposent un document intitulé *25 moisissures argumentatives pour les élections et autres concours de mauvaise foi*¹⁹⁶ qui présente vingt-cinq arguments issus d’erreurs logiques, de travestissements et d’attaques. L’enseignant reprend les arguments qui lui semblent les plus pertinents à aborder dans le laps de temps dont il dispose (pour rappel, 30 minutes), ainsi que les exemples les plus parlants. Dans son mémoire, François-Gilles Croug¹⁹⁷ en retient six : 1) le « *Non sequitur* », qui tire des conclusions sans tenir compte des prémisses, 2) *l’analogie douteuse*, qui associe une situation à une autre situation lui ressemblant de façon lointaine pour la discréditer, 3) *le faux dilemme*, qui réduit de manière abusive une problématique en limitant les choix de l’interlocuteur pour l’amener à une conclusion forcée, 4) *l’appel au peuple*, qui invoque la popularité d’une idée pour emporter l’adhésion de son interlocuteur, 5) *le tsunami péremptoire*, qui vise à submerger l’interlocuteur afin qu’il n’ait pas le temps de répondre et 6) *la pente savonneuse*, qui tend à faire croire que le point de vue de l’autre ne peut qu’avoir des conséquences catastrophiques.

Deux autres procédés nous paraissent également judicieux dans ce cadre, bien qu’ils ne soient pas repris par François-Gilles Croug : *l’enfumage*, qui tend à utiliser des termes compliqués ou des faits méconnus afin de perdre l’interlocuteur, et *l’épouvantail*, qui vise à travestir la position de l’interlocuteur en une autre plus facile à réfuter ou à ridiculiser.

Les élèves revoient ensuite différents connecteurs logiques propices à la rédaction et à la structuration d’une note critique (10 minutes). Pour cela, ils sont invités à remplir les deux tableaux suivants en classant les différents connecteurs logiques selon leur nuance. L’enseignant proposera lui-même la liste des connecteurs à classer.

¹⁹⁵ GAUSSEL Marie, « Développer l’esprit critique par l’argumentation : de l’élève au citoyen » », dans *Dossier de veille de l’IFÉ*, n°108, Lyon, février 2016.

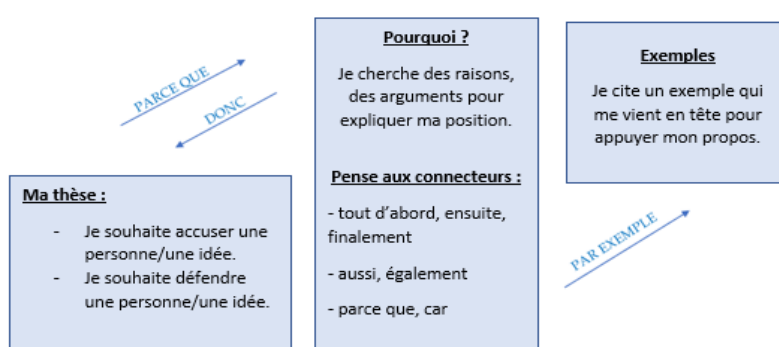
¹⁹⁶ MONVOISIN Richard, *25 moisissures argumentatives pour élections et autres concours de mauvaise foi*, CorteX + INDICES, 2017, [en ligne], https://cortecs.org/wpcontent/uploads/2017/01/CorteX_Indice_Moisissures-24pages.pdf (page consultée le 11 avril 2019).

¹⁹⁷ CROUGHS François-Gilles, *op. cit.*, pp.83-87.

Addition	Opposition	Conclusion	Cause	Conséquence
D'abord	Cependant	En somme	Parce que	Donc
Ensuite	Mais	Bref	En effet	Alors
Enfin	Plutôt que	En résumé	Car	C'est pourquoi
Et	Or	Pour conclure	Puisque	En conséquence
De plus	Pourtant	Finalement	Effectivement	D'où
Puis	En revanche	Ainsi	Du fait que	Par conséquent

Comparaison	But	Illustration	Temps
Comme	Afin que	Par exemple	Quand
De même que	Pour que	Comme	Après que
Autant que	En vue de	En particulier	Alors que

L'enseignant termine la neuvième séance en expliquant l'importance d'annoncer son avis dans la thèse, de justifier son avis par des arguments et de citer des passages du texte afin d'appuyer et d'exemplifier son propos (10 minutes).



La dixième séance commence par la lecture de deux notes critiques dans lesquelles plusieurs procédés de persuasion sont utilisés : l'interpellation du destinataire par l'utilisation de la deuxième personne, l'interpellation du destinataire par l'utilisation de formes interrogatives ou impératives, la note d'humour, le titre accrocheur, le début accrocheur et la comparaison avec une autre œuvre (10 minutes). Le professeur reprend ensuite les procédés un à un et fournit une explication plus approfondie pour chacun d'eux (10 minutes).

La deuxième partie de cette séance est consacrée au travail d'un procédé en particulier : le vocabulaire appréciatif ou dépréciatif. Une liste de mots est proposée aux élèves. Ceux-ci doivent classer les mots en fonction de leur catégorie grammaticale et de leur connotation appréciative ou dépréciative (15 minutes). Ce vocabulaire pourra être remobilisé dans les notes critiques des élèves.

Liste de mots proposés : plaire, inintéressant, apprécier, comique, émouvant, amuser, scandaliser, émouvoir, poétique, surprendre, critique, bouleverser, humoristique, larmoyant, impressionner, épouvanter, étranger, passionner, surprenant, adorer, vivant, exaspérer, pathétique, cocasse, lassant, etc.

Enfin, pour que les élèves soient en mesure de porter un jugement sur la chanson, ils coconstruisent une grille d'appréciation avec l'aide de l'enseignant. Ce travail, pour être

pertinent, doit être entrepris à partir d'une chanson. Les critères sur lesquels il est possible de s'appuyer sont les suivants : le thème (l'histoire, l'engagement, le réalisme du contenu, l'intérêt humain ou moral du message, l'originalité, etc.), le texte (la lisibilité, le caractère poétique de l'écriture, la forme, le titre, etc.), la tension émotionnelle et la musique (l'instrumentalisation, la voix, la mélodie, le rythme). Cette liste est notamment inspirée des critères proposés dans le manuel *Récit & Poésie*¹⁹⁸ (30 minutes).

Après ces quatre séances et demie de travail sur l'argumentation, les élèves sont invités à rédiger la partie argumentative de leur note critique (35 minutes). Plusieurs moments de rédaction peuvent être dégagés par l'enseignant, s'il estime que ses élèves en ont besoin. Il est également possible pour les professeurs qui le souhaitent de permettre à leurs élèves, lors d'une douzième séance, de réécrire leur partie argumentative en prenant en compte les conseils prodigués.

Activité 6 – Production formative (séance 12)

Objectif : Cette tâche formative vise à évaluer si les élèves ont acquis tous les savoirs et toutes les compétences nécessaires à la rédaction d'une note critique.

Déroulement

Après avoir fait écouter la chanson choisie aux élèves, l'enseignant distribue une feuille de consignes, les paroles de la chanson, ainsi que les données nécessaires à la rédaction de la partie informative de la note critique. Les élèves ont 50 minutes pour réaliser leur production : une note critique complète.

Activité 7 – Étayage (nombre de séances à définir)

Objectif : Améliorer la compétence de chaque élève à rédiger une note critique sur une chanson engagée, selon les besoins observés.

Activité 8 – Production finale sur la note critique (séance 13)

Objectifs : Pour la tâche finale, les élèves doivent réinvestir l'ensemble des savoirs traités lors de cette séquence, afin de rédiger une note critique sur une chanson française engagée. L'engagement devra être mis en évidence et les arguments devront être rigoureux et logiques.

¹⁹⁸ DUFAYS Jean-Louis et ROSIER Jean-Maurice (éd.), *op. cit.*, p.156.

Sur la base des productions des élèves, l'enseignant vérifiera et évaluera la compétence de chaque élève à rédiger une note critique.

Déroulement

Après avoir fait écouter la chanson choisie aux élèves, « African Tour » de Francis Cabrel par exemple, l'enseignant distribue une feuille de consignes, les paroles de la chanson, ainsi que les données nécessaires à la rédaction de la partie informative de la note critique. Les élèves ont 50 minutes pour réaliser leur production.

Consignes de l'évaluation

Imagine que tu as été sollicité(e) par un magazine pour réaliser une note critique de la chanson engagée « African Tour » de Francis Cabrel. Le rédacteur du magazine souhaite que tu écrives un article entre 200 et 300 mots. Aide-toi au maximum des éléments vus au cours. Dans ton texte, souligne au moins deux procédés de persuasion que tu as utilisés et précise leur type. Veille à soigner ton orthographe et ta syntaxe et à utiliser un vocabulaire adéquat.



Francis Cabrel

Francis Cabrel en concert le 1^{er} novembre 2008 à Forest National à Bruxelles.

Informations générales	
Naissance	23 novembre 1953 (64 ans) Agen, France
Activité principale	Auteur-compositeur-interprète
Genre musical	Chanson française, pop rock
Instruments	Guitare, piano
Années actives	Depuis 1974
Site officiel	Site officiel ?

modifier

Francis Cabrel, né le 23 novembre 1953 à Agen dans le Lot-et-Garonne, est un auteur-compositeur-interprète français. Ses ventes de disques sont estimées à plus de 25 millions d'exemplaires.

Des roses et des orties est le onzième album studio de Francis Cabrel surtout accompagné par une guitare. L'album fut le disque le plus vendu de 2008 en France. Il est certifié disque de diamant avec plus de 800 000 exemplaires vendus.



Des roses et des orties

Album de Francis Cabrel

Sortie	31 mars 2008
Durée	51:57
Genre	Chanson française Rock
Producteur	Michel François
Label	Columbia

Albums de Francis Cabrel

← L'Essentiel 1977-2007 [Voir le ciel](#) ▶

modifier

1.2. Les stéréotypes

Cette deuxième proposition de séquence, notamment inspirée d'activités menées dans le cadre des formations de l'ONG Défi Belgique Afrique¹⁹⁹, permet d'articuler l'unité d'acquis d'apprentissage 2.1.3 sur les stéréotypes, les préjugés et les discriminations (programme de l'EPC) et les compétences 1, 2, 3, 4 et 5 du cours de français. Il est important de préciser que cette séquence s'appuie sur des compétences de français préalablement acquises.

¹⁹⁹ Les différents documents ne sont pas accessibles au public. Nous les avons obtenus car nous sommes bénévole dans cette ONG.

Dans un premier temps, grâce à une mise en situation, les élèves seront amenés à faire ressortir et à interroger les stéréotypes véhiculés par la société occidentale, ainsi qu'à interroger et à déconstruire les stéréotypes auxquels ils peuvent adhérer à priori. Ils seront ensuite confrontés à plusieurs textes anonymisés les invitant à exercer leur esprit critique et leur faisant prendre conscience de l'importance des éléments contextuels pour comprendre les textes. Un exercice d'argumentation permettra de synthétiser les savoirs mobilisés lors de cette séquence.

1.2.1. Scénario détaillé

Activité 1 – Jeu de rôle sur les stéréotypes²⁰⁰ (séance 1)

Objectifs : La première activité proposée aux élèves est une mise en situation permettant de leur faire percevoir les stéréotypes et les discriminations rencontrés dans la société occidentale, tout en travaillant et en mobilisant deux compétences du cours de français, à savoir exprimer correctement une idée à l'oral et argumenter.

Déroulement

Pour entamer cette séquence, l'enseignant explique la situation fictive et les règles du jeu, puis distribue les cartons « identité »²⁰¹ au hasard. Celui-ci insistera sur l'importance de se mettre dans la peau de son personnage (10 minutes).

Situation

Les élèves vont avoir l'occasion de créer une nouvelle société dans une ville d'un pays imaginaire. Mais seul un nombre limité de personnes aura l'opportunité de diriger cette nouvelle société. Afin d'avoir le meilleur gouvernement possible, la classe devra sélectionner, lors d'un vote, les personnes les plus aptes à la réalisation de ce projet.

