

Université catholique de Louvain  
ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES ET SOCIALES

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

par Benjamin Moriamé

Promoteur : Prof. Pierre Baudewyns

Rapporteur : Prof. Jean De Munck

Mémoire présenté dans le cadre du  
master 120 en sciences politiques,  
orientation générale,  
finalité didactique

Session de juin 2017



## Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier les nombreuses personnes qui m'ont aidé à réaliser cette recherche.

Je pense particulièrement à tous les membres du personnel de l'Université que j'ai sollicités, à commencer par le promoteur de ce mémoire, le Professeur Pierre Baudewyns.

Je tiens à remercier également tous les participants aux discussions et entretiens, pour le temps qu'ils m'ont consacré.

Enfin, je pense à ma famille et à mes amis, qui ne sont jamais loin.

Merci beaucoup !

## **Adhésion au Code de déontologie**

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

# SOMMAIRE

## I. INTRODUCTION p 9

## II. APPROCHE THÉORIQUE p 15

### II. A. Qu'est-ce que la citoyenneté ? p 15

### II. B. Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? p 18

La démocratie en tête

Citoyenneté mondiale ou multiculturelle

Contenus et valeurs

### II. C. L'éducation à la citoyenneté en Belgique p 24

Situation initiale

Objectifs et contenus des cours

D'après le décret

D'après le référentiel

### II. D. Comment éduquer à la citoyenneté ? p 33

Le rôle de l'enseignant

La neutralité

La participation

La discussion

La pratique

La co-construction de règles

Civilité, civisme et citoyenneté

Le rôle de la famille

L'élection de délégués

La forme scolaire

**III. MÉTHODOLOGIE p 47**

Méthodes de collecte

Grilles d'entretiens

Difficultés rencontrées

Données brutes

Traitement des données

**IV. ANALYSE p 53**

IV. A. Synthèse des perceptions et attitudes p 53

Synthèse du focus group

Synthèse des entretiens individuels complémentaires

Synthèse du questionnaire fermé

IV. B. Confrontation avec les objectifs p 58

La neutralité

Le contenu

Civisme vs participation

Les moyens

Le manque de reconnaissance

Le vivre ensemble

**V. CONCLUSIONS p 67**

**BIBLIOGRAPHIE p 73**

**ANNEXES p 79**

1. Thématiques et compétences à développer dans le cadre de l'EPC p 80
2. Présentation du focus group p 82
3. Contenu du focus group p 85
4. Première analyse du focus group p 106
5. Entretiens individuels p 114
6. Questionnaire fermé p 129
7. Réponses au questionnaire fermé p 130



## I. INTRODUCTION

L'instauration, à l'école, d'une éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC) a attiré notre attention parce qu'elle réunit, d'une manière rare et même inédite, plusieurs de nos préoccupations : décision politique, réforme de l'enseignement, participation citoyenne, actualité...

Nous avons aussi été interpellés parce que, dans l'enseignement officiel, la citoyenneté fera bientôt l'objet d'un cours spécifique alors qu'elle est déjà un objectif majeur de l'école dans son ensemble. Cela pose diverses questions sur la place de l'école dans notre société actuelle et sur les enseignants qui seront amenés à délivrer un tel cours. La première de ces questions consiste à savoir quelle(s) vision(s) de la citoyenneté sera/seront celle(s) des professeurs. De cette première question découlent beaucoup d'autres : celles de la formation des enseignants, de leurs objectifs, contextes, moyens...

Pour cette raison, notre projet consistait à étudier les objectifs officiels du cours et à évaluer leurs chances d'être rencontrés, à la lumière des perceptions, attitudes, difficultés, contraintes et commentaires des enseignants les plus directement concernés. Plus précisément, nous nous sommes intéressés principalement aux réalités, contraintes et difficultés de terrain exprimées par ces professeurs, afin d'identifier les obstacles potentiels à l'établissement d'un cours d'EPC à la hauteur de ses ambitions.

L'actualité de la problématique a constitué un intérêt mais aussi un obstacle pour notre démarche. Nous avons choisi de nous pencher sur la création d'un cours d'EPC dans l'enseignement officiel secondaire alors que ce cours n'est pas encore entré en vigueur. Néanmoins, cette entrée en vigueur est imminente puisqu'elle aura lieu le 1er septembre de cette année (2017).

Nous avons donc délibérément laissé de côté l'instauration d'une EPC dans le réseau d'enseignement dit « libre » (essentiellement catholique) bien que celui-ci accueille environ un élève belge sur deux. Le réseau d'enseignement libre catholique a choisi de répartir l'EPC dans les différents cours déjà organisés. Chaque cours, du français à l'éducation physique en passant par l'histoire ou la religion, y prendra en charge une ou deux compétences visées par l'EPC.

Pour sa part, l'enseignement officiel, organisé directement par les pouvoirs publics (Communauté française, provinces, communes...), a décidé de délivrer l'EPC à travers un cours spécifique. En réalité, on ne peut pas tout à fait parler de choix puisqu'une décision de Justice (de mars 2015) a joué un grand rôle dans l'instauration de l'EPC. Les anciens cours dits « philosophiques » ou « convictionnels » ou « confessionnels », c'est-à-dire les cours de religion (catholique, islamique, protestante, orthodoxe ou israélite) et de morale (dite « laïque » ou « non confessionnelle » ou « inspirée du libre examen »), ne suffisaient pas, selon la Cour, à respecter la liberté d'opinion des élèves et de leurs parents, notamment la liberté de garder ses opinions pour soi. Il y avait donc lieu de proposer une alternative.

Dans quelques mois, à la rentrée scolaire de septembre, l'EPC fera l'objet d'une ou deux heures de cours pour les élèves de l'enseignement officiel (et des quelques établissements de l'enseignement libre non confessionnel). La première heure sera obligatoire. La seconde pourra être choisie par ceux qui la préfèrent aux cours de religion et de morale cités ci-dessus. Ces derniers cours sont, au passage, réduits à une heure (contre deux précédemment). Les enseignants qui délivraient ces cours vont donc perdre au moins la moitié de leurs heures. C'est la raison pour laquelle ils seront prioritaires dans l'attribution des cours d'EPC. Ce sont ces professeurs de religion et de morale que nous avons choisi d'interroger pour connaître les visions et difficultés du terrain.

## **Limites**

Les limites « naturelles » de notre recherche sont diverses. La première est temporelle. Nous étudierons l'instauration du cours d'EPC seulement durant la période qui s'étale du vote du décret qui le concerne (octobre 2015) à la date du dépôt de notre recherche (mai 2017). Nous y ajouterons tout de même un bref rappel historique. Cela signifie notamment que nous n'examinerons pas la bataille juridique, pourtant très intéressante, qui a mené à l'exemption d'une élève dont les parents refusaient, apparemment pour des raisons militantes, de choisir entre le cours de morale laïque et l'un des cours de religion.

Une deuxième limite est d'ordre institutionnel. Nous étudierons seulement l'application du décret au sein de l'enseignement officiel, où cette application prend la forme d'un cours à part entière. Nous n'examinerons pas l'application choisie par le réseau d'enseignement

libre, ni la bataille idéologico-politique qui a déterminé que les responsables de ce réseau ne devraient pas organiser un cours d'EPC. Plus précisément, nous avons choisi d'étudier le cas de l'école secondaire, alors que l'école primaire délivre un cours d'EPC depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2016. Bien sûr, les échos du primaire ont été largement pris en considération pour évaluer la situation à venir à l'école secondaire.

Une troisième limite concerne l'angle d'approche. Nous étudierons l'instauration du cours d'EPC essentiellement à travers la perception qu'en ont les enseignants les plus directement concernés, c'est-à-dire les enseignants de religion et de morale, qui sont les premiers en ordre utile pour prétendre délivrer le cours. Nous n'examinerons donc pas, ou très peu, les perceptions des directions, ni celles des élus, ni celles des élèves, ni celles des autres enseignants... En revanche, la perception des enseignants de religion/morale sera comparée à la théorie, à la fois à la théorie proposée au sein de la littérature concernant l'éducation à la citoyenneté (en Belgique et au-delà) et à la fois à la théorie issue des textes officiels instituant l'EPC chez nous (décrets, référentiels, arrêtés...).

### **Question et hypothèses**

Nous avons tenté de répondre à la question de savoir si les objectifs officiels de l'instauration d'un cours d'EPC sont, dans l'état actuel des choses et d'après les exigences théoriques définies par la littérature, susceptibles d'être atteints. Plus précisément, nous espérons délivrer quelques pistes concernant les conditions dans lesquelles ces objectifs pourraient être atteints et, à tout le moins, identifier quelques obstacles à franchir qui pourraient empêcher ou freiner la rencontre de ces objectifs.

Nous nous sommes reposés sur des hypothèses variées et, parfois, contradictoires. Nous avons envisagé, par exemple, l'idée selon laquelle les enseignants seraient motivés par la réforme. A contrario, nous avons estimé qu'ils pourraient être démotivés par cette réforme. Nous émettons l'hypothèse que cela pourrait varier selon que leurs convictions spirituelles, religieuses ou laïques, leur semblent confortées ou dévalorisées par la réforme.

Une autre hypothèse consiste à estimer que les enseignants les plus concernés se sentent prêts à délivrer un cours d'EPC. Dans l'hypothèse inverse, les directions pourraient manquer

de professeurs ou mettre en poste des professeurs qui, faute de motivation, de compétence ou de disponibilité, ne délivreraient pas le cours tel qu'il est prévu dans les programmes.

Nous devons aussi envisager l'hypothèse selon laquelle les préoccupations matérielles des enseignants, concernant leur avenir (par ex. « Mon cours de religion/morale va-t-il disparaître ? »), leur statut (par ex. « Quelle sera mon ancienneté dans ce nouveau cours ? »), leurs conditions de travail (par ex. « Aurai-je assez de temps pour me préparer lorsque le programme sera disponible ? ») ou leurs moyens logistiques (par ex. « Aurai-je assez de temps pour me déplacer d'une école à l'autre ? »), pourraient freiner, voire empêcher, la bonne mise en œuvre du décret EPC.

Plus fondamentalement, nous voulons vérifier s'il existe ou non une vision commune de la citoyenneté chez les enseignants, ou une définition pour les rassembler en un point de départ.





## II. APPROCHE THÉORIQUE

### II. A. Qu'est-ce que la citoyenneté ?

La première question théorique que nous nous sommes posée visait simplement à déterminer ce que recouvre le terme « citoyenneté » pour nous et pour les acteurs concernés par notre recherche. Plus généralement, nous nous sommes d'abord demandé : « Qu'est-ce que la citoyenneté ? ».

Pour être bien enseigné et compris, le concept a besoin d'être illustré par son Histoire, ce qui peut se faire à travers cinq grandes étapes : 1. La démocratie athénienne, 2. La république et l'empire romains, 3. La cité médiévale et la Renaissance, 4. L'État-nation et 5. Le cosmopolitisme d'après-guerres.

Plusieurs auteurs ont analysé l'évolution du concept à travers ces étapes.<sup>1</sup> La démocratie athénienne l'a vu naître. La citoyenneté romaine l'a, à certains égards, élargi en l'ouvrant partiellement et progressivement aux enfants des esclaves affranchis et à des résidents de l'empire hors de la cité. Les XVIIème et XVIIIème siècles en ont surtout développé le volet « droits civils », le XIXème siècle le volet « droits politiques » et le XXème siècle le volet social. Ces trois volets définissent la citoyenneté moderne (cfr infra). Leur histoire est intimement mêlée à celle des droits humains et donc à une recherche d'universalité qui est toujours d'actualité<sup>2</sup>.

Il n'existe donc pas de définition à la fois courte et satisfaisante du terme, sauf à restreindre la recherche au champ juridique pour un espace et une période donnés. Mais notre recherche ne se limite pas à l'acception juridique du terme. Nous entendons beaucoup, aujourd'hui, les mots « citoyenneté » et « citoyen ». Irions-nous jusqu'à dire qu'ils sont à la mode ? Accoler l'adjectif « citoyen » à un projet ou un collectif s'avère souvent une stratégie communicationnelle, voire marketing, largement payante. Quand cela paye, c'est probablement surtout parce que le qualificatif « citoyen » est perçu comme légitime par un grand nombre de citoyens, qui se sentent représentés par le projet concerné, voire acteurs de celui-ci.

---

<sup>1</sup> Marshall, Heater, Magnette...

<sup>2</sup> Kymlicka, Bauböck (cfr infra)...

Il y aurait donc bien, au-delà des aspects juridiques, une compréhension particulière, méliorative et largement partagée, du mot « citoyen ». Il semble que la participation et le changement soient au cœur de tels projets. Il s'agit en général de la participation de tous et à égalité. Il s'agit en général du changement de la société ou d'un aspect de celle-ci. Mais on ne peut pas exclure que, pour une bonne partie, chacun comprenne ce qu'il veut.

Ceci ne fait toujours pas une définition. Nous comprenons que la citoyenneté est un concept protéiforme. Serait-ce dès lors un concept à géométrie variable ? Heureusement, la littérature scientifique n'apparaît pas fort divisée sur la question de la définition. Elle repose majoritairement sur l'éclairage proposé en 1950 par le sociologue britannique Thomas Humphrey Marshall, de la London school of economics, dans son essai intitulé « Citizenship and social class ». On y trouve une définition de la citoyenneté, certes large, mais précise et rassembleuse. Ci-dessous, dans une version plus tardive de cette définition (1963), nous avons pris la liberté de mettre en évidence les mots qui nous paraissent essentiels :

« I shall be running true to type as a sociologist if I begin by saying that I propose to divide citizenship into **three parts**. But the analysis is, in this case, dictated by history even more clearly than by logic. I shall call these three parts, or elements, **civil, political and social**. **The civil element** is composed of the rights necessary for individual freedom – liberty of the person, freedom of speech, thought and faith, the right to own property and to conclude valid contracts, and the right to justice. The last is of a different order from the others, because it is the right to defend and assert all one's rights on terms of equality with others and by due process of law. This shows us that the institutions most directly associated with civil rights are the **courts of justice**. By the **political element** I mean the right to participate in the exercise of political power, as a member of a body invested with political authority or as an elector of the members of such a body. The corresponding institutions are **parliament and councils** of local government. By the **social element** I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in

the society. The institutions most closely connected with it are the **educational system and the social services**. »<sup>3</sup>

Trois volets sont clairement mis en évidence. La citoyenneté comprendrait un volet civil, un volet politique et un volet social. Le premier consacre surtout l'égalité et les libertés individuelles. Le deuxième consacre surtout la participation aux pouvoirs locaux et nationaux. Le troisième consacre surtout le droit à un certain niveau de vie et, l'un ne va pas sans l'autre, à l'instruction. Le système éducatif est directement cité par l'auteur. Son rôle est donc indispensable à la citoyenneté et la citoyenneté serait pour lui un objectif majeur. Ce troisième volet est le plus développé par T. H. Marshall et le plus innovant. On y lit en filigrane une référence à la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) adoptée à la même époque par l'Organisation des Nations Unies (ONU, 1948). Justement, la DUDH est l'une des principales sources d'inspiration des missions de l'école, en Belgique et à travers le monde.

Cette définition aurait pu nous suffire. Nous aurions pu nous en contenter si, dans le cadre de notre recherche, nous avons été tenus de « voyager léger ». Mais, malgré la richesse et la clarté de cette définition, nous avons jugé utile d'y accoler une proposition de définition plus moderne, plus visuelle et plus conforme à l'étendue des objectifs de l'EPC. Il s'agit d'une définition proposée par Derek Heater, historien et doyen de la « faculté des études sociales et culturelles » à l'Université de Brighton. Il a publié divers ouvrages destinés à synthétiser et revisiter l'histoire et l'avenir du concept, mais aussi à adapter celui-ci à la société actuelle, voire à la société à venir. Sa vision de la citoyenneté est illustrée par ce qu'il appelle « the cube of citizenship » (ci-dessous).<sup>4</sup>

« Le cube de citoyenneté » inclut les éléments développés par T. H. Marshall, en ajoute d'autres (identité, vertus) et complète avec des niveaux géographiques (local, régional, national, mondial) et des dimensions éducatives. Ces dernières consistent à développer des connaissances, des aptitudes et des attitudes. Ce cube présente le risque de surcharger le concept de citoyenneté, mais l'avantage de questionner largement l'usage du terme dans le