Règles

Vous formez un groupe et chacun de vous a un profil particulier. Pour connaître votre identité, vous allez recevoir un carton avec une explication à propos de celle-ci. Votre identité y est déclinée en deux points : le premier point de votre identité est public et le second point, privé, ne doit pas être révélé.

Exemple : Politicien

1. Ancien ministre, fort discuté, pas apprécié par tout le monde, divorcé mais dans une nouvelle relation.
2. Honnête, a eu une ascension difficile, s'est toujours investi au maximum, travail non reconnu, femme partie

Une fois que chacun aura pris connaissance de son identité, vous allez vous présenter afin de convaincre les autres élèves de voter pour vous. Pour vous présenter, vous pouvez donc vous baser uniquement sur le premier point de votre identité. Vous pouvez extrapoler ce qui n'est pas dit dans votre fiche, mais il vous est interdit de mentir.

À la fin du tour de table, vous devrez écrire sur un feuillet le nom des cinq personnes que vous estimez capables de gouverner dans votre nouvelle société. Il est interdit de voter pour soi-même.

²⁰⁰ Cette activité est proposée dans les formations de l'ONG Défi Belgique Afrique.

²⁰¹ Voir Annexe 4.

Lorsque les élèves ont compris le jeu, ils découvrent leur profil, chacun ayant un profil différent. Ils présentent, à tour de rôle, leur identité publique et expliquent aux autres pourquoi ils devraient être élus. Afin de ne pas consacrer trop de temps à la présentation des différents profils, ils doivent chacun s'exprimer en une minute maximum. À la fin des présentations, ils sont invités à voter pour les cinq personnes qui les ont le plus convaincus (30 minutes). Une fois que tous les votes ont été relevés, l'enseignant fait le compte au tableau. Les cinq élèves ayant obtenu le plus de votes lisent la face cachée de leur identité à toute la classe (10 minutes).

Activité 2 – Débat sur les stéréotypes et les discriminations (séance 2)

Objectifs : La deuxième activité sur les stéréotypes vise à « débriefier » le jeu de rôle de la première séance et à questionner les stéréotypes de notre société, ainsi que leurs conséquences. Pour ce faire, les élèves sont invités à débattre et à argumenter à partir de plusieurs questions et à faire preuve d'esprit critique. La deuxième partie de cette activité et sa conclusion permettront aux élèves de mieux comprendre les notions de stéréotype, préjugé, cliché et discrimination, ainsi que les mécanismes qui sous-tendent notre façon de penser et de percevoir les différences.

Déroulement

Lors de cette deuxième séance, l'enseignant a recours à la méthode interrogative²⁰², aussi appelée méthode maïeutique. Grâce à une préparation minutieuse des questions et une gestion adéquate des réponses, celui-ci permettra aux élèves, lors d'un débat, de réfléchir aux notions de stéréotype, préjugé et discrimination. Avant de commencer le débat, il convient de leur présenter les différentes sortes de stéréotypes existants et de préciser ce qu'est un stéréotype. Jean-Louis Dufays observe que ce terme désigne en réalité trois types de phénomènes : des phénomènes langagiers, dit « de l'elocutio »²⁰³, qui sont des « fragments de culture enracinés dans la langue »²⁰⁴ et qui « se confondent en partie avec les idiotismes spécifiques à chaque langue-culture »²⁰⁵ ; des stéréotypes « thématique-narratifs »²⁰⁶, qui regroupent les différents scénarios narratifs et les schémas narratifs présents dans les différentes langues-cultures ; et les représentations culturelles, ou stéréotypes de « l'inventio »²⁰⁷, qui

²⁰² ROMAINVILLE Marc, *Didactique générale*, Université catholique de Louvain, septembre-décembre 2018.

²⁰³ DUFAYS Jean-Louis, « Stéréotypes et didactique des langues-cultures : enjeux et fondements d'une didactique lucide », dans *Le Français en clichés sur le Chemin de Saint-Jacques*, Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Galice, Isabel GONZÁLEZ REY (dir.), Axac, Lugo, 2004, p.21.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ *Ibid.*, p.22.

« permettent de connaître le monde et de produire des idées à son propos »²⁰⁸. Selon ce chercheur, six traits sont caractéristiques de ce type de phénomène : sa fréquence, son semi-figement, son ancrage dans la mémoire collective, son caractère « inoriginé », son caractère durable et son ambivalence axiologique.

Un court sketch de Gad Elmaleh²⁰⁹ sur les clichés est ensuite montré aux élèves, afin d'alimenter leur réflexion. Il est possible que les élèves abordent la question du racisme lors de ce débat (25 minutes). Il est donc nécessaire de s'y préparer. Plusieurs questions sont suggérées ci-dessous, mais il importe surtout de rebondir sur les propos des élèves et de pousser leur raisonnement.

Propositions de questions

- Quels sont les stéréotypes utilisés lors du jeu pour choisir les élus ?
- Le choix des élus est-il positif, après la découverte des profils cachés ?
- Pourquoi certains ont-ils reçu peu de voix ? Qu'est-ce qui a motivé ce choix ?
- Quels stéréotypes observons-nous dans notre société ? D'où viennent-ils ?
- Voit-on d'abord le positif ou le négatif chez les autres ? Pourquoi ?
- Comment réagir face à nos préjugés ?
- Quelles conséquences peuvent découler des préjugés ?
- Cela se manifeste-t-il dans nos comportements ?
- Comment réagissons-nous face à la différence ?
- Les stéréotypes mènent-ils toujours à des discriminations ?
- Connaissez-vous des exemples de discriminations ?

Les cinq minutes suivantes sont consacrées à une synthèse du débat. L'enseignant reprendra les grandes idées qui ont été développées par les élèves et insistera sur les dangers liés aux stéréotypes. L'enseignant définit ensuite les notions de préjugé, cliché et discrimination.

Enfin, l'enseignant termine cette deuxième activité en parlant du cerveau reptilien, siège de nos pensées automatiques. Recourir de manière systématique aux stéréotypes est une pratique quotidienne de notre cerveau. Jean-Louis Dufays insiste sur le fait que « le stéréotypage est un fonctionnement *normal* de toute perception »²¹⁰, car « penser, c'est nécessairement user de schémas pour apprivoiser le réel qui a priori nous échappe et nous dépasse »²¹¹. Chacun a besoin de stéréotypes pour établir un lien avec son environnement. Il

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ « Sketch sur les clichés », [en ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=1xENcushVpY> (page consultée le 9 avril 2019).

²¹⁰ DUFAYS Jean-Louis, « Stéréotypes et didactique des langues-cultures : enjeux et fondements d'une didactique lucide », *op. cit.*, pp.25-26.

²¹¹ *Ibid.*, p.26.

s'agit de l'un des mécanismes de notre cerveau reptilien. Cependant, cette partie du cerveau déforme souvent la réalité (5 minutes).

Activité 3 – Les textes anonymes²¹² (séances 3, 4, 5 et 6)

Objectifs : Cette troisième activité permet de renforcer l'esprit critique des élèves et de leur faire prendre conscience de l'importance de recourir au contexte avant de lire un texte. Deux compétences de français sont renforcées par les exercices proposés : la lecture de textes et l'expression orale.

Déroulement

L'enseignant distribue à chaque sous-groupe de deux ou trois élèves un texte²¹³ historique ou contemporain anonymisé et dépourvu de contexte, texte qu'il devront présenter oralement à l'ensemble de la classe par la suite. À la lecture de ces textes comportant des biais²¹⁴, les groupes doivent répondre à plusieurs questions : résumer le texte, essayer de décrire le profil, l'idéologie et la tendance politique de l'auteur, définir le message du texte et tenter de deviner son contexte historique. L'enseignant reste à la disposition des élèves pour les aider à la réalisation de cet exercice (50 minutes).

Les trois séances suivantes sont consacrées aux présentations orales de chaque groupe par rapport à leur texte anonyme. Les élèves le présentent durant cinq minutes, en justifiant leurs propos. À la fin de chaque exposé, l'enseignant revient sur le contexte réel dans lequel le texte s'inscrit et essaie de faire trouver aux élèves les biais qui y sont présents. Trois séances sont nécessaires pour mener à bien les présentations et l'analyse de chaque contexte. L'enseignant conclut cette activité en démontrant qu'il n'est pas possible de comprendre un texte sans le resituer dans son contexte. De plus, les normes et les pensées évoluent : ce qui était accepté à l'époque du texte ne l'est peut-être plus aujourd'hui, et inversement. Enfin, l'enseignant termine en lançant une dernière question : « Comment les personnes verront ce qui se passe aujourd'hui dans cinquante ou cent ans ? » (5 minutes). Il serait intéressant de mener cette activité en collaboration avec un enseignant d'histoire.

²¹² Cette activité est proposée dans les formations de l'ONG Défi Belgique Afrique.

²¹³ Voir annexe 5.

²¹⁴ Les idées des textes sont souvent surprenantes lorsque nous voyons quelles personnalités les ont écrits. Par exemple, l'extrait du discours de Donald Trump aborde la thématique de l'environnement. Les élèves seront souvent amenés à attribuer au texte décontextualisé une autre idéologie que celle de l'auteur, ou une autre époque.

Activité 4 – Tâche finale autour des stéréotypes (séances 7 et 8)

Objectifs et déroulement : La dernière activité doit permettre aux élèves de synthétiser tout ce qu'ils ont appris sur les notions de stéréotype, préjugé, cliché et discrimination, en prenant du recul et en faisant preuve d'esprit critique. Pour ce faire, l'enseignant évaluera les élèves sur la rédaction d'un texte argumenté. Deux heures sont nécessaires pour cette tâche finale. Nous laissons chaque enseignant définir ses propres critères d'évaluation et le sujet de la rédaction, afin que la zone de développement proximal des élèves soit prise en compte.

1.3. Les médias et les publicités : comment influencent-ils notre vision du monde ?

L'analyse critique des médias est l'une des composantes attribuées à l'éducation à la citoyenneté et fait également partie des unités d'acquis d'apprentissage du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté du deuxième degré (U.A.A. 2.1.2). La compétence 5 du cours de français permet d'intégrer de façon pertinente et cohérente cette dimension citoyenne devenue incontournable dans notre société. La Fédération Wallonie-Bruxelles et le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias mettent en évidence le fait que « les médias sont aujourd'hui omniprésents dans notre vie quotidienne [...] et influencent plus que jamais nos représentations et nos comportements ». ²¹⁵ L'évolution des médias au cours des dernières décennies provoque de nombreux questionnements sociaux et nécessite « un apprentissage, une éducation visant à rendre chacun capable, en toute autonomie, de les comprendre, de les utiliser, de s'en défendre et d'en profiter » ²¹⁶.

Cette omniprésence des médias fait dresser trois constats à Gérard De Vecchi dans son ouvrage *Former l'esprit critique* ²¹⁷. Selon cet auteur, les élèves sont indéniablement confrontés à la saturation des médias dans la société et à un flux d'informations constant. Il estime également que l'école n'est plus le seul lieu du savoir : les élèves acquièrent une grande partie de leurs connaissances via les médias d'information ou les réseaux sociaux. Pour lui, il est nécessaire de développer l'esprit critique des élèves. L'école a donc bel et bien un rôle à jouer dans la sensibilisation et la prévention de l'utilisation de ces nouvelles techniques d'information et de communication.

²¹⁵ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES et le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias, *Les compétences en éducation aux médias*, Tanguy ROOSEN (éd.), Bruxelles, 2013, p.7, [en ligne], http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf (page consultée le 12 avril 2019).

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ DE VECCHI Gérard, *Former l'esprit critique*, le Café pédagogique, ESF, Paris, 2015.

Cette séquence permet aux enseignants de français et à leurs élèves de s'interroger sur l'influence qu'ont les médias et les publicités sur nos modes de vie et nos comportements, et à questionner notre rapport à ceux-ci. Pour créer cette séquence, nous nous sommes à nouveau inspirée de certains outils utilisés par l'ONG Défi Belgique Afrique.