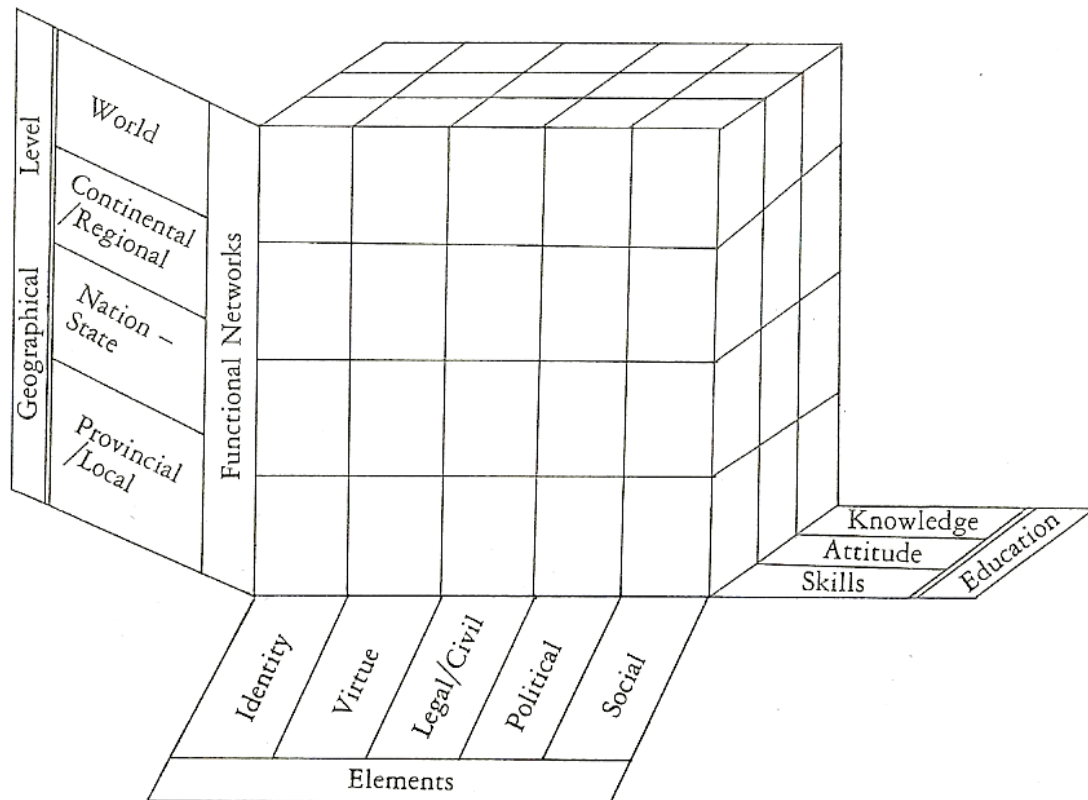
---

<sup>3</sup> Marshall, Thomas Humphrey. *Class, citizenship and social development*, Greenwood press : Westport (Connecticut), 1973 (première édition : 1963), pp 71-72

<sup>4</sup> Heater, Derek. *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*, Longman : London and New York, 1990, p 319.

récent décret sur l'éducation à la citoyenneté. La définition qu'il propose est donc particulièrement opérationnelle pour notre recherche. Derek Heater parle de « citoyenneté multiple ».

Le cube est tridimensionnel : une dimension concerne le niveau géographique (local, national, régional et mondial), une dimension concerne l'éducation (connaissances, aptitudes et attitudes), une dimension réunit cinq éléments (l'identité, la vertu, le civil, le politique, le social). Toutes ces subdivisions des trois dimensions sont susceptibles d'être croisées, ce qui trace déjà les contours d'une éducation à la citoyenneté et permet d'éprouver les programmes.



## II. B. Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ?

Notre deuxième grande question théorique visait à préciser ce que les termes « éducation à la citoyenneté » signifient pour ceux qui les utilisent. Des réponses se trouvent déjà dans la définition de la citoyenneté proposée par Derek Heater que nous venons de présenter, mais

nous avons remarqué, avant d’opter pour cette forme de synthèse, que se concurrençaient des approches diverses et variées de l’éducation à la citoyenneté.

Tout d’abord, remarquons la spécificité belge qui consiste à accoler philosophie et citoyenneté, car nous n’avons pas retrouvé ce couple ailleurs. Selon le référentiel (qui reste à voter et à publier, mais qui a servi de base à l’élaboration du programme publié en mai), l’objet et l’objectif de l’EPC serait la citoyenneté, tandis que la démarche et les outils seraient ceux de la philosophie.

« L’intitulé « éducation à la philosophie et à la citoyenneté » (ou « cours de philosophie et citoyenneté »), que nous abrégerons ci-dessous sous le sigle EPC, joint le nom d’une discipline à celui d’un objet ou d’un objectif et indique ainsi qu’il **ne s’agit pas de former d’une part à la citoyenneté et d’autre part à la philosophie, mais d’appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l’objet et à l’objectif qu’est la citoyenneté.** »<sup>5</sup>

Ceci justifie en partie que nous concentrons notre attention sur l’éducation à la citoyenneté, mais ce choix tient surtout au fait que nous étudions prioritairement, vu nos domaines de spécialisation, les sciences politiques. Par conséquent, l’étude de l’éducation à la philosophie et l’usage de la philosophie à l’école mérite d’être laissée à des spécialistes des sciences philosophiques et/ou des sciences de l’éducation. Une approche pluridisciplinaire, en équipe, serait souhaitable.

L’éducation à la citoyenneté est, elle-même, fragmentée. L’opposition la plus documentée dans les littératures étudiées (francophone et anglophone) concerne les approches française et britannique. En France, par exemple, on dispense un « enseignement moral et civique » (EMC) depuis 2015, mais on n’a jamais cessé de dispenser une instruction civique, sous d’autres noms auparavant. L’EMC doit développer chez les élèves des « compétences civiques et sociales ». Au Royaume-Uni, en revanche, on parle de « Citizenship education ». Ce type d’éducation a été introduit en tant que cours à partir de 2002.

Dans ces deux approches, « que l’on a coutume d’opposer », comme chez leurs voisins européens, les différences semblent moins importantes que les ressemblances : « Depuis

---

<sup>5</sup> *Compétences terminales de l’éducation à la philosophie et à la citoyenneté* (version provisoire non votée non publiée), introduction, Bruxelles, 2016-2017, p 5.

quelques lustres, la question de la citoyenneté et de sa place comme intention d'éducation fait partie des préoccupations annoncées comme prioritaires dans la totalité de nos États européens, voire plus largement ailleurs dans le monde. »<sup>6</sup>

Parmi les principales différences identifiées figurent celles qui concernent la religion et la laïcité. En Espagne, comme en Belgique, l'éducation à la citoyenneté entre en concurrence avec le cours de religion catholique dont elle a réduit le temps dans la grille horaire. En France et en Italie, des démarches semblables aboutissent à des résultats différents concernant la laïcité : la France évite absolument toute référence religieuse tandis que l'Italie met l'accent sur la « liberté religieuse », terminologie qui dérangerait de l'autre côté des Alpes.

« Généralement, ces derniers (NDLR : « les tenants de la laïcité à la française ») pensent en effet que la liberté ne saurait être religieuse puisqu'elle doit pouvoir prétendre à ne l'être point (...) Tout se passe comme si l'Italie (comme l'Allemagne, la Belgique francophone et plusieurs autres pays européens) considérait toutes les religions comme également respectables, et que la France n'en reconnaissait aucune. »<sup>7</sup>

### **La démocratie en tête**

Au Royaume-Uni, les raisons d'instaurer un nouveau cours ont beaucoup à voir avec le sentiment que les structures démocratiques actuelles seraient mal comprises ou mal appropriées et nécessiteraient une forme plus appuyée de préparation au statut de citoyen, voire une forme d'éducation politique, comme le formule ici Richard Pring, faisant référence au rapport Crick, publié en 1998, qui a servi de base à la création du cours : « But the Report builds on a sustained argument by Crick himself, who has constantly argued that political education is crucial to the maintenance and enhancement of the skills, understanding, and knowledge presupposed in the democratic structures of society. »<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Audigier, François. « Raveaud Maroussia. De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre », in *Revue française de pédagogie* 158 (janvier-mars 2007), ENS : Paris, 2010.

<sup>7</sup> Janichon, Daniel, "L'éducation aux valeurs est-elle une spécificité française?", in Fillion, Laurent. *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, CRDP (coll. Repères pour agir) : Amiens, 2012, pp 20-21.

<sup>8</sup> Pring, Richard. "Citizenship and schools", in Crick, Bernard (dir.). *Citizens : towards a citizenship culture*, Blackwell : Malden (USA), 2001, p 81.

Cette considération semble particulière, mais elle illustre bien ce qu'il faut entendre, au niveau international et à l'heure actuelle, par éducation à la citoyenneté. La finalité de participation politique semble effectivement la plus couramment citée et la plus mise en avant. Elle est de plus considérée de manière ambitieuse, bien au-delà de l'acte de la participation au vote, comme une participation aux prises de décisions et aux propositions politiques. Mais cela ne doit pas cacher un autre aspect, moins clair, moins avoué : l'éducation au respect des lois, voire des normes, laquelle serait un passage obligé de l'éducation à la citoyenneté et pourrait, faute de compétence des professeurs, prendre le pas sur la finalité ultime affichée.

Préoccupation largement partagée, l'éducation à la citoyenneté n'en est pas pour autant bien définie. Les contours sont flous et les possibilités sont grandes de privilégier un aspect ou un autre parmi les nombreuses facettes du concept de citoyenneté. Néanmoins, la littérature semble désigner des priorités précises : la démocratie et l'engagement de tous dans la société, considérant que la démocratie est un système qui nécessite une société civile fortement impliquée. Pour y parvenir, le citoyen devrait être formé à l'esprit critique, la tolérance, la solidarité et l'équité. En creux, il s'agit de prémunir la société contre l'intolérance, la xénophobie et la violence.

Wolfgang Beutel expose comme suit la raison d'être des projets d'éducation civique (ou d'éducation à la citoyenneté, selon la traduction choisie pour "civic education") : « People educated to commit themselves to community, to an open-minded society, to solidarity, and to social equity is what democracy needs (Dahrendorf 2003). Such people will recognize that only democracy can offer them framework conditions for a stable, social and liberal society. However, they will also learn that a society being democratic and capable of development is mainly charged with perpetual reform and change of constant conditions. Only these citizens strengthen the society's ability to repel intolerance, racism, xenophobia, and violence. »<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Beutel, Wolfgang. "Developing civic education in schools" in Print, Murray et Lange, Dirk. *Schools curriculum and civil education for building democratic citizens*, Sense : Rotterdam, 2012, p 7.

## **Citoyenneté mondiale ou multiculturelle**

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les priorités n'ont donc pas fondamentalement changé. Cependant, de nouvelles préoccupations ont émergé ou grandi, en vue de mieux répondre à ces priorités.

Un bon exemple de cette évolution est fourni par le développement du concept de « citoyenneté mondiale » défendu en Belgique par les ONG dites d'éducation au développement et par leur pendant officiel, le programme fédéral d'éducation à la citoyenneté mondiale « Annoncer la couleur ». Il s'agit surtout, pour ces programmes éducatifs, de développer une solidarité et un sentiment d'appartenance qui dépassent les frontières continentales. Sur le plan conceptuel, l'idée reste fragile puisque la citoyenneté, dans son acception complète, se rapporte à un territoire aux limites duquel se joue un phénomène d'inclusion/exclusion. Dès lors, la citoyenneté mondiale, pour ceux qui ne seraient pas rebutés par la contradiction interne de cet oxymore, ne peut se concevoir autrement qu'en complément des citoyennetés clairement délimitées : dans notre cas, citoyenneté belge et citoyenneté européenne.

Un autre exemple de l'évolution de notre « besoin de citoyenneté » touche à l'intégration de citoyens issus d'autres pays et, parfois, à l'intégration de leurs enfants, voire petits-enfants. Il ne s'agit pas seulement de la manière dont des migrants et leurs descendants s'intègrent à leur nouveau pays, mais aussi – et surtout – de la manière dont les natifs de ce pays intègrent ces migrants et enfants de migrants. Plus loin, il s'agit de la manière dont la citoyenneté devient multiculturelle dans des pays qui prônent le respect des différences et reçoivent des citoyens issus de différentes régions du monde.

L'idée de « citoyenneté multiculturelle » appartient à Will Kymlicka, qui en a fait le titre d'un ouvrage et qui souhaite, grâce à cette idée, assurer une voix aux minorités (il parle principalement des minorités ethniques) ainsi qu'une capacité d'adaptation de la citoyenneté en fonction de la composition de la population qu'elle concerne. Il ne manque pas d'évoquer les peurs qui sont liées à une telle inclusion de la diversité culturelle, mais ces peurs sont, à ses yeux, peu rationnelles : « Yet I believe that fears in this area are often overstated. The demands of immigrants and disadvantaged groups for polyethnic rights are primarily demands for inclusion, for full membership in the larger society. To view this as a

threat to stability or solidarity is implausible, and often reflects an underlying ignorance or intolerance of these groups. »<sup>10</sup>

Au-delà de l'argumentaire en faveur des droits des minorités, Kymlicka rappelle que la citoyenneté ne peut être réduite à ses aspects juridiques et que la culture joue un grand rôle dans la construction de la citoyenneté. Il envisage dès lors les implications pour la citoyenneté des flux migratoires qui transforment la composition des groupes ethniques minoritaires dans ce que les auteurs anglo-saxons appellent souvent les « démocraties libérales ». Il cite la France, la Grande-Bretagne et les États-Unis.

La migration, en particulier, nous en dit long sur la citoyenneté et, par là, a forcé de nombreux États européens à réviser ou approfondir leur approche du concept. Selon Rainer Bauböck, dans un livre au titre éloquent, « Transnational citizenship », la migration révèle les contradictions des démocraties libérales : « More than anything else, immigration control seems to confirm that citizenship in liberal democracy is after all a protection of relative privilege rather than a bundle of rights that appeal to universalistic values. »<sup>11</sup> S'il avait raison, cela signifierait que soit la citoyenneté serait généralement appliquée de manière hypocrite (parce que différenciée), soit la citoyenneté serait porteuse de sa propre contradiction (exclusion de tous ceux qui n'appartiennent pas au territoire contre inclusion de tous les êtres humains en situation de besoin). L'auteur prône une ouverture graduelle des frontières à la mesure des capacités internes à conserver des droits substantiels qui garantissent la citoyenneté. Pour cela, il estime que la citoyenneté doit devenir transnationale afin de conserver sa signification en tant qu'équale appartenance de tous au sein de systèmes politiques territoriaux.

## **Contenus et valeurs**

Pour revenir à Derek Heater, qui nous a fourni notre représentation de la citoyenneté (« Le cube de citoyenneté »), le type de citoyen qu'il vise n'est pas en contradiction avec Kymlicka

---

<sup>10</sup> Kymlicka, Will. *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*, Clarendon press : Oxford, 1995, p 192.

<sup>11</sup> Bauböck, Rainer. *Transnational citizenship. Membership and rights in international migration*, Edward Elgar : Aldershot (England), 1994, p 330.

ni avec Bauböck : "A citizen is a person furnished with knowledge of public affairs, instilled with attitudes of civic virtue and equipped with skills to participate in the political area."<sup>12</sup>

Pour préciser (quelque peu) les valeurs en question, Heater se réfère à Bernard Crick : "Bernard Crick's list of procedural values: freedom, toleration, fairness, respect for truth and respect for reasoning". On observe au passage combien citoyenneté et philosophie sont intimement liées dans la vision britannique.

Pour parvenir aux « connaissances, attitudes, vertus et capacités de participation » qu'il suggère dans sa définition, Heater estime nécessaire de recourir à un grand nombre de disciplines dont certaines sont restées éloignées de l'école jusqu'alors : "Political education, Education for economic awareness, Sociology, Law-related studies, Environmental or Ecological management, Development studies, Multicultural studies, Peace studies, Human rights education, Moral education, World studies".

Cependant, il faut garder en mémoire que cette vision de l'éducation à la citoyenneté, aussi rassembleuse qu'elle puisse paraître à certains, n'est pas, loin de là, partagée par tous. Il existe une telle diversité d'approches que, selon Maroussia Raveaud qui a étudié le cas de nombreux pays, aucune thématique ne se retrouve systématiquement dans tous les pays, « pas même la dimension politique ».<sup>13</sup>

## II. C. L'éducation à la citoyenneté en Belgique

### Situation initiale

Le 22 octobre 2015, le Parlement de la Communauté française de Belgique a donc voté un « décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté »<sup>14</sup>. Cependant, la Belgique n'était pas entièrement dépourvue d'éducation à la citoyenneté auparavant. La Commission européenne considérait, d'ailleurs, dès 2005 et à

---

<sup>12</sup> Heater, Derek, op. cit., p 336.

<sup>13</sup> Raveaud, Maroussia. « L'élève, futur citoyen », in Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°44, avril 2007, pp 19-24. Consulté le 20 mars 2017 sur <https://ries.revues.org/111>.