1.3.1. Scénario détaillé

Activité 1 – L'information et ses critères de sélection²¹⁸ (séance 1)

Objectifs : Cette activité vise à développer l'esprit critique des élèves et à leur permettre de se confronter à leurs critères de sélection de l'information.

Déroulement

L'enseignant divise la classe en cinq sous-groupes et distribue vingt articles de presse identiques à chacun d'eux. Ces articles peuvent être choisis dans n'importe quel journal selon les préférences de chaque professeur et doivent offrir des contenus assez variés. Les élèves ont alors dix minutes pour lire et feuilleter les documents qui leur ont été distribués. Pour cette activité, il est important de ne pas leur laisser trop de temps afin qu'ils ne puissent pas lire les articles en profondeur. Après les dix premières minutes de lecture, les élèves de chaque sous-groupe doivent se mettre d'accord et sélectionner les trois articles qui ont retenu leur attention (5 minutes). Aucun critère ne leur sera fourni à l'avance. Ceux-ci doivent se baser sur leurs préférences. Le professeur les interroge brièvement sur les trois articles/sujets choisis par sous-groupe et les affiche au tableau (10 minutes). L'enseignant leur demande ensuite de s'accorder sur un classement des sujets sélectionnés par l'ensemble des groupes, du plus populaire au moins populaire (5 minutes). Les élèves font part de leur classement et explicitent les raisons/les critères qui les ont poussés à faire ce choix (10 minutes). La dernière activité de cette première séance permet aux élèves de réfléchir aux différents critères de sélection évoqués et de représenter cela dans un schéma. Pour les aider dans cette tâche, l'enseignant peut les aiguiller en précisant lui-même certains critères : la chronologie, soit la date à laquelle a eu lieu l'évènement ; la géographie, c'est-à-dire le lieu/le pays dans lequel s'est passé l'évènement ; le psycho-affectif, à savoir ce qui dépend des facteurs personnels (intérêts) et des facteurs contextuels (le vécu et le contexte) de chacun ; et sociétal, donc ce qui a trait à la société et au monde (10 minutes).

²¹⁸ Cette activité est prise dans les outils utilisés par l'ONG Défi Belgique Afrique.

Activité 2 – L’information et ses critères de sélection : point théorique²¹⁹ (séance 2)

Objectifs : Cette activité vise à développer l’esprit critique des élèves, à leur permettre de se confronter aux critères de sélection de l’information et à se questionner par rapport aux nouveaux médias, ainsi qu’à leur consommation de l’information.

Déroulement

Afin de susciter la curiosité des élèves, l’enseignant commence la deuxième séance de cours en les interpellant avec plusieurs questions : « Pourquoi certains chiffres sont-ils évoqués dans les médias et pas d’autres ? », « Pourquoi certains sujets sont-ils plus médiatisés ? », « Comment sont posés les choix médiatiques ? », etc. (5 minutes). L’enseignant explique ensuite quatre faits d’actualité touchant différents pays et demande à ses élèves de les classer individuellement, du fait qui les touche le plus à celui qui suscite le moins d’émotions chez eux (10 minutes). Après cela, quelques élèves sont invités à expliciter leur classement (10 minutes).

L’enseignant expose et explique les cinq critères de sélection utilisés par les médias : la *nouveauté* qui reprend ce qui sort de l’ordinaire, la survenance inattendue d’un fait normal ou un rebondissement dans un événement médiatique ; le *principe de proximité* suivant lequel les informations ont plus ou moins d’importance suivant leur proximité avec le lecteur (géographique, chronologique, psycho-affective ou relative à la vie en société) ; la *crédibilité de l’information*, soit une information plausible, vraisemblable et digne de confiance que le journaliste est en mesure de vérifier ; *l’utilité des informations* (météo, programmes télé, grèves, échos aux débats de société, décisions politiques, voyages ou informations qui créent du lien social, horoscope, etc.) ; et *l’appartenance au média* qui pousse les journalistes à faire des choix en lien avec la ligne éditoriale et son créneau commercial, mais également à sélectionner des sujets qui feront le « buzz » et permettront de vendre (15 minutes). Une réflexion sur les nouveaux médias, sur les différents types de journalistes (journaliste « classique », journaliste « accidentel » et journaliste « citoyen ») et sur les différences entre le fait d’informer et de communiquer peut être amorcée à la fin de la deuxième séance (10 minutes).

Dans le cadre de cette séquence, il semble important de pouvoir proposer aux élèves un outil qui leur permet de recouper et de confronter des informations. Le journal *Le Monde* propose un service accessible en ligne : Décodex²²⁰. Comme le site l’indique, cet outil permet de vérifier les informations qui circulent sur Internet, ainsi que leurs sources, de juger la fiabilité

²¹⁹ Les informations théoriques ont notamment été reprises d’une trame de l’ONG Défi Belgique Afrique.

²²⁰ <https://www.lemonde.fr/verification/> (page consultée le 12 avril 2019).

d'un site, de vérifier une rumeur circulant sur les réseaux sociaux, de reconnaître une théorie du complot, etc.

Activité 3 – Invité (séance 3)

Objectifs : La troisième activité vise à faire mieux comprendre le métier de journaliste et à susciter des pistes de réflexion autour de ce métier et du fonctionnement des médias.

Déroulement

Grâce à l'Association des journalistes professionnels²²¹, il est possible pour tout enseignant d'accueillir un journaliste en classe. Une demande doit cependant être effectuée trois semaines à l'avance à France Sandront (+32 (0)2 777 08 60) ou par mail (jec@ajp.be).

L'enseignant accueille le journaliste en classe et lui propose de présenter son métier et d'aborder à nouveau les différents critères de sélection de l'information en donnant des exemples (20 minutes). Les élèves peuvent ensuite poser des questions au journaliste sur son métier ou le fonctionnement des médias (30 minutes).

Activité 4 – Le rôle des médias dans un court-métrage (séance 4)

Objectifs : La quatrième activité permet aux élèves de réfléchir au pouvoir des médias dans notre société via court-métrage. Pour ce faire, ils devront être capables de décoder et d'analyser le court-métrage.

Déroulement

L'enseignant commence par introduire le court-métrage *Un beau matin*²²² de Serge Avdikian inspiré de la nouvelle *Matin Brun*²²³ de Franck Pavloff (5 minutes). Ses élèves doivent prendre des notes sur la place des médias présentée dans le film. Plusieurs questions peuvent être préalablement posées afin de les aiguiller : « Quels types de média interviennent dans le court-métrage ? », « Quel est le rôle des médias dans l'histoire ? », « Quelles sont les informations et les idées transmises par les médias ? », « Pour qui travaillent les médias ? », « Sous quel type de régime ou de pouvoir vivent les protagonistes ? », etc. (15 minutes). Après avoir visionné le film, les élèves sont invités à expliquer le rôle des médias dans le court-métrage et à l'interpréter. Les thématiques de la liberté d'expression et de la répression peuvent

²²¹ <http://www.ajp.be/jec/> (page consultée le 12 avril 2019).

²²² <https://www.youtube.com/watch?v=SP6fZrxFPMM> (page consultée le 13 avril 2019).

²²³ Le *Clic&Français 5^e/6^e* (manuel pour le secondaire de qualification publié aux éditions De Boeck) résume la nouvelle *Matin Brun* et donne plusieurs pistes d'analyse transposables au court-métrage.

être traitées et être mises en lien avec ce qui aura été pointé (20 minutes). Enfin, les élèves disposent de dix minutes pour résumer les informations pertinentes du débat et rendre compte de leur discussion par écrit.

Activité 5 – La vision de la femme dans les publicités (séances 5, 6 et 7)

Objectifs : La cinquième activité, plus longue que les précédentes, permet aux élèves de se questionner par rapport aux stratégies publicitaires et quant au rôle et à l'image de la femme dans les publicités. Bien qu'il ne s'agisse pas des priorités de cette proposition didactique, les unités d'acquis d'apprentissage 2.1.1 sur le discours et les pièges du discours et 2.1.3 sur les stéréotypes font ici l'objet d'une attention particulière.

Déroulement

Pour amorcer cette activité, il a été demandé aux élèves d'apporter une image publicitaire mettant en scène une femme. Chacun présente sa publicité pendant une minute en expliquant pour quelle marque/produit cette affiche/image a été conçue et quel rôle y joue la femme (35 minutes). L'enseignant projette ensuite la vidéo *No more clichés*²²⁴ de l'agence PUBLICORP (février 2016) et leur demande d'exprimer leur avis à propos de celle-ci et des publicités qui s'y retrouvent. Lors de ce temps de parole, les élèves sont amenés à souligner l'image stéréotypée des femmes véhiculée par les médias, et les contrastes qui existent entre le statut de l'homme et celui de la femme dans la publicité. L'accent doit être mis sur le rôle des médias et de la publicité par rapport à la fabrication de l'imaginaire de la société (15 minutes).

La sixième séance se concentre sur les stéréotypes de genre et le sexisme dans la publicité. Il commence le cours en projetant une vidéo sur les stéréotypes de genre dans la publicité, vidéo disponible au début du site *Pop Modèles*²²⁵ (12 minutes).

L'enseignant insiste sur le fait que « l'objectif final de la publicité est de vendre une marque, un produit, un service, et que pour cela, il faut les rendre désirables, en les noyant sous un brouillard imaginaire »²²⁶. Ces publicités, afin de répondre à nos désirs, s'appuient « sur nos propres stéréotypes, y compris du genre, sans chercher à révolutionner la société dont elle ne

²²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=wI6Q1I7dKMs> (page consultée le 13 avril 2019).

²²⁵ <https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/> (page consultée le 13 avril 2019).

²²⁶ COLLARD Yves, « Les stéréotypes de genre dans la publicité », [en ligne], <https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/> (page consultée le 13 avril 2019).

fait qu'amplifier et caricaturer les valeurs »²²⁷. Selon Jean-Louis Dufays, les médias et les publicités sembleraient alors « stéréotyp[er] les stéréotypes »²²⁸. Ces constats permettent à l'enseignant de mettre en évidence la part d'exagération, ou de mensonge parfois, à l'œuvre dans les publicités. Bien que certaines d'entre elles semblent montrer une évolution de la société et des rapports hommes-femmes, celles-ci restent marginales, voire rejouent un vieil archétype, comme le signale Yves Collard en citant Bourdieu : « À ceux qui objecteraient que nombre de femmes ont rompu aujourd'hui avec les normes et les formes traditionnelles de la retenue et qui verraient dans la place qu'elles font à l'exhibition contrôlée du corps un indice de « libération », il suffit d'indiquer que cet usage du corps propre reste très évidemment subordonné au point de vue masculin (comme on le voit bien dans l'usage que la publicité fait de la femme, encore aujourd'hui, en France, après un demi-siècle de féminisme) : le corps féminin à la fois offert et refusé manifeste la disponibilité symbolique qui convient à la femme »²²⁹. Jean-Louis Dufays met également cela en évidence en observant que « à l'instar des mœurs, les images semblent évoluer, mais en réalité rien ne change »²³⁰ (8 minutes). L'enseignant laisse la possibilité à ses élèves de réagir à ces constats et de s'exprimer (5-10 minutes).

Le professeur revient ensuite sur les cinq figures féminines les plus fréquentes dans la publicité et la culture populaire : *la femme au foyer* qui s'attèle aux tâches ménagères toute la journée et qui est soumise à son partenaire masculin ; *la femme objet séduisante*, souvent érotisée et réduite à ses attributs (seins, bouche, fesses, etc.) ; *la ravissante idiote*, la plupart du temps blonde, qui ne s'en sort pas lorsqu'elle est confrontée à un ordinateur, une voiture ou du bricolage ; *la femme animale et féline*, compagne des animaux ou représentation métaphorique d'une bête sauvage ; et *la professionnelle souvent subalterne* qui n'endosse que le rôle de l'intermédiaire entre le produit et le consommateur. Ces cinq figures de la femme, récurrentes dans la publicité, renforcent la vision différentialiste des attributs et des statuts attribués à l'homme ou la femme. Selon Gaël Brulé, Maria Giuseppina Bruna, Marie-Cécile Navé et Mona Zegaï, « le problème est le côté systématique et accumulatif des publicités »²³¹. Ces chercheurs

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ DUFAYS Jean-Louis, « Les variations énonciatives de l'éternel féminin. Regard sur quelques publicités contemporaines », dans *Degrés*, n°117, 2004, p.3.

²²⁹ BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998.

²³⁰ DUFAYS Jean-Louis, « Les variations énonciatives de l'éternel féminin. Regard sur quelques publicités contemporaines », *op. cit.*, p.2.

²³¹ BRULÉ Gaël, BRUNA Maria Giuseppina, NAVÉ Marie-Cécile et ZEGAÏ Mona, « Des stéréotypes dans le marketing et la publicité : essai de déconstruction », Licra, 2014, p.3, [en ligne], http://www.lecercledelalicra.org/wp-content/uploads/2014/07/Les-stéréotypes_pdf1.pdf (page consultée le 13 avril 2019).

mettent aussi en évidence l'hypothèse suivante : « Les stéréotypes différenciant les hommes et les femmes sont plus prégnants dans le marketing visant les classes populaires »²³² (10-15 minutes).

L'enseignant revient enfin sur les dix critères établis par le Bureau de l'égalité de Zurich²³³, visant à définir si une publicité est de type sexiste ou non. Cette liste se trouve sur le site Pop Modèles (10 minutes).

Liste des dix critères

- Des images et des textes offensent les femmes et les présentent d'une façon méprisante.
- Les femmes sont comparées ou confondues avec des marchandises.
- Les femmes affichées ou leur représentation n'ont rien à voir avec le produit.
- Les femmes sont, à travers l'image ou le texte, réduites à un rôle déterminé ou à une caractéristique déterminée.
- Des images ou des textes fixent les femmes et les hommes dans un rôle déterminé par genre.
- Le comportement des hommes et des femmes est, à travers les images ou le texte, empreint de dépendance et de soumission.
- Le message qui est transmis présente de façon sous-jacente les femmes comme étant la propriété ou la proie de l'homme ou encore il fait allusion à la violence.
- La sexualité féminine est mise sur le marché.
- Des normes extrêmes de beauté ou de minceur sont propagées au moyen d'images ou de textes.
- Les femmes sont simplement assimilées dans des textes exclusivement écrits à la forme masculine.

Lors de la septième séance, les élèves sont invités à revenir sur la publicité qu'ils ont choisie. Ils doivent, individuellement, déterminer à quelle figure féminine recourt leur image publicitaire et estimer si elle peut être qualifiée de sexiste, ou non, selon les dix critères du bureau d'égalité de Zurich (15 minutes). Ensuite, chaque élève présente à nouveau sa publicité oralement à partir de ces nouveaux critères (35 minutes).

Cette séquence peut être prolongée en abordant l'image et le statut de la femme dans la culture populaire, dans les dessins animés ou dans les télérealités, afin de faire prendre conscience aux élèves des formatages implicites auxquels ils sont confrontés. Si certains enseignants le souhaitent, ils peuvent proposer à leurs élèves de réaliser une affiche de sensibilisation à propos de l'image de la femme dans les médias. Les deux images suivantes sont des exemples de ce qu'il est possible de créer.

²³² *Ibid.*, p.5.

²³³ https://ffg.zh.ch/internet/justiz_inneres/ffg/fr/home.html (page consultée le 13 avril 2019).



2. Trois propositions didactiques pour travailler l'éducation à la citoyenneté dans le cours de français au troisième degré

Pour cette dernière partie consacrée aux innovations didactiques, nous choisissons de proposer les mêmes parcours et les mêmes activités didactiques pour les enseignants de français de cinquième et de sixième années. Nous estimons que ces propositions sont pertinentes et abordables pour le troisième degré, et que les enseignants sont en mesure de les adapter en fonction de leur public cible et de la zone de développement proximal des élèves. Nous souhaitons également insister sur le fait que certaines activités développées pour les enseignants de quatrième année peuvent être reprises, en partie ou dans leur totalité, par les professeurs de français du troisième degré.

2.1. Les théories du complot

Dans le cadre de la deuxième compétence du cours de français, il est demandé aux élèves du troisième degré de conduire une recherche documentaire et de rédiger une synthèse de textes, en identifiant et en critiquant les sources d'information et en élaborant une bibliographie ou une sitographie rigoureuse. Il est stipulé à propos de cette compétence que les élèves doivent être capables de mener une recherche sur Internet. Grâce à l'outil Décodex présenté dans l'activité sur les médias et la publicité²³⁴, ceux-ci sont déjà en mesure de vérifier l'information. Bien que cet outil permette également de repérer les théories du complot, il nous semble important qu'ils puissent prendre du recul par rapport à ce genre d'information. Pour ce faire, nous souhaitons proposer une séquence didactique sur ce sujet, en nous basant sur le livret « Théorie du complot, ressorts et mécanismes » et sur le site internet www.theoriesducomplot.be.

Les théories du complot sont comprises comme « un fait social et politique en soi »²³⁵ et nous incitent à porter « une attention particulière à son déploiement sur et au travers des

²³⁴ Voir pp.99-100.

²³⁵ GIRY Julien, « Étudier les théories du complot en sciences sociales : enjeux et usages », dans *Quaderni*, n°94, automne 2017, p.8, [en ligne], <http://journals.openedition.org/quaderni/1101> (page consultée le 15 avril 2019).

moyens et réseaux de communication modernes »²³⁶. Cette proposition didactique concernera donc principalement l'unité d'acquis d'apprentissage 2.1.2 (éthique et technique) du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté du deuxième degré.

Le succès des théories du complot « met en évidence la perte de confiance dans les institutions structurant le sens : les médias, bien sûr, mais aussi la science, les autorités publiques et les systèmes éducatifs »²³⁷. Les unités d'acquis d'apprentissage 3.1.1 sur les concepts de vérité et de pouvoir et 3.1.2 sur les sciences – et ici les tentatives d'instrumentalisation de la science – seront donc également mobilisées.

2.1.1. Scénario détaillé

Activité 1 – Les théories du complot : qu'est-ce que c'est ? (séance 1)

Objectifs : La première activité vise à définir l'expression « théorie du complot » et à faire émerger les représentations des élèves par rapport à ce type d'informations.

Déroulement

L'enseignant commence la première séance en projetant une vidéo complotiste parodique sur les Simpsons²³⁸. Dans cette vidéo, les Simpsons sont présentés de manière ironique comme faisant partie d'un complot des astrologues pour prédire l'avenir (2 minutes). Le professeur ne doit pas introduire la vidéo, afin d'observer la réaction de ses élèves. Après la projection, il leur demande ce qu'ils en ont pensé et à quoi cette vidéo fait référence (6 minutes). Une fois que l'idée de « théorie du complot » est ressortie, l'enseignant interroge les élèves sur leurs conceptions et leurs connaissances à propos des théories du complot, avant de les inviter à donner leur propre définition de ce terme, ainsi que des exemples (10 minutes).

Dans son article sur les enjeux et les usages de l'étude des théories du complot en sciences sociales, Julien Giry²³⁹ propose d'utiliser deux sites Internet, l'un complotiste²⁴⁰ et l'autre non²⁴¹. L'enseignant présente la définition des théories du complot, reprise de ce dernier site, à ses élèves et la confronte à leurs conceptions (7 minutes).

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ DE THEUX Paul (éd.), « Théorie du complot, ressorts et mécanismes », Bruxelles, 2017, p.8, [en ligne], https://theoriesducomplot.be/Theoriesducomplot_Livret_Pedagogique.pdf (page consultée le 15 avril 2019).

²³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=BjaPgO6ldFc> (page consultée le 15 avril 2019).

²³⁹ GIRY Julien, *op. cit.*

²⁴⁰ <http://on-te-manipule.com/> (page consultée le 15 avril 2019).

²⁴¹ <https://www.gouvernement.fr/on-te-manipule> (page consultée le 15 avril 2019).

Pour illustrer la définition, l'enseignant recourt aux deux sites Internet proposés par Julien Giry. Il parcourt tout d'abord le site non complotiste avec ses élèves et insiste sur les sept commandements de la théorie du complot : 1) derrière chaque évènement un organisateur caché tu inventeras, 2) des signes du complot partout tu verras, 3) l'esprit critique tu auras... mais pas pour tout, 4) le vrai et le faux tu mélangeras, 5) le « millefeuille argumentatif »²⁴² (procédé argumentatif fallacieux) tu pratiqueras, 6) la charge de la preuve tu inverseras et 7) la cohérence tu oublieras (15 minutes). L'enseignant présente ensuite le site complotiste à ses élèves et analyse brièvement avec eux le discours qui y est défendu, ainsi que sa présentation, assez similaire à celle du site non complotiste (10 minutes).

Activité 2 – Vers une caractérisation des théories du complot (séances 2 et 3 [début])

Objectifs : La deuxième activité permet aux élèves de mieux comprendre et d'intégrer ce qu'est une théorie du complot et quelles sont ses caractéristiques. L'UA.A. 3.1.1 de l'EPC sera mobilisée lorsque l'enseignant abordera le concept de vérité.

Déroulement

L'enseignant montre aux élèves la première capsule vidéo²⁴³ proposée sur le site www.theoriesducomplot.be. Cette vidéo leur permet de revenir sur les sept commandements du complot et de mieux comprendre, à l'aide d'exemples, les points communs entre les différentes théories qui circulent. L'enseignant reprend les différents points théoriques au tableau afin de s'assurer que tous ses élèves ont bien assimilé les informations les plus importantes (15 minutes). Il projette ensuite une seconde vidéo²⁴⁴ qui met en évidence les différences entre la rumeur, la théorie du complot et la désinformation (5 minutes). Un exercice²⁴⁵ est ensuite proposé aux élèves pour vérifier s'ils ont bien compris les différences entre ces trois notions. Dans cette vidéo-exercice, nous sommes confrontés à trois situations : des mariages pédophiles à Gaza (désinformation), la distribution de bonbons avec de la drogue à Halloween (rumeur) et le virus du sida créé par les américains (théorie du complot). Ceux-ci doivent déterminer à quel type d'information ces situations correspondent et justifier leurs propos (10 minutes).

²⁴² Ce terme est repris du document *25 moisissures argumentatives pour élections et autres concours de mauvaise foi*.

²⁴³ <https://theoriesducomplot.be/#1>. POINTS COMMUNS DES THÉORIES DU COMLOT (page consultée le 15 avril 2019).

²⁴⁴ <https://theoriesducomplot.be/#2>. RUMEUR THÉORIE DU COMLOT ET DESINFORMATION (page consultée le 15 avril 2019).

²⁴⁵ <https://theoriesducomplot.be/#Iti1.cap2> (page consultée le 15 avril 2019).

L'enseignant traite ensuite la question de la vérité dans les théories du complot. Pour cela, il projette une troisième capsule²⁴⁶ mettant en évidence l'absence de vérité dans ce type de théories et le recours abusif au doute (5 minutes). Après la vidéo, un extrait de texte de Nietzsche sur la vérité est lu en classe. Les élèves sont invités à faire des liens entre les méthodes des complotistes et les éléments du texte (15 minutes).

« Ramener quelque chose d'inconnu à quelque chose de connu, cela soulage, rassure, satisfait, et procure en outre un sentiment de puissance. Avec l'inconnu, c'est le danger, l'inquiétude, le souci qui apparaissent - le premier mouvement instinctif vise à éliminer ces pénibles dispositions. Premier principe : n'importe quelle explication vaut mieux que pas d'explication du tout. Comme au fond il ne s'agit que d'un désir de se débarrasser d'explications angoissantes, on ne se montre pas très exigeant sur les moyens de les chasser : la première idée par laquelle l'inconnu se révèle connu fait tant de bien qu'on la « tient pour vraie ». La preuve du plaisir (ou de l'efficacité) comme critère de vérité... Ainsi, l'instinct de causalité est provoqué et excité par le sentiment de crainte. Aussi souvent que possible le « pourquoi ? » ne doit pas tant donner la cause pour elle-même qu'une certaine sorte de cause : une cause rassurante, qui délivre et soulage. » Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*.