<sup>14</sup> Communauté française de Belgique. *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Bruxelles : 22 octobre 2015.

nouveau en 2012, d'après une étude menée par le réseau Eurydice, que tous les États européens dispensaient une éducation à la citoyenneté.<sup>15</sup>

Mais la Commission européenne souhaitait aller plus loin : « Promouvoir une citoyenneté active est aussi devenu l'un des principaux objectifs assignés aux systèmes éducatifs en Europe par le Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (ET 2020). »<sup>16</sup> La Commission déplorait notamment un manque de formation des enseignants, soulignant que deux pays seulement (le Royaume-Uni et la Slovaquie) proposaient, jusqu'alors, des formations spécifiques au sein de la formation initiale des enseignants.

Il reste néanmoins reconnu que la Belgique est investie dans l'éducation à la citoyenneté depuis bien longtemps. Le texte qui fonde le système éducatif belge actuel, le « décret-mission » de 1997<sup>17</sup>, ne laisse pas de doute à ce sujet. Parmi les quatre objectifs majeurs de notre enseignement, deux d'entre eux (le 2 et surtout le 3) visent directement la participation des futurs citoyens à la vie politique et sociale, tandis que les deux autres (1 et 4) apparaissent incontournables en vue des mêmes fins :

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous 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; 3° 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; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Depuis lors, le projet de créer un cours de citoyenneté et/ou un cours de philosophie a été affirmé à plus d'une reprise par différents députés de l'opposition (notamment en 2004 et en 2009). Ces projets visaient la création d'un cours en lieu et place des cours de religion.

---

<sup>15</sup> Eurydice network, *Citizenship education in Europe*, Bruxelles: 31 mai 2012. En ligne. Consulté le 17 novembre 2016 sur <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/> Publications: Citizenship\_Education\_in\_Europe

<sup>16</sup> Idem

<sup>17</sup> Communauté française de Belgique. *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : 24 juillet 1997.

Mais un autre décret, bel et bien voté celui-là, est survenu pour asseoir l'objectif de citoyenneté assigné aux écoles. Il vise d'ailleurs explicitement, d'après son intitulé, le « renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active »<sup>18</sup>. En 2007, ce décret rend obligatoires : 1. l'organisation, chaque année, d'au moins une activité interdisciplinaire à visée citoyenne et 2. la création d'un conseil de participation des élèves dans chaque école.

Le caractère « citoyen » du projet se définit comme suit, en ce qui concerne l'activité interdisciplinaire : « Par activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active, il y a lieu d'entendre au sens du présent décret une activité requérant la mise en oeuvre de compétences relevant d'au moins deux disciplines différentes et visant à promouvoir la compréhension de l'évolution et du fonctionnement des institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global. »

Par le même décret, l'Administration de l'enseignement de la Communauté française était chargée de la « Création et diffusion d'un document intitulé « Être et devenir citoyen » visant à l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique. Ce document est toujours disponible<sup>19</sup>. Au passage, on remarquera, dans son sommaire, que l'Union européenne y occupe une place de choix, en deuxième position parmi douze thématiques, tandis qu'elle est étrangement absente du décret de 2015, du projet de référentiel et du programme de cours.

Malgré tous ces pas franchis avec détermination en direction d'une meilleure éducation à la citoyenneté, la Communauté française a souhaité aller plus loin. Difficile de dire quelle part de cette détermination est due à la volonté politique du gouvernement actuel et quelle part fait suite au procès, remporté par des parents d'élèves contre la Communauté française et la Ville de Bruxelles<sup>20</sup>, qui a vu la Cour constitutionnelle autoriser, à tout parent qui le demanderait, l'exemption des cours de religion et de morale (dite « non confessionnelle »

---

<sup>18</sup> Communauté française de Belgique. *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, 12 janvier 2007.

<sup>19</sup> Communauté française de Belgique. *Être et devenir citoyen*. Bruxelles, 2007. Consulté le 17 novembre 2016 sur [www.agers.cfwb.be/download.php?do\\_id=8119&do\\_check=](http://www.agers.cfwb.be/download.php?do_id=8119&do_check=)

<sup>20</sup> Cour constitutionnelle. Arrêt n°34/2015 du 12 mars 2015.

ou « laïque »). Le procès avait été entamé bien avant l'élection du gouvernement et le Conseil d'État avait renvoyé la question devant la Cour constitutionnelle le 6 mars 2014. Mais l'avis de la Cour constitutionnelle, pour sa part, n'a été rendu qu'en mars 2015, plus de six mois après l'arrivée au pouvoir du gouvernement. Quoi qu'il en soit, l'intention du gouvernement de créer un cours de citoyenneté est très claire au sein de la déclaration de politique communautaire 2014-2019<sup>21</sup> :

« L'école est un lieu de socialisation et d'apprentissage de la citoyenneté. Elle doit préparer notre jeunesse à intégrer la diversité dans une société pluraliste. L'école participe ainsi à la construction d'un socle de références culturelles commun à tous les élèves, favorisant la cohésion sociale et le vivre ensemble. **Le Gouvernement instaurera sous cette législature, dans les écoles de l'enseignement officiel, progressivement à partir de la première primaire, un cours commun d'éducation à la citoyenneté, dans le respect des principes de la neutralité, en lieu et place d'une heure de cours confessionnel ou de morale laïque.** Ce cours sera doté de référentiels spécifiques, incluant un apprentissage des valeurs démocratiques, des valeurs des droits de l'Homme, des valeurs du vivre-ensemble et une approche historique des philosophies des religions et de la pensée laïque. En aucun cas, cette réforme ne pourra entraîner la perte d'emploi pour les enseignants concernés en place. »

Quelques mois plus tard, une vaste étude sur l'éducation à la citoyenneté dans notre enseignement était publiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse. Celle-ci, avant de se concentrer sur la Belgique francophone, s'est penchée sur le cas d'autres pays pour établir des standards et permettre une comparaison. Elle pointe diverses lacunes chez nous et, dans ses conclusions, encourage à demi-mots la création d'un cours de citoyenneté : « La base ne doit-elle donc pas être, aussi, acquise via un cours spécifique ? ».<sup>22</sup>

Notons que la Flandre n'a pas, pour sa part, franchi le pas de créer un cours spécifique. Elle

---

<sup>21</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles. *Fédérer pour réussir. 2014-2019*. Bruxelles, 2014. Consulté le 16 avril 2017 sur <http://gouvernement.cfwb.be/sites/default/files/nodes/story/6373-dpc2014-2019.pdf>

<sup>22</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles et Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse. « 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 72.

s'est toutefois investie dans l'éducation à la citoyenneté, principalement à travers les cours d'Histoire. Pieter Debruijn, dans une thèse de doctorat, propose un bref panorama de la situation en Flandre.<sup>23</sup>

En Belgique francophone, l'arrivée d'un tel cours ou, à tout le moins, d'une telle éducation était aussi attendue par différents acteurs du monde associatif. Cela transparaît bien dans l'appel lancé par Ricardo Petrella et l'ONG AFS Programmes interculturels, dès 2002, à travers la publication d'un livre intitulé « Le parcours citoyen ». La préface de Petrella est, comme il l'écrit lui-même, un véritable « plaidoyer pour une éducation citoyenne ». Bien après cette publication, les ONG belges se sont réjouies du décret et se sont positionnées en faveur d'une « éducation à la citoyenneté mondiale ». Dans le livre d'AFS, le « parcours citoyen » suit trois étapes : 1. Éducation aux Droits de l'Homme, 2. Éducation interculturelle et 3. Éducation à la participation solidaire.<sup>24</sup>

Mais l'arrivée d'un tel cours était surtout souhaitée et encouragée par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation. Parmi ceux-ci, Claudine Leleux, professeure au département pédagogique de la Haute école de la Communauté française De Fré à Bruxelles, est en première ligne. À travers de nombreuses publications, elle encourage l'éducation à la citoyenneté de manière concrète depuis de nombreuses années. Elle aime aussi diviser l'apprentissage en trois parties, qu'elle organise, pour sa part, sous la forme d'un triangle. Elle sépare ainsi trois objectifs : 1. Autonomie individuelle, 2. Coopération sociale et 3. Participation publique.<sup>25</sup>

Voici donc sommairement réunis les éléments de contexte sur lesquels a reposé la rédaction du décret instituant l'EPC. Voyons maintenant le contenu de cette EPC tel qu'il est formulé par le décret, puis par le référentiel.