(<https://philobeziel.jimdo.com/textes/la-vérité-textes/> [page consultée le 15 avril 2019])

L'enseignant termine cette activité en mettant en évidence les quatre niveaux d'interprétation du réel utilisés par les complotistes : un événement ne s'est pas produit (mort d'Hitler) ou a été caché (existence des extraterrestres) ; un événement s'est produit mais a été mis en scène afin de faire porter le chapeau à quelqu'un (attentat du 11 septembre 2001) ; ce qui s'est produit sert des intérêts cachés (attaque de Pearl Harbor en 1941, pour déclarer la guerre) ; et la conspiration mondiale (actualité chaotique). Le professeur de français doit pouvoir insister sur le fait qu'il est normal et nécessaire de questionner certains éléments, mais qu'il faut toujours garder un esprit critique (15 minutes).

Activité 3 – Raisons de l'émergence des théories du complot (séances 3 [fin] et 4)

Objectifs : La troisième activité vise à permettre aux élèves de comprendre les raisons de l'émergence des théories du complot et à mener une recherche sur Internet à propos de l'actualité.

Déroulement

Afin de comprendre d'où viennent les théories du complot, l'enseignant poursuit la troisième séance en les resituant selon un point de vue historique (7 minutes).

²⁴⁶ https://theoriesducomplot.be/#3_RECHERCHE_DE_VÉRITÉ (page consultée le 15 avril 2019).

Déjà au Moyen Âge, il existait des complots autour des sorcières, soit des femmes accusées de sorcellerie noire, de rites sexuels clandestins et d'assassinats des enfants pour détruire l'Eglise ou nuire au roi. L'expression « théorie du complot » est bien plus récente. Elle est utilisée pour la première fois en 1963, à la suite de l'assassinat de Kennedy, président des Etats-Unis. Certains pensent qu'un groupe, la CIA par exemple, aurait commandité ce meurtre. Depuis cet assassinat, de nombreuses autres théories du complot sont apparues, comme celle qui se rapporte aux Illuminati. Ce groupe secret, apparu en 1776 et interdit en 1785, s'est vu attribuer la préparation de la Révolution française en 1789, alors qu'il n'existait plus. D'autres soutiennent également que ce sont les Illuminati qui ont préparé la révolution russe de 1917, ou qu'ils ont joué un rôle dans les attentats du 11 septembre 2001. La suspicion qu'un groupe chercherait à contrôler le monde et à le manipuler s'est petit à petit répandue.

Après ces quelques éléments historiques, il est intéressant de se demander pourquoi certains adhèrent à ces théories. Celles-ci ont du succès car elles fournissent une explication souvent simple à un phénomène complexe. De plus, Internet et les réseaux sociaux favorisent leur propagation. Notre sensibilité au doute et notre besoin de rationalité facilitent leur diffusion (3 minutes). L'enseignant propose ensuite aux élèves deux vidéos consacrées au rôle des médias dans la diffusion des théories du complot : une vidéo sur la prolifération des médias²⁴⁷ et une vidéo sur l'hyperméfiance des médias²⁴⁸ (10 minutes).

Les théories du complot cherchent à montrer que les médias de masse mentent et manipulent en permanence. Afin de déconstruire cette idée, l'enseignant propose aux élèves de mener une recherche documentaire par groupe de quatre autour d'un sujet d'actualité, pour vérifier si plusieurs médias en parlent et pour comparer les informations. Celui-ci reste à leur disposition durant cette recherche (50 minutes). Après cet exercice, les élèves discutent avec lui de l'affirmation faite par les complotistes à propos des médias (15 minutes).

Activité 4 – Les théories du complot comme forme du discours (séance 5)

Objectifs : Pour cette quatrième activité, les élèves sont amenés à découvrir, analyser et réinvestir la rhétorique des discours complotistes et à s'exercer à la rédaction d'une parodie de théorie du complot.

Déroulement

Pour entamer cette activité, le professeur projette une vidéo²⁴⁹ sur la rhétorique des théories du complot. Dans celle-ci, quatre caractéristiques propres à ce genre sont passées en

²⁴⁷ <https://theoriesducomplot.be/#7. PROLIFÉRATION MÉDIATIQUE> (page consultée le 15 avril 2019).

²⁴⁸ <https://theoriesducomplot.be/#8. HYPERMÉFIANCE DES MÉDIAS> (page consultée le 15 avril 2019).

²⁴⁹ <https://theoriesducomplot.be/#10. RÉTHORIQUE DES THÉORIES DU COMLOT> (page consultée le 15 avril 2019).

revue. Leur identification permet de mettre en évidence le fait que l'idée centrale de ce genre de théories est invraisemblable. De plus, il est également possible de montrer que plusieurs éléments indépendants sont souvent reliés entre eux dans le but de renverser l'ordre établi et de s'opposer à la version officielle (7 minutes). L'enseignant propose ensuite aux élèves de s'exercer à la rédaction d'arguments accumulés et assimilés entre eux (« millefeuille » argumentatif), à partir d'un thème propice à la mise en œuvre de ce procédé (15 minutes).

La tâche finale de cette séquence didactique sera la rédaction d'une parodie d'une théorie du complot. Afin d'y familiariser les élèves, l'enseignant montre trois vidéos parodiques : « Claude François n'est pas vraiment mort et se cache au Brésil »²⁵⁰ ; « les Jeux Olympiques sont sous la mainmise des mormons »²⁵¹ ; et « les fast-foods militent pour le retour de la monarchie »²⁵² (5 minutes). À partir de ces trois vidéos, les élèves doivent établir quels procédés sont utilisés et parodiés (10 minutes). L'enseignant les invite ensuite à reprendre leur exercice de « millefeuille » argumentatif et à accentuer le côté parodique (15 minutes).

Activité 5 – Étude de cas (séance 6)

Objectif : Cette cinquième activité permet aux élèves de réinvestir l'ensemble des éléments étudiés à propos des théories du complot lors d'une analyse de cas.

Déroutement

Pour l'étude du « canular lunaire », l'enseignant présente d'abord les neuf premières minutes trente du documentaire « Les Américains n'ont jamais marché sur la Lune »²⁵³, ajouté sur YouTube par DOC Tv World le 14 octobre 2015. Cet extrait présente une partie des arguments et de la suspicion des complotistes. Le professeur demande à ses élèves de prendre note des arguments présentés par ces derniers (10 minutes). À la fin de l'extrait, ceux-ci reprennent un à un les arguments et les doutes avancés dans le documentaire, et l'enseignant les note au tableau (5 minutes).

Plusieurs consignes sont ensuite données : par groupes de deux, les élèves doivent déterminer l'objet de l'argumentation, le ou les niveaux d'interprétation du réel utilisé(s) et les formes du discours complotiste mobilisées. Afin qu'ils puissent décider s'il s'agit ou non d'une

²⁵⁰ https://www.youtube.com/watch?v=G_D2Uvs1usA (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵¹ https://www.youtube.com/watch?v=wm_RqsDxDVs (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵² https://www.youtube.com/watch?v=YUqTokQB4_k (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=Ls3c3UiBGwU> (page consultée le 15 avril 2019).

théorie du complot, le professeur leur présente un schéma intitulé « Le détecteur de théories du complot », disponible sur le site <https://www.gouvernement.fr/on-te-manipule> (20 minutes). Les réponses des élèves sont ensuite mises en commun (10 minutes). Enfin, l'enseignant projette une dernière capsule-vidéo²⁵⁴ qui décrypte et synthétise l'analyse de la théorie du complot sur le canular lunaire (6 minutes).

Activité 6 – Écrire un commentaire complotiste parodique (séance 7)

Objectifs : La dernière activité permet aux élèves de réinvestir l'ensemble des savoirs étudiés sur les théories du complot et de se les approprier. Ils sont amenés à parodier ce genre de théorie en inventant un complot à partir d'une vidéo.

Déroulement

L'enseignant présente aux élèves trois vidéos : l'effondrement du pont de Tacoma²⁵⁵, l'assassinat de Lee Harvey Oswald²⁵⁶ et le premier vol habité dans l'espace réalisé par Gagarine²⁵⁷. Chaque élève choisit l'une des vidéos et invente à son propos une théorie du complot, en mettant en doute les faits abordés. Cinquante minutes sont nécessaires à la réalisation de cette activité de recontextualisation.

2.2. Littérature et chansons engagées

Cette proposition didactique permet de travailler l'unité d'acquis d'apprentissage 3.1.4 du programme de l'EPC du troisième degré. Trois thématiques engagées sont traitées grâce à l'étude de textes, de chansons et de clips : l'immigration, l'engagement politico-social et la condition de la femme. L'instrumentalisation de l'écriture au service d'une lutte est très fréquente chez les auteurs étudiés au cours de français. Olivier Neveux²⁵⁸ insiste sur le fait qu'il est crucial de prendre en compte le contexte de création et de réception de l'œuvre engagée. Il importe également, selon ce chercheur, de « définir pourquoi, pour qui et contre quoi »²⁵⁹ l'œuvre est engagée, et de se préoccuper « des orientations défendues par l'œuvre »²⁶⁰. Ce

²⁵⁴ <https://theoriesducomplot.be/#14>. ÉTUDE DE CAS LA MISSION APOLLO 11 (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵⁵ <https://theoriesducomplot.be/#E6.A> L'effondrement du pont de Tacoma (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵⁶ <https://theoriesducomplot.be/#E6.B> Assassinat Lee Harvey Oswald (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵⁷ <https://theoriesducomplot.be/#E6.C> Gagarine réalise le premier vol habité (page consultée le 15 avril 2019).

²⁵⁸ NEVEUX Olivier, « Littérature engagée », dans *Encyclopaedia Universalis*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-engagee/1-la-litterature-embarquee/> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁵⁹ *Ibid.*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-engagee/2-une-expression-denaturee/> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁶⁰ *Ibidem*.

travail doit être mené par les enseignants de français lorsqu'ils étudient une œuvre engagée avec leurs élèves, ce que nous avons tâché de mettre en pratique dans cette proposition.

2.2.1. Scénario détaillé

Activité 1 – Qu'est-ce que l'engagement ? (séance 1)

Objectifs : Cette première activité permet de réfléchir à la notion d'engagement, de la définir et de mobiliser les connaissances des élèves à propos des auteurs et des chanteurs engagés.

Déroulement

L'enseignant distribue plusieurs images du jeu « Dixit » à chacun des élèves. Il leur demande, par groupes de deux, de choisir l'image qui représente le mieux la notion d'engagement et de justifier leur avis oralement (20 minutes), et de lister les mots qui les font penser à ce terme (5 minutes). À partir l'ensemble des propositions évoquées, une définition du terme « engagement » est coconstruite (7 minutes). Les élèves sont ensuite invités à citer le nom et le combat d'auteurs et de chanteurs engagés. Cette liste de personnalités pourra être réutilisée par l'enseignant pour enrichir son parcours s'il le souhaite (8 minutes). Enfin, le professeur montre à ses élèves une vidéo²⁶¹ sur l'engagement et permet à ceux qui le souhaitent de s'exprimer à propos de celle-ci (10 minutes).

Activité 2 – L'immigration (séances 2, 3 et 4)

Objectifs : La deuxième activité vise à faire réfléchir les élèves sur la thématique de l'immigration, grâce à la lecture et à l'analyse de deux textes littéraires et d'une chanson. Ceux-ci préciseront en quoi les auteurs et le chanteur étudiés sont engagés et pointeront les procédés et les particularités permettant le déploiement de l'engagement

Déroulement

Pour cette activité, deux textes anonymisés et dépourvus de contexte sont lus une première fois par l'enseignant, puis par les élèves : un extrait de « Mon identité, mes appartenances » d'Amin Maalouf (dans *Identités meurtrières*, Grasset et Faquelle, Paris, 1998, pp.47-53), disponible dans le manuel *Théâtre & Textes d'idées 5^e/6^e* (Parcours & Références)²⁶², et le poème « Étranges étrangers » de Jacques Prévert (35 minutes). Les élèves sont invités à mettre en évidence l'idée d'engagement (pour qui, pour quoi ou contre quoi)

²⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=LL71fs3C5hs> (page consultée le 16 avril 2019).