---

<sup>23</sup> De Bruijn, Pieter. *Oorlogsvorming. Burgerschapsonderwijs en geschiedenis*. Instituut voor oorlogs, holocaust en genocides studies : Amsterdam, 2015. Consulté le 16 avril 2017 sur [http://www.academia.edu/20775757/Oorlogsvorming\\_burgerschapsonderwijs\\_en\\_geschiedenis](http://www.academia.edu/20775757/Oorlogsvorming_burgerschapsonderwijs_en_geschiedenis).

<sup>24</sup> Hérode Michel, « L'éducation à la citoyenneté, une urgence ? » in AFS Programmes interculturels, *Le parcours citoyen. Pistes pédagogiques pour une éducation globale*. De Boeck : Bruxelles, 2003, p 13.

<sup>25</sup> Leleux, Claudine. *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. De Boeck : Bruxelles, 2000.

## Objectifs et contenus des cours

### D'après le décret

Les objectifs de l'EPC sont inscrits dans le décret du 22 octobre intitulé « Organisation d'un cours et d'une éducation à la citoyenneté ». Ces objectifs sont les mêmes pour tous les réseaux d'enseignement ; seules les modalités diffèrent : un cours dans les réseaux officiels (et dans le libre non confessionnel), une éducation répartie dans les cours existants pour les établissements du réseau libre confessionnel (essentiellement catholique). Les objectifs sont développés dans le détail au sein du référentiel de l'EPC, document commun à tous les réseaux toujours en cours de discussion (à l'heure d'écrire ces lignes). Nous nous pencherons sur la version provisoire ci-après.

Les objectifs sont synthétisés au point 3 de l'article 6obis du décret, qui commence comme suit : « **L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a pour objectif le développement de compétences et savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique et à l'éducation au fonctionnement démocratique.** »

Ces objectifs sont ensuite détaillés et divisés en deux parties : l'une (plus courte) concernant l'éducation philosophique et éthique, l'autre (plus longue, du simple au double environ) concernant l'éducation au fonctionnement démocratique. Deux paragraphes complètent ces deux parties sans, pour autant, faire l'objet d'une troisième partie (comme s'ils avaient été ajoutés à la hâte, sans souci pour la mise en page et la structure) : le premier de ces paragraphes concerne « l'éducation au bien-être » tandis que le second semble répéter l'idée générale, à ceci près qu'il introduit l'idée de développer une pensée autonome (le mot « autonome » était déjà utilisé, mais pour qualifier le citoyen). Les voici, dans l'ordre d'apparition :

#### **L'éducation philosophique et éthique vise :**

« a) la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ; b) la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser,

rationaliser, argumenter); c) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ; d) la capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits... ; e) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci. »

#### **L'éducation au fonctionnement démocratique vise :**

« a) la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement ; b) la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité ; c) la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie ; d) la connaissance de notre démocratie : les normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions ; e) la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ; f) la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ; g) la connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ; h) la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale. »

#### **L'éducation au bien-être :**

« L'éducation au bien-être constitue en outre un objectif inhérent aux objectifs précités. Elle vise notamment le développement de la compréhension de la psychologie et des relations humaines, de la maîtrise de soi, l'éducation aux relations affectives et l'acquisition de comportements de prévention en matière de santé et de sécurité pour soi et autrui. »

### **Le dernier paragraphe détaillant les objectifs est général :**

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise en outre le développement de modes de pensées, de capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires. »

### **D'après le référentiel**

Nous avons déjà dit que, selon le référentiel (toujours en discussion, donc susceptible d'être modifié), « **il ne s'agit pas de former d'une part à la citoyenneté et d'autre part à la philosophie, mais d'appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté.** »<sup>26</sup>

Pour être tout à fait clair, les lignes qui suivent sont importantes. « L'EPC vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté ; c'est à ce titre que la démarche philosophique doit guider l'ensemble de ses apprentissages. Comme réflexivité critique, la philosophie apprend en effet à *comprendre* la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse, et à *construire* des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes. La philosophie est une discipline à part entière pour laquelle les enfants possèdent des dispositions, mais dont ils ne peuvent acquérir les compétences spécifiques que grâce à un enseignement. »

Quelques paragraphes plus loin, le référentiel tempère lui-même les espoirs que pourraient susciter l'EPC et ses objectifs. Il rappelle que cette EPC, en tant que cours ou en tant que compétences réparties dans d'autres cours, ne peut constituer toute l'éducation à la citoyenneté dont l'école est déjà responsable depuis les décrets « Missions » (1997) et « Citoyenneté » (2007) qui ont précédé le décret « EPC » (2015) : « Il convient néanmoins

---

<sup>26</sup> *Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté* (version provisoire non votée non publiée), introduction, Bruxelles, 2016-2017, p 5.

d'être conscient des limites que le cadre de l'EPC, du cours qui y est associé dans certains réseaux et de la déclinaison qui en est faite dans d'autres impose à une éducation pratique à la citoyenneté. Il serait regrettable que la mise en œuvre de l'EPC ait pour conséquence de confiner à quelques heures de cours les activités citoyennes. Concrètement, l'éducation à la citoyenneté gagnerait à être mise en œuvre au-delà de l'EPC au sein ou en dehors de l'établissement. »

Après quelques considérations plus techniques, le référentiel fait ensuite place à une liste (disponible en annexe) des thématiques qui devraient être abordées dans le cadre du cours d'EPC et, pour le réseau libre, dans le cadre des différents cours existants. Chaque thématique y est liée à des compétences que les élèves sont supposés acquérir au terme du chapitre (une, deux ou trois compétences par thématique).

Le reste du document reprend chaque thématique et la développe en une page, sous forme de tableau, avec les compétences générales, des compétences plus précises (réparties en trois catégories « Appliquer, connaître et transférer ») et, enfin, des « ressources » (c'est-à-dire les « prérequis, savoirs, savoir-faire et attitudes »). Quelques tirets (deux à dix, selon les cas) s'ajoutent à chaque tableau thématique et contiennent des références conseillées (auteurs et publications).

Les références suggérées n'ont aucune prétention à l'exhaustivité. On remarquera, par exemple, que la thématique « Stéréotypes, préjugés et discriminations » (2.1.3) est exclusivement documentée par des publications dédiées aux relations homme-femme.

Dans le cadre de notre recherche, la thématique « Participer au processus démocratique » (2.1.4) semble l'une des plus importantes. On l'utilisera donc comme exemple. Les compétences précises y sont consacrées à l'identification de problèmes liés à « la vie de classe/de l'école », à la recherche de solutions à ces problèmes par le débat, à l'élaboration d'un processus de décision concernant ces problèmes et, enfin, à « produire collectivement des règles de vivre-ensemble qui respectent l'égalité de droit ». Nous reviendrons sur le contenu de cette séquence de cours, notamment sur son implication en termes de compétence et de participation politiques, mais, à ce stade, il s'agit surtout d'un exemple pour montrer le degré de précision avec lequel le référentiel définit les objectifs.

## II. D. Comment éduquer à la citoyenneté ?

### Le rôle de l'enseignant

L'enseignant doit exposer et commenter les faits avec la plus grande objectivité possible. De cette manière, il doit permettre la compréhension des options différentes, voire divergentes, qui constituent l'opinion. Pour toutes les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, il doit exposer la diversité des motivations. Il s'abstient de tout propos partisan et refuse de témoigner en faveur d'un système politique ou philosophique.

Ces quelques exemples des devoirs de l'enseignant dans son rôle de transmission des savoirs et savoir-faire sont extraits des décrets (de 1994<sup>27</sup> et 2003<sup>28</sup>) consacrés à la « neutralité » de l'enseignement officiel. Beaucoup moins exigeant sur ces aspects, un autre décret définit le rôle de l'enseignant : le décret « missions » de 1997 (cfr supra). Celui s'applique à tous les réseaux.

Le réseau libre développe ses propres chartes en vue de préciser le rôle de l'enseignant. Dans l'enseignement catholique, il s'agit de trois livrets et, surtout, du deuxième livret, intitulé « Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique. » Ce dernier réaffirme les principes fondateurs du décret « missions » qui constituent le plus petit commun dénominateur de la citoyenneté telle qu'elle doit être transmise dans notre enseignement : autonomie, responsabilité, citoyenneté, démocratie, droits humains... Il marque aussi, bien entendu, des spécificités propres à l'enseignement catholique, insistant sur l'inspiration que constitue l'évangile et, davantage que l'enseignement officiel, sur le développement de valeurs, que l'enseignant aide l'élève à construire.

Tous les textes semblent donc orientés vers une citoyenneté active (participation surtout), tout en rappelant les bases posées par une citoyenneté passive (respect d'autrui, de l'ordre public...). La seconde semble considérée comme un passage obligé vers la première. Mais

---

<sup>27</sup> Communauté française de Belgique. *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté*. Bruxelles : 31 mars 1994.

<sup>28</sup> Communauté française de Belgique. *Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*. Bruxelles : 17 décembre 2003.

les deux se renforcent mutuellement. Le rôle principal de l'enseignant serait d'assurer ce passage, de la citoyenneté passive à la citoyenneté active, par divers allers et retours.

Pour le réseau d'enseignement officiel, cadre de notre objet d'étude, la « neutralité » recouvre donc beaucoup d'exigences qui décrivent le rôle de l'enseignant, en particulier son rôle dans la formation du citoyen.

### **La neutralité**

L'exigence de neutralité propre à l'enseignement officiel est une des difficultés majeures que représente l'EPC, puisque celle-ci réclame d'ouvrir la discussion sur des questions de société, de valeurs, de préférences politiques... La neutralité de l'enseignement telle que définie dans les décrets de la Communauté française exige d'aborder les questions politiques, philosophiques et religieuses dans la diversité des opinions, celles des grands courants (sans exception) et celles des élèves (avec tolérance), tout en éduquant ces derniers au respect des libertés et des droit fondamentaux.

Les dispositions décrétales sont quelque peu différentes selon le réseau d'enseignement. Dans le réseau organisé par la Communauté française, « les faits sont exposés et commentés avec la plus grande objectivité possible » et « la diversité des idées est acceptée » tandis que « la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle »<sup>29</sup>. L'école ne privilégie aucune doctrine, ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir, respecte la liberté de conscience des élèves, garantit à l'élève le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme (mais « à la seule condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale... »). À propos des convictions philosophiques, politiques et religieuses, l'enseignant évite de « froisser les opinions et les sentiments » des élèves. Il « s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent la société ».

La difficulté pour le cours d'EPC est encore plus grande quand le cours est donné par un professeur de religion/morale, parce que les titulaires des cours de religions et de morale

---

<sup>29</sup> Communauté française de Belgique. *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté*. Bruxelles : 31 mars 1994.

« inspirée par l'esprit de libre examen » (selon les termes du décret) ne sont pas tenus à la « neutralité ». Les décrets prévoient seulement qu'ils « s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles ».

Dans l'enseignement officiel subventionné (organisé par les communes et les provinces), la neutralité est définie avec plus de précision dans un décret plus récent (2003)<sup>30</sup>. La plupart des grands principes du décret précédent y sont réaffirmés. Mais quelques différences majeures sont à souligner. Par exemple, il n'est plus question de rechercher la vérité. Ce n'est pas interdit non plus, mais il est stipulé qu' « aucune vérité n'est imposée aux élèves, ceux-ci étant encouragés à rechercher et à construire librement la leur ». Autre exemple : l'enseignant « veille à dénoncer les atteintes aux principes démocratiques ».

Tout l'enseignement officiel garantit le choix entre le cours de l'une des religions reconnues et le cours de morale, ce qui implique une « attitude réservée » du personnel pour éviter tout préjugé qui compromettrait ce choix.

La neutralité en question est donc pleine de nuances (voire de contradictions, pour certains). Elle est complexe et délicate. Il ne s'agit en rien d'une forme d'abstention comme l'étymologie du terme « neutralité » aurait pu le laisser imaginer. Il s'agit souvent d'une neutralité active, qui implique parfois la défense ou la promotion d'un système de valeurs (la démocratie, les droits de l'Homme, la protection de la réputation ou de la sécurité nationale...) et toujours l'exposition des principaux modes de pensée.

La neutralité représente donc un défi majeur pour l'EPC. Mais la « neutralité » des décrets dépasse largement le concept académique de neutralité. Il définit en grande partie le rôle de l'enseignant (dans les réseaux officiels) et vise essentiellement la participation du futur citoyen.

## **La participation**

La participation résonne comme un maître-mot, sans doute le mieux partagé, au sein des théories pédagogiques concernant la citoyenneté. La participation est promue pour réussir

---

<sup>30</sup> Communauté française de Belgique. *Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*. Bruxelles : 17 décembre 2003.

l'éducation à la citoyenneté dans les cours qui lui sont dédiés, mais la participation est aussi promue comme méthode pour les autres cours, en particulier lorsqu'il s'agit d'atteindre l'objectif de former des « citoyens responsables » ou, selon les sources, des citoyens critiques, autonomes, actifs et/ou pacifiques.

Ainsi, Bernard Rey, professeur en sciences de l'éducation à l'ULB, propose deux principes pour distinguer une activité scolaire utile d'une activité inutile, voire néfaste : « Le premier est que les activités scolaires (à la différence des activités extérieures à l'école) n'ont pas d'autre but que de construire l'humain. (...) Le deuxième principe est que les activités qui visent cette construction de soi-même ne consistent pas à accumuler des informations sur la réalité. Elles doivent plutôt conduire à s'interroger sur cette réalité, à s'interroger sur ses propres opinions et ainsi à prendre confiance dans sa propre raison. L'enjeu est qu'on passe de « les choses sont ainsi » à « mais pourquoi sont-elles ainsi ? Puis-je contribuer à les changer ? ». Les implications pour la construction d'une citoyenneté active sont évidentes. »<sup>31</sup>

Nombre d'auteurs soucieux de raviver la motivation à l'école suggèrent ce type d'approche qui vise à établir des connexions explicites entre les apprentissages, les usages que les élèves peuvent en faire en dehors de l'école et le pouvoir qu'ils ont, en tant que citoyens, sur la société et sur le monde.

Dès lors, ce qui apparaît comme une nécessité pour la société l'est également pour l'école et pour l'élève : « L'École ne peut prendre du sens qu'à la condition d'apparaître aux élèves comme un espace où l'on construit de la vie, non pas comme un lieu où l'on administre des règlements préexistants, non discutés, donc forcément morts symboliquement. »<sup>32</sup>

Les pédagogues exhortent donc les enseignants à penser au-delà de leur classe : « Quand nous acceptons l'argent et la confiance de la communauté, nous nous engageons non seulement à inculquer à nos étudiants toutes les connaissances et toutes les compétences qu'il est en notre pouvoir de leur enseigner durant nos cours, mais aussi à faire que nos

---

<sup>31</sup> Rey, Bernard. « Pourquoi des élèves actifs ». In *Politique* n°72 : Bruxelles, novembre-décembre 2011, pp 48-50.

<sup>32</sup> Develay, Michel. *Donner du sens à l'école*, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques : Paris, 1996, p 87.

élèves, le cours terminé, aient le désir et la capacité d'utiliser ces connaissances pour s'aider eux-mêmes et assister les autres. »<sup>33</sup>

## La discussion

L'émancipation et la participation doivent régulièrement prendre la forme de la discussion, mais pas n'importe quelle discussion, comme le suggère Richard Pring : "Therefore, central to political education (and thus to the development of citizenship in schools) is the well organized discussion, in which controversial issues which divide people in society are explored, opinions are articulated, and defended on the basis of evidence, respect is given to those of contrary views, the search for truth is fostered, but the tolerance of diversity and of uncertainty promoted."<sup>34</sup>

Quelques lignes plus bas, l'auteur précise sa pensée et rappelle l'importance de la formation des enseignants: "Teachers, also, frequently lack the skills and understanding to promote such learning. It requires specific teaching skills and dispositions – the protection of minority view even where these might be extreme, the encouragement of the holders of their views to base them on evidence and argument, the promotion of rationality, the provision of the cultural resources (...)"

Derek Heater, le concepteur de notre "cube de citoyenneté", prolonge cette idée : « Because citizenship involves debate and the exchange of views, skills of communication are crucial to the educational program. (...) These particular skills obviously involve interpersonal and group conduct. This leads naturally to proficiency in organizing and practicing in a group for the achievement of a clear purpose."<sup>35</sup>

Pour une participation, il faut d'abord réussir l'émancipation et, auparavant, convaincre le futur citoyen du pouvoir qu'il a sur le monde. « Aujourd'hui, le discours dominant est celui de l'adaptation de l'école et de ses élèves aux contraintes d'un contexte supposé hors de maîtrise. Un tel discours laisse entendre que les individus ne se sentent libres que s'ils

---

<sup>33</sup> Mager, Robert F. *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Dunod : Paris, 1995 (première édition : 1990), pp 101-102.

<sup>34</sup> Pring, Richard. "Citizenship and schools". In Crick, Bernard (dir.). *Citizens : towards a citizenship culture*, Blackwell : Malden (USA), 2001, p 86.

<sup>35</sup> Heater, Derek. *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*, Longman : London and New York, 1990, p 338.

occupent une position favorable dans le système compétitif mondialisé. (...) Sans entrer dans un débat philosophique, qualifions d'émancipé tout Homme qui, sans esquiver la confrontation aux idées d'autrui, est capable de développer et d'assumer une pensée autonome, de savoir pourquoi il adopte telle ou telle opinion, et de fonder sur elle ses décisions, actions et interactions. (...) Pour cela, il importe que dans des groupes hétérogènes, les élèves expérimentent leurs capacités à exprimer leur pensée, à la confronter à celle d'autrui, à se faire entendre et écouter sans condescendance. »<sup>36</sup>

L'idée d'émancipation est largement partagée elle aussi, comme l'illustre Derek Heater: "The very heart of citizenship education is to provide young citizens with precisely that "capacity to think for themselves". Citizenship education is thus the very reverse of indoctrination."<sup>37</sup>

Quand les droits civils sont menacés – Heater, en 1990, cite le cas du Chili – ou quand les droits sociaux sont menacés – il cite le Royaume-Uni – les efforts de l'enseignant pour une vision équilibrée de la citoyenneté impliqueront la confrontation avec le gouvernement. Dans des États fragiles, en construction ou reconstruction, on pourrait devoir insister sur la nécessaire cohésion. Dans des États comme la Hongrie ou la Pologne, on pourrait devoir insister sur la citoyenneté européenne. Aujourd'hui, nous réalisons, avec le « Brexit », qu'Heater aurait certainement, s'il avait su, recommandé à ses collègues britanniques d'insister, eux aussi, sur la citoyenneté européenne.

## La pratique

La participation doit bien sûr concerner davantage que la discussion. Elle doit aussi s'inscrire plus largement dans la pratique. Ce n'est pas une chose évidente, moins encore à l'école secondaire (que concerne notre recherche): « Si, à l'école élémentaire, les mouvements pédagogiques ont initié des expériences tout à fait intéressantes d'articulation entre expériences et savoirs, notamment dans l'organisation même de la classe et des enseignements, il n'en est pas de même dans le secondaire. La combinaison des réticences des adultes à laisser quelques libertés aux élèves dans le cadre scolaire, avec l'organisation

---

<sup>36</sup> Albarello, Luc ; Bouhon Mathieu ; Cattonar, Branka ; Delvaux, Bernard ; Dumay, Xavier ; Dupriez, Vincent ; Verhoeven, Marie, « Quand s'éloigne la promesse d'une école émancipatrice », in La Libre Belgique, 13 octobre 2014.

<sup>37</sup> Heater, Derek, op. cit., p 340.

de l'enseignement et la pluralité d'enseignants, ainsi que l'importance d'une conception de l'École qui attribue à la transmission-construction des savoirs le rôle principal, tout cela a rendu très vite caduques les orientations de participation présentes dans quelques textes officiels. Cette conception repose sur l'affirmation d'une relation positive entre les savoirs et les attitudes sociales. Autrement dit, plus l'individu maîtrise de savoirs, de connaissances, plus il y a de probabilités pour que ses attitudes sociales s'inspirent de ces savoirs. Les expériences individuelles ou collectives de ces cent et quelques années passées ont mis en doute cette relation. Aussi, devant ce qui est pensé comme le peu d'effets de l'éducation à la citoyenneté sur les comportements et attitudes des élèves, des jeunes, voire des citoyens eux-mêmes, l'accent est de plus en plus mis sur les pratiques: «c'est en citoyennant que l'on devient citoyen». Cette orientation est plus facilement acceptée et défendue dans la tradition anglo-saxonne et nord-américaine que dans la tradition française, voire méditerranéenne. Dès lors, ce qui compte en éducation à la citoyenneté, ce ne sont plus tant les savoirs, notamment politiques, que la mise en œuvre de dispositifs de participation, de lieux d'expressions et d'initiatives, d'ouverture vers la pédagogie de projet, etc. »<sup>38</sup>

En effet, les pédagogies traditionnelles semblent ne pas pouvoir suffire à l'apprentissage de la citoyenneté : "If good citizenship requires any particular personal qualities these must surely include self-discipline, initiative, co-operativeness. Traditional teaching techniques are hardly designed to foster these characteristics."<sup>39</sup>

Imaginons le cas d'un projet de classe : pour être réellement participatives et pour construire des apprentissages, les tâches ne devraient pas être distribuées selon les compétences déjà acquises des élèves (chacun étant chargé de ce pour quoi il semble le plus compétent), mais devraient au contraire être distribuées selon les compétences à acquérir (chacun étant chargé des tâches qu'il a le plus besoin de travailler), parce que l'objectif n'est pas la qualité du résultat, mais l'apprentissage – qui est le vrai résultat.

Dans le cas plus simple d'un exercice réalisé ou corrigé collectivement, le professeur devrait davantage veiller à avancer avec les plus faibles et avec les moins participatifs, afin de créer chez eux un goût de la participation ou, au moins, une aisance à participer. Cela paraît

---

<sup>38</sup> Audigier, François. « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », in Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°44, 2007, pp 25-34. Consulté le 20 mars 2017 sur <https://ries.revues.org/125>.

<sup>39</sup> Heater, op. cit., p 204.

évident, mais cela va à l'encontre de la tendance naturelle à profiter de la motivation des élèves les plus participatifs pour avancer et passer à la matière suivante, quand le timing est serré. Il s'agit d'aller chercher les uns et, plus délicat encore, de freiner les élans des autres. En fait, plutôt que de freiner la participation active des plus participatifs, il s'agit de les encourager à une participation momentanément passive ou, pour le dire mieux, à avoir une écoute active, afin que chacun ose exprimer son point de vue et échanger sans crainte de jugement. Certains pourraient œuvrer à collecter et restituer les opinions des autres. « La recherche propose désormais des programmes d'éducation à l'empathie pour favoriser un bon climat scolaire. »<sup>40</sup>

### **La construction de règles**

Pour l'enseignant qui s'engage dans l'éducation à la citoyenneté, la littérature propose souvent de lancer une activité de réécriture des règles qui régissent la classe et/ou l'école, dans le but que les élèves se les approprient, évoquent les problèmes qu'ils rencontrent, proposent des solutions, expérimentent la délibération et la prise de décision, etc.

« L'École ne doit pas être le lieu où les enseignants se contentent de vérifier si le règlement est appliqué. L'École doit être le lieu où le règlement est construit, à partir de contraintes incontournables qu'il convient de prendre en compte, mais aussi à partir du désir de chacun. »<sup>41</sup>

Dans ce cas, il faut faire bien attention de ne pas confondre système scolaire et système démocratique. L'école ne présente pas, par exemple, la séparation des pouvoirs nécessaire à la démocratie. Les élèves doivent être bien conscients que la démocratie « réelle » implique une participation et un pouvoir plus grands de la part de ses membres. S'ils l'assimilent à l'école, les élèves pourraient vite cesser de croire à leur pouvoir en démocratie. Ils peuvent comprendre, au passage, qu'une véritable démocratie ne se conçoit pas indépendamment de préalables aussi essentiels que l'instruction, l'éducation et la formation des jeunes.

---

<sup>40</sup> Ait Khelifa-Gallois, Nadira ; Kordulakova, Katarina et Weil, Joyce. « La citoyenneté, ça se pratique ! ». In Cahiers pédagogiques n°530, CRAP : Paris, juin 2016, pp 12-14.

<sup>41</sup> Develay, op. cit., p 74.

La réécriture des règlements devrait également passer par l'écriture de droits, chose qui manque dans la plupart des écoles. « Être citoyen, c'est avoir des droits et des obligations. Les obligations et interdictions constituent le contenu principal des règlements scolaires ; il n'y a donc guère de droits. Or, pas de citoyen sans droits, c'est-à-dire sans liberté et sans pouvoir. Un des enjeux majeurs est alors celui des libertés et des pouvoirs que les adultes sont disposés à accorder aux élèves (...). »<sup>42</sup>

Contrairement à l'interdiction ou à l'obligation, le droit implique une liberté active, la possibilité d'exprimer une préférence en paroles et en actes. Il invite donc à la participation.

### **Civilité, civisme et citoyenneté