²⁶² CUYLEN Paul, DECRAENE Dominique et LEDUR Dominique (éd.), *Théâtre & Textes d'idées. Manuel 5^e/6^e secondaire*, De Boeck, Bruxelles, 2003, (Parcours & Références), pp.172-174.

présente dans les textes, en s'appuyant sur des extraits, à lui attribuer un titre et à déterminer l'époque à laquelle ils ont été écrits (20 minutes). Après cette étape, le professeur précise les contextes de création, les titres et le nom des auteurs (10 minutes), puis il relève les figures de style servant l'intention de l'engagement (30 minutes). Les élèves analysent ensuite la focalisation de chaque texte, et ses effets (20 minutes).

La fin de la quatrième heure est consacrée à la chanson « African Tour »²⁶³ de Francis Cabrel (2008), abordant également la thématique de l'immigration. Après avoir fait écouter le morceau (5 minutes), l'enseignant se concentre sur le contexte de parution et de création de cette chanson, sur les faits qu'elle dénonce, et sur la focalisation du texte et ses effets (10 minutes). Il pointe également quelques figures de style (10 minutes). Enfin, lors des dix dernières minutes de cette activité, les élèves sont invités à donner leur avis sur les trois textes et à voter pour celui qui, selon eux, parvient le mieux à faire passer son message.

Pour les enseignants qui le souhaitent, les chansons « Migrant »²⁶⁴ d'Eric Frasiak et « Rentrez chez vous »²⁶⁵ de Bigflo et Oli sont deux autres morceaux qui soutiennent l'intention de cette activité. Plusieurs livres sur l'immigration peuvent également être proposés aux élèves dans le cadre du cours de français.

Dix livres sur l'immigration

- BA Omar, *Je suis venu, j'ai vu, je n'y crois plus*
- BEN JELLOUN Tahar, *Partir*
- BENGUIGUI Yamina, *Mémoires d'immigrés*
- DESBIOLLES Maryline, *Lampedusa*
- GAUDÉ Laurent, *Eldorado*
- GAUZ, *Debout-payé*
- HANE Khadi, *Des fourmis dans la bouche*
- LAFERRIÈRE Dany, *Tout ce qu'on ne te dira pas, Mongo*
- TAN Shaun, *Là où vont nos pères* (bande dessinée silencieuse)
- TOURNIER Michel, *La Goutte d'or*

Activité 3 – L'engagement politique et social (séances 5 et 6)

Objectifs : Lors de cette troisième activité, les élèves sont amenés à lire, à comprendre et à analyser un texte et deux chansons, engagés politiquement et socialement.

²⁶³ https://www.youtube.com/watch?v=3FynRvW_M-k (page consultée le 16 avril 2019).

²⁶⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=x9I08Nci1zk> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=gm328Z0JKjA> (page consultée le 18 avril 2019).

Déroulement

La cinquième séance est consacrée à l'étude de l'engagement politique et social dans le texte « J'accuse » de Zola (1898). Pour commencer, l'enseignant demande à ses élèves ce qu'ils entendent par « engagement politique » (5 minutes). Il poursuit par la contextualisation de l'affaire Dreyfus, en mettant en évidence la position et les orientations que Zola défendait, et ce qu'il dénonçait, et ce, en insistant sur la réception de l'œuvre (10 minutes), et en passant par la lecture du texte (10 minutes). Les élèves sont ensuite invités à relever les termes mélioratifs et péjoratifs du texte, et à les classer (10 minutes). Suite à cet exercice, l'enseignant souligne le fait que Zola utilise deux procédés pour revendiquer sa position et son engagement : le contraste et l'opposition. Il relève quelques exemples de ces procédés (5 minutes), puis se concentre sur la focalisation (5 minutes), ainsi que sur l'argumentation du texte (5 minutes).

Au début de la sixième heure, l'enseignant fait écouter la chanson « J'accuse »²⁶⁶ de Saez, engagée politiquement et socialement, et montre son clip (5 minutes). Le titre de cette chanson fait explicitement référence au texte de Zola. Les élèves sont invités à décrire les différents dysfonctionnements du monde que Saez dénonce, que ce soit dans les paroles de la chanson ou dans les images du clip (10 minutes). Le professeur explique ensuite la polémique autour des affiches du concert de Saez qui, jugées dégradantes par rapport à l'image de la femme, ont été censurées (5 minutes), et propose un court débat à partir de la question : « Pouvons-nous tout nous permettre au nom d'un engagement ? » (10 minutes).

Un autre morceau de musique est présenté : « Le déserteur »²⁶⁷ de Boris Vian (4 minutes). Il est très important de contextualiser cette œuvre (fin de la guerre d'Indochine, début de la guerre d'Algérie), afin que les élèves comprennent bien sa portée antimilitariste, et à qui cette chanson était destinée (4 minutes). Ceux-ci résument le noyau narratif de la chanson et les orientations que prend l'engagement, expliquent l'effet produit par la focalisation et citent les termes qui mettent en évidence le malheur causé par la guerre. Les figures de style – l'anaphore principalement – sont également relevées (10 minutes). Lors des deux dernières minutes du cours, l'enseignant revient sur le fait que Boris Vian a dû censurer la première version de la fin de sa chanson pour qu'elle puisse être diffusée. Les paroles initiales « Prévenez les gendarmes que je serai armé et que je sais tirer » ont été remplacées par « Prévenez les gendarmes que je n'aurai pas d'arme et qu'ils pourront tirer ».

²⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=oqaiH8iBZ5g> (page consultée le 17 avril 2019).

²⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=gjndTXyk3mw&t=43s> (page consultée le 17 avril 2019).

Ces dix livres sur l'engagement politique et/ou social peuvent être proposés aux élèves dans le cadre du cours de français.

Dix livres présentant un engagement politique et/ou social

- ANCION Nicolas, *Invisibles et remuants* (à comparer avec la pièce de théâtre *Blockbuster* du Collectif Mensuel)
- ANDERSON TOBIN Matthew, *Interface*
- CELESTINI Ascanio, *Discours à la nation*
- CELESTINI Ascanio, *Je me suis levé et j'ai parlé*
- CELESTINI Ascanio, *La lutte des classes*
- FERRARI Jérôme et ROHE Oliver, *À fendre le cœur le plus dur*
- FERRARI Jérôme, *Où j'ai laissé mon âme*
- HUGO Victor, *Le dernier jour d'un condamné*
- HUXLEY Aldous, *Le meilleur des mondes*
- ORWELL George, *1984*

Activité 4 – La condition de la femme (Séance 7)

Objectif : La quatrième activité permet de susciter la réflexion des élèves par rapport à la condition de la femme et aux rapports hommes-femmes, grâce à la comparaison d'un extrait de texte et d'une chanson.

Déroulement

La septième heure est consacrée à la comparaison d'un extrait de *La femme de trente ans* de Balzac (1842) et de la chanson « Quartier des lunes »²⁶⁸ d'Eddy de Pretto (2018). Comme pour la deuxième activité, l'extrait du roman de Balzac est proposé anonymisé et dépourvu de contexte. Après avoir lu l'extrait (5 minutes), les élèves sont invités à imaginer un titre au texte et à déterminer l'époque à laquelle il a été écrit (3 minutes).

« Obéir à la société ? reprit la marquise en laissant échapper un geste d'horreur. Hé ! monsieur, tous nos maux viennent de là. Dieu n'a pas fait une seule loi de malheur ; mais en se réunissant les hommes ont faussé son œuvre. Nous sommes, nous femmes, plus maltraitées par la civilisation que nous ne le serions par la nature. La nature nous impose des peines physiques que vous n'avez pas adoucies, et la civilisation a développé des sentiments que vous trompez incessamment. La nature étouffe les êtres faibles, vous les condamnez à vivre pour les livrer à un constant malheur. Le mariage, institution sur laquelle s'appuie aujourd'hui la société, nous en fait sentir à nous seules tout le poids : pour l'homme la liberté, pour la femme des devoirs. Nous vous devons toute notre vie, vous ne nous devez de la vôtre que de rares instants. Enfin l'homme fait un choix là où nous nous soumettons aveuglément. Oh ! monsieur, à vous je puis tout dire. Hé bien, le mariage, tel qu'il se pratique aujourd'hui, me semble être une prostitution légale. De là sont nées mes souffrances. Mais moi seule parmi les malheureuses créatures si fatalement accouplées je dois garder le silence ! Moi seule suis l'auteur du mal, j'ai voulu mon mariage. »

Extrait de *La femme de trente ans*, Balzac

²⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=4Bg2TIPOqcM> (page consultée le 4 mai 2019).

L'enseignant fait ensuite écouter le morceau « Quartier des lunes » aux élèves, sans préciser qui est l'interprète de ce morceau, ni son époque (4 minutes). Ces derniers sont amenés à comparer les orientations des deux textes, leur focalisation, le vocabulaire utilisé et les rapports hommes-femmes présentés (20 minutes). Une fois la comparaison terminée, le professeur précise que ces textes ont été écrits respectivement par Balzac et Eddy de Pretto et donne quelques explications sur leur contexte de création et de parution (10 minutes). Pour terminer cette activité, les élèves pointent quelques figures de style ayant pour effet de renforcer l'engagement, comme l'anaphore ou l'allitération, dans la chanson d'Eddy de Pretto (8 minutes).

Pour les enseignants qui le souhaitent, l'hymne²⁶⁹ du Mouvement de libération des femmes est une autre chanson qui soutient l'intention de cette activité. Plusieurs livres sur la condition de la femme peuvent aussi être proposés aux élèves dans le cadre du cours de français.

Dix livres sur la Femme

- BERRON Corinne, *Et pendant ce temps Simone Veille*
- BOUSQUET Charlotte, *Le jour où je suis partie*
- DE BEAUVOIR Simone, *Le deuxième sexe*
- DIDEROT Denis, *Sur les femmes*
- FRENCH Marilyn, *Toilettes pour femmes*
- KHIARI Wahiba, *Nos silences*
- KRISTOF Nicholas et WUDUNN, *La moitié du ciel : les femmes vont changer le monde*
- LAMB Christina, MCCORMICK Patricia et YOUSAFZAI Malala, *Moi, Malala*
- MALINCONI Nicole, *Hôpital Silence*
- WOOLF Virginia, *Une chambre à soi*

Activité 5 – Les clips engagés (séance 8)

Objectifs : Cette cinquième activité permet aux élèves de découvrir différentes façons de faire passer visuellement un message, et d'intégrer les procédés de la divergence, de la complémentarité et de la redondance.

Déroulement :

L'enseignant termine ce parcours par l'étude de trois clips engagés : « Palpal »²⁷⁰ de Lomepal, « Carmen »²⁷¹ de Stromae et « Dommage »²⁷² de Bigflo et Oli. Pour chaque chanson, les élèves sont invités à être attentifs aux paroles du morceau et aux images du clip. Le premier

²⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=IIE9HtFv0fc> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁷⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=0wnWvxO-hE4> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁷¹ <https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU> (page consultée le 18 avril 2019).

²⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=8AF-Sm8d8yk> (page consultée le 18 avril 2019).

clip montré est celui de Lomepal (6 minutes). L'enseignant demande aux élèves ce que met en scène le clip et de quoi parle la chanson (4 minutes). Plusieurs éléments peuvent être pointés par l'enseignant s'ils n'ont pas été relevés : l'expérience de Milgram, l'influence des médias sur notre société, les concours de roulette russe diffusés à la télévision par la chaîne Channel 4, par exemple (5 minutes). L'enseignant termine l'analyse du clip en expliquant le procédé de la divergence utilisé par Lomepal : le clip diverge des paroles, et dénonce des faits marquants, alors que les paroles ne semblent pas engagées (5 minutes).

Le deuxième morceau étudié est celui de Stromae. Après l'avoir écouté (4 minutes), les élèves sont invités à résumer le noyau narratif des paroles et du clip (6 minutes). L'enseignant propose ensuite de théoriser le procédé de complémentarité. Le clip de Stromae illustre les paroles de la chanson, mais va également plus loin. L'image renforce la critique et est donc utilisée de façon complémentaire au texte (5 minutes).

Les quinze dernières minutes de la huitième séance permettent au professeur d'aborder le procédé de la redondance. Pour cela, il montre le clip de la chanson « Dommage » de Bigflo et Oli (4 minutes). Les élèves sont amenés, à nouveau, à résumer les trois noyaux narratifs de la chanson (4 minutes). Cette fois-ci, l'enseignant essaie de faire deviner aux élèves le procédé utilisé par les deux rappers, en les invitant à réfléchir au rapport qui existe entre le texte et les images (2 minutes). Il explique ensuite le procédé : dans le clip de Bigflo et Oli, il serait presque possible de se contenter des images pour comprendre l'histoire. La redondance des images par rapport au texte renforce le poids des paroles et le sentiment d'empathie (5 minutes).

<p style="text-align: center;">Activité 6 – Présentation orale sur l'engagement d'un auteur ou d'un chanteur (Séances 9, 10 et 11)</p>
--

Objectifs : La dernière activité permet aux élèves, lors d'un exposé oral par groupes de deux, de présenter l'engagement d'un auteur ou d'un chanteur, et de le contextualiser. Pour cela, les élèves devront se baser sur la définition coconstruite à la première séance de cours.

Déroulement

Par groupes de deux, les élèves exposent oralement l'engagement d'un auteur ou d'un chanteur. Chaque groupe dispose de dix minutes pour présenter brièvement la biographie de leur personnalité, pour expliquer en quoi son engagement correspond à la définition construite en classe et pour faire découvrir, à leurs camarades, un extrait de son œuvre illustrant son

engagement, en explicitant son contexte de création et de réception. Trois séances sont nécessaires pour mener à bien cette tâche finale.

2.3. Le débat, exercice de participation citoyenne

Lors des débats en classe, les élèves restent rarement indifférents. Cet exercice leur permet de participer à la construction d'un savoir et d'une argumentation, mais favorise aussi le vivre-ensemble, l'écoute et le respect de chacun. Par la visée participative du débat, ils sont éduqués « à prendre leur part de responsabilité et de pouvoir »²⁷³ en classe et dans la société. Ainsi, « l'oral sert à construire l'identité de la classe et de chaque élève »²⁷⁴, ce que préconisent les enseignants du mouvement Freinet. Il s'agit donc d'une vraie démarche citoyenne qui est encouragée par les prescrits des U.A.A. 2.1.4 et 3.1.5. La compétence 4 du programme de français du troisième degré favorise également la pratique du débat en classe, puisqu'elle incite les élèves à s'inscrire dans une discussion de groupe et à rédiger un compte rendu sur celle-ci. C'est ce que nous souhaitons mettre en œuvre dans cette troisième proposition didactique grâce à la présentation de deux types de débats utilisés lors des formations de l'ONG Défi Belgique Afrique : « le débat en mouvement » et « le débat en aquarium ».

2.3.1. Le débat en mouvement

Objectif : Lors d'un débat en mouvement, les élèves sont amenés à exposer leur avis aux autres, voire à les convaincre de changer de position.

Déroulement

Le débat en mouvement est un débat particulier, car les élèves doivent assumer physiquement leur prise de position. Trois affiches (« D'accord », « Pas d'accord », « Avis nuancé ») sont placées à des endroits différents dans la classe. Les élèves sont confrontés à une affirmation et doivent se positionner par rapport à celle-ci en se dirigeant vers l'un des trois points de la classe. Ils doivent ensuite argumenter en fonction de la position qu'ils ont choisie. Si l'un des élèves est convaincu par les arguments qu'avance l'un de ses camarades, il peut se diriger vers un autre point et expliquer pourquoi il a décidé de changer d'avis. L'enseignant peut, s'il le souhaite, imposer la position initiale de chaque élève.

²⁷³ BERTOT Florence, *op. cit.*, p.57.

²⁷⁴ *Ibid.*, p.59.

2.3.2. *Le débat en aquarium*

Objectif : Le débat en aquarium permet aux élèves d'échanger librement leur point de vue, l'objectif n'étant pas de convaincre les autres. L'organisation spécifique de ce débat incite les élèves à s'exprimer sans prendre trop de place et à prendre en charge l'échange, tout en écoutant les autres.

Déroulement

Ce type de débat nécessite une organisation spéciale. Au centre de la classe sont disposées quatre chaises en cercle (« l'aquarium »), tournées vers le milieu de la pièce. Autour de ces quatre chaises, un autre cercle est constitué d'une dizaine de chaises, toutes tournées vers le premier cercle. Quelques chaises sont ensuite disposées à l'extérieur de ces deux cercles.



Seules trois des quatre chaises de l'aquarium sont occupées par des élèves volontaires qui débattent. Les observateurs, assis sur les chaises du deuxième cercle, écoutent sans faire de commentaires, et peuvent intervenir quand ils le souhaitent en rejoignant le premier cercle et en s'asseyant sur la chaise libre. Il doit toujours y avoir une chaise libre au centre. Lorsque l'un des observateurs vient occuper la quatrième place, l'un des trois élèves présents doit quitter l'aquarium et s'asseoir dans le deuxième cercle. De même, si l'un des élèves de l'aquarium rejoint le deuxième cercle, l'un des observateurs doit le remplacer.

Les élèves à l'extérieur des deux cercles sont les synthétiseurs. Ils sont invités à prendre note des idées exprimées lors du débat, et à pouvoir en rendre compte à l'ensemble de la classe à la fin de l'échange. Ceux-ci ne sont pas amenés à participer. Il importe donc de pouvoir réitérer l'exercice à plusieurs reprises afin que chaque élève ait eu la possibilité de participer.

L'animateur, quant à lui, régule le débat. Cet élève, ou l'enseignant, relance la discussion par des questions ou des apports nouveaux si celle-ci tourne en rond ou si elle s'écarte du sujet de base. Il est également responsable de proposer à l'un ou l'autre observateur de rejoindre le cercle si le débat est peu dynamique ou si les élèves de l'aquarium monopolisent la parole. Cependant, l'animateur ne participe pas à la discussion elle-même. Son rôle est de gérer le temps et les interactions, mais il ne doit pas donner son avis.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, il nous semble important de revenir sur les constats les plus pertinents de cette recherche. À travers les quatre chapitres, nous avons souhaité mener une réflexion critique et pédagogique sur les méthodes, les conceptions, les enjeux, les finalités et les débats de l'enseignement actuel, mais nous avons également voulu mettre en évidence les valeurs et les compétences que nous considérons comme essentielles à transmettre en tant que future enseignante.

Loin d'être exhaustive, cette recherche sur les représentations et les pratiques concernant l'éducation à la citoyenneté en classe de français s'est limitée aux avis des enseignants des trois dernières années du secondaire de l'enseignement général libre. Il nous semble qu'étudier les représentations et les pratiques des enseignants exerçant dans les filières de transition, de qualification ou professionnelle est tout aussi pertinent et assurerait une continuité à notre recherche. Poursuivre ce mémoire en interrogeant les conceptions des élèves dans ce domaine, ou les représentations des enseignants du secondaire inférieur, serait également intéressant. Nous invitons donc de nouveaux chercheurs à continuer à mettre à l'honneur l'éducation à la citoyenneté et à encourager sa pratique.

Depuis sa création, l'enseignement du français a connu de nombreux remaniements, à l'instar des mutations de notre société. L'éducation à la citoyenneté est l'une des pistes qui a été retenue ces dernières années pour répondre au changement de paradigme sociétal, scolaire et institutionnel. L'évolution des notions d'éducation à la citoyenneté et de sens en classe de français, évolution retracée dans notre premier chapitre, démontre l'importance de penser ses pratiques didactiques et pédagogiques au regard du monde actuel. Longtemps considérée comme un privilège, la citoyenneté est devenue aujourd'hui la clé de voute du vivre-ensemble, mais notre cadre théorique nous a permis de comprendre que cette notion a toujours fait partie intégrante de l'Histoire de notre Humanité. La revalorisation contemporaine des questions citoyennes dans les pratiques éducatives s'inscrit donc dans cette lignée.

À la suite des différentes enquêtes que nous avons consultées et à la lumière du travail accompli, nous pensons que la pertinence d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire n'est plus à prouver. Que ce soit dans les décrets ou les programmes de français, les références à ce projet sont nombreuses. Il n'est donc pas étonnant que le travail autour des valeurs et des compétences citoyennes soit devenu l'un des nouveaux défis assignés aux

enseignants de français. Étant donné que leurs représentations et leurs pratiques concernant l'éducation à la citoyenneté ne font pas encore l'objet d'une attention particulière, nous avons fait le choix de mener une enquête en ligne et plusieurs entretiens oraux.

Il ressort des avis des enseignants interrogés que, bien que la grande majorité d'entre eux ait entendu parler du décret de 2015, seule une minorité se sent outillée et totalement prête à aborder les questions citoyennes avec les élèves. Pourtant, les professeurs de français sont généralement d'avis que l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement du français sont indéniablement liés, voire complémentaires. La plupart d'entre eux insèrent plusieurs composantes relatives à l'EPC dans leurs cours et estiment qu'elle constitue un apport réel à leurs pratiques. Cependant, les questions et les compétences citoyennes, souvent jugées complexes, donnent l'impression qu'elles ne peuvent être enseignées et travaillées dans toutes les années avec la même facilité. Deux tiers des enseignants interrogés affirment éprouver plus de difficultés à intégrer les questions citoyennes dans leur cours de quatrième, et ce, à cause des programmes, mais également à cause de l'âge des élèves. Nous avons donc essayé de montrer, dans le dernier chapitre de ce mémoire, comment les unités d'acquis d'apprentissage de l'EPC pouvaient être intégrées dans le cours de français et quelles activités pouvaient favoriser le développement de compétences citoyennes dans les trois dernières années du secondaire.

Les suggestions didactiques présentées dans le dernier chapitre visent à outiller les enseignants de français qui sentent démunis face aux questions et aux compétences citoyennes. Elles illustrent également la complémentarité qui existe entre le cours de français et le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

Nous voudrions terminer cette recherche en évoquant l'ouvrage *Éducation à la citoyenneté : un outil pour inspirer les enseignants*²⁷⁵ d'Edmond Mutelesi, qui souligne que « les grands problèmes de ce monde requerront surtout une participation politique suffisante des individus » et qu'il « y va en réalité de la survie de l'humanité »²⁷⁶. Après les recherches que nous avons menées, nous sommes convaincue quant à nous que l'un des rôles essentiels de l'École – et de l'enseignant du français par la même occasion – est de former des citoyens autonomes, responsables, critiques et ouverts au monde, et d'amener les élèves à devenir acteurs de leur propre vie.

²⁷⁵ MUTELESI Edmond, *op. cit.*

²⁷⁶ *Ibidem.*

BIBLIOGRAPHIE

Articles et Contributions

BERTOT Florence, « Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques », dans *Revue des recherches en éducation*, 34, 2004, pp.55-74.

BIBAUW Serge et SLINGENEYER Marc, « Des pratiques réflexives au troisième degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », dans *Enjeux*, 77, Presses universitaires de Namur, Namur, printemps 2010, pp.45-82.

BRULÉ Gaël, BRUNA Maria Giuseppina, NAVÉ Marie-Cécile et ZEGAÏ Mona, « Des stéréotypes dans le marketing et la publicité : essai de déconstruction », Licra, 2014, [en ligne], http://www.lecercledealicra.org/wp-content/uploads/2014/07/Les-stéréotypes_pdf1.pdf (page consultée le 13 avril 2019).

COLLARD Yves, « Les stéréotypes de genre dans la publicité », [en ligne], <https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/> (page consultée le 13 avril 2019).

DE CROIX Séverine, DEZUTTER Olivier, LEDUR Dominique, « La note critique de lecture », dans *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 4 : 7e, 8e, 9e, Joaquim DOLZ, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY (éd.), De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001.

DE THEUX Paul (éd.), « Théorie du complot, ressorts et mécanismes », Bruxelles, 2017, [en ligne], https://theoriesducomplot.be/Theoriesducomplot_Livret_Pedagogique.pdf (page consultée le 15 avril 2019).

DEVELAY Michel et DUFAYS Jean-Louis, « Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs... tout un programme », dans *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?*, Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL, Ghislain CARLIER et Jim PLUMAT (dir.), Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015, pp.11-24, [en ligne], http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A170479/datastream/PDF_01/view (page consultée le 9 octobre 2018).

DUFAYS Jean-Louis, « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux*, 51-52, 2001, pp.7-29.

DUFAYS Jean-Louis, « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignants de français et leurs élèves en classe de 5^e secondaire », communication au 9^e Colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004.

DUFAYS Jean-Louis, « Les variations énonciatives de l'éternel féminin. Regard sur quelques publicités contemporaines », dans *Degrés*, n°117, 2004.

DUFAYS Jean-Louis, « Stéréotypes et didactique des langues-cultures : enjeux et fondements d'une didactique lucide », dans *Le Français en clichés sur le Chemin de Saint-Jacques*, Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Galice, Isabel GONZÁLEZ REY (dir.), Axac, Lugo, 2004, pp.19-39.

GALICHET François, « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°1, 2002, pp.105-124, [en ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007151ar/> (page consultée le 24 décembre 2018).

GAUSSEL Marie, « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », dans *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°108, Lyon, février 2016.

GIRY Julien, « Étudier les théories du complot en sciences sociales : enjeux et usages », dans *Quaderni*, n°94, automne 2017, [en ligne], <http://journals.openedition.org/quaderni/1101> (page consultée le 15 avril 2019).

HECHTERMANS Anne, « Pourquoi et comment travailler la chanson française engagée en cours de français », dans *Vivre le français*, 258, septembre 2018, pp.31-35.

HINDRYCKX Geneviève et LAFONTAINE Annette, « Une enquête internationale sur l'éducation à la citoyenneté. Connaissances, représentations, attitudes et engagement des jeunes », dans *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 2001, pp.59-64, [en ligne], <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/102547/1/C0078059.pdf> (page consultée le 8 janvier 2019).

JUTRAS France (dir.), *Éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, 2010.

- JUTRAS France, « Introduction », pp.2-13.
- LEGAULT Georges, « Former un citoyen. La tension entre le politique et le pédagogique », pp.15-42.
- JUTRAS France, LACROIX André et MARCEAU Emmanuelle, « L'éducation à la citoyenneté à l'école : une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble », pp.77-88.
- LACROIX André, « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », pp.89-109.
- LÉTOURNEAU Alain, « L'idée d'intégration transculturelle comme contexte d'un projet d'éducation à la citoyenneté », pp.131-151.

MAITLES Henry, « Quel type d'éducation à la citoyenneté ? Quel type de citoyen ? », dans *Le magazine des Nations Unies*, vol. L (4), décembre 2013, [en ligne], <https://unchronicle.un.org/fr/article/quel-type-d-ducation-la-citoyennet-quel-type-de-citoyen> (page consultée le 8 janvier 2019).

MONVOISIN Richard, *25 moisissures argumentatives pour élections et autres concours de mauvaise foi*, CorteX + INDICES, 2017, [en ligne], https://cortecs.org/wpcontent/uploads/2017/01/CorteX_Indice_Moisissures-24pages.pdf (page consultée le 11 avril 2019).

NEVEUX Olivier, « Littérature engagée », dans *Encyclopaedia Universalis*, [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-engagee/1-la-litterature-embarquee/> (page consultée le 18 avril 2019).

PIERET Denis, « Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? », 2009, [en ligne], http://www.philocite.eu/base/wp/wp-content/uploads/2014/02/dpieret_2009_education_citoyennete.pdf (page consultée le 9 mai 2018).

PRIGNON Pascale et RUOL Muriel, « Pour une pédagogie critique en société. Des enseignants et des formateurs d'acteurs interrogent leurs pratiques. Vers la construction d'un outil d'interaction », dans *Cahiers Interfaces*, mai 2002, [en ligne], <https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publicatons/cif01> (page consultée le 30 décembre 2018).

PRIGNON Pascale et RUOL Muriel, « Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté », 2004, [en ligne], <https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publications/cif02> (page consultée le 30 décembre 2018).

PROST Antoine, « Les enjeux sociaux du français (2) : l'enseignement secondaire », dans *Le français aujourd'hui*, n°60, décembre 1982, pp.63-78.

SOARES Sandra Regina, « Incidences des conceptions de la citoyenneté sur la formation des maitres au Brésil », dans *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Fernand OUELLET (dir.), Les Presses de l'Université Laval, 2004, pp.125-153.

VAN DE WERVE Conrad (éd.), « Dossier Mémoire 2019-2024 », dans *Entrées libres*, n°137, Bruxelles, mars 2019.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (dir.), *École, langage et citoyenneté*, L'Harmattan, Paris, 2001.

- LAZERGES Christine, « Préface », pp.9-11.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Introduction », pp.12-19.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Du bon usage du dictionnaire ou ce que le discours de l'école fait de la citoyenneté », pp.21-34.
- MIAILLE Michel, « Citoyenneté et école : de quelques malentendus », pp.35-57.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Défense et illustration d'une éducation citoyenne au langage », pp.229-236.
- COMBETTES Bernard, « Langue, langage, discours et formation du collégien », pp.237-250.
- BAUTIER Elisabeth, « De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières de l'élève », pp.271-280.

VERHOEVEN Marie, « L'éducation à la citoyenneté en FWB : nouvelles orientations de sens et traductions locales au sein des établissements scolaires », communication présentée dans le cadre de la conférence *Disciplines scolaires et éducations à ...*, Université Libre de Bruxelles, 19 janvier 2019.

XYPAS Constantin, « Éducation morale ou éducation à la citoyenneté ? », dans *L'éducation à la citoyenneté*, Christophe HÉLOU, Patrick RAYOU, Constantin XYPAS *e.a.*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp15-26.

Dictionnaires

Larousse en ligne, [en ligne], <https://larousse.fr/>.

Le Petit Robert, remanié et amplifié sous la direction de Josette REY-DEBOVE et Alain REY, 2016.

Littre, [en ligne], <https://www.littre.org>.

Trésor de la Langue Française informatisé, [en ligne], <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

Ouvrages scientifiques

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.

CHERVEL André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris, 1998.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, RETZ, Paris, 2006.

DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Armand Colin, Paris, 2010.

DE VECCHI Gérard, *Former l'esprit critique*, le Café pédagogique, ESF, Paris, 2015.

DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève et RENARD Emmanuel, *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Van In, Bruxelles, 1995.

GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2005.

HASQUENOPH Sophie, *Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours*, Ellipses, Paris, 2015.

LELEUX Claudine, *Repenser l'éducation civique*, Le Cerf, Paris, 1997.

MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, 3^e édition, ESF, Paris, 1993.

MUTELESI Edmond, *L'éducation à la citoyenneté. Un outil pour inspirer les enseignants*, EME, Louvain-la-Neuve, 2018.

SCHNAPPER Dominique (collab. BACHELIER Christian), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris, 2000.

Ouvrages pédagogiques et didactiques

AMERICAN FIELD SERVICE, *Le parcours citoyen*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

CARON Jacqueline, *Apprivoiser la différence : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Chenelière, Montréal, 2003.

CUYLEN Paul, DECRAENE Dominique et LEDUR Dominique (éd.), *Théâtre & Textes d'idées. Manuel 5^e/6^e secondaire*, De Boeck, Bruxelles, (Parcours & Références), 2003.

DOLZ Joaquim, DUFAYS Jean-Louis, GARCIA-DEBANC Claudine, SIMARD Claude, *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2010.

DUFAYS Jean-Louis et ROSIER Jean-Maurice (éd.), *Récit & Poésie. Manuel 3^e/4^e secondaire*, De Boeck, Bruxelles, (Parcours & Références), 2004.

LANTIER Jan, LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Didactique et séquences*, Van In, Wommelgem, 2017.

LELEUX Claudine, *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

LELEUX Claudine et ROCOURT Chloé, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Van In, Wommelgem, 2017.

Enquêtes

Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement, « Présentation de quelques caractéristiques du terrain de l'éducation à la citoyenneté mondiale en milieu scolaire », mars 2013, [en ligne], http://www.acodev.be/system/files/ressources/13acodev-ecm_milieu_scolaire-enquetes-def.pdf (page consultée le 9 janvier 2019).

OEJAJ, *L'Éducation à la citoyenneté démocratique et aux Droits de l'Homme dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : diagnostic et état des connaissances*, Novembre 2014.

Programmes et documents officiels

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs requis en français : Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES, *Cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire*, Bruxelles, 2016.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française*, Bruxelles, 2007.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, Bruxelles, 2015.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'Excellence*, Avis 3, Bruxelles, 2017, p.54, [en ligne] http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf (page consultée le 18 juin 2018).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES & le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias, *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur, cadre général*, Tanguy ROOSEN (éd.), Bruxelles, 2013.

FESEC, *Programme, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, deuxième et troisième degrés, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2017.

FESEC, *Programme, Français, deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

FESEC, *Programme, Français, deuxième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2018, p.28, [en ligne], <http://admin.segec.be/documents/8731.pdf> (page consultée le 29 avril 2019).

FESEC, *Programme, Français, troisième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.

SCHYNS Marie-Martine, Communiqué à propos du lancement du cours de philosophie et de citoyenneté en secondaire, 2017, [en ligne], <http://schyns.cfwb.be/home/presse--actualites/publications/philosophie-et-citoyennete--lancement-du-cours-en-secondaire.html> (page consultée le 19 juin 2018).

SEGEC, *Missions de l'École chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique*, Bruxelles, 2014, p.13, [en ligne], http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf (page consultée le 28 mars 2019).

Cours

BOUSMAR Éric, *Histoire approfondie du Moyen Âge I*, Université Saint-Louis Bruxelles, septembre-décembre 2016.

DUFAYS Jean-Louis, *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*, Université catholique de Louvain, septembre-décembre 2017.

DUFAYS Jean-Louis, *Méthodologie de la recherche en didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, février-mai 2018.

DUFAYS Jean-Louis, *Théorie et analyse des pratiques d'enseignement du français*, Université catholique de Louvain, février-avril 2019.

ROMAINVILLE Marc, *Didactique générale*, Université catholique de Louvain, septembre-décembre 2018.

Mémoires

CROUGHS François-Gilles, *Conceptions et usages de l'esprit critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes sous la direction de Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain, 2017.

MORIAMÉ Benjamin, *Education à la philosophie et la citoyenneté (EPC) à l'école secondaire : objectifs officiels et exigences théoriques à l'épreuve des difficultés, contraintes et perceptions des enseignants*, mémoire de master en communication sous la direction de Pierre BAUDEWYNS, Université catholique de Louvain, 2017.

Sitographie

<http://www.ajp.be/jec/>

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27451&navi=4105>

http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?doctypte=1&specialise=3&id=391&flag=1&LIBELLE_SECTEUR=FRAN%C7AIS&retour=937&titre=Fran%E7ais&Rechercher=Rechercher

<https://www.facebook.com/groups/enseignants.francais/>

<https://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

https://ffg.zh.ch/internet/justiz_inneres/ffg/fr/home.html

<https://www.iea.nl/iccs>

<https://www.lemonde.fr/verification/>

<http://on-te-manipule.com/>

<http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>

<https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/>

https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/fiche.php?media_id=1941

<http://www.sauv.net/charbonnieres.php>

www.theoriesducomplot.be

DE BRIEY Laurent, Interview, [en ligne],
www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429 (page consultée le 15 juin 2018).

ANNEXES

Le lecteur trouvera, annexés à ce mémoire, le questionnaire de l'enquête en ligne (Annexe 1), les transcriptions des entretiens oraux (Annexe 2), les présentations schématiques des propositions didactiques (Annexe 3), les cartons « identité » nécessaires au jeu sur les stéréotypes (Annexe 4) et les textes anonymes (Annexe 5).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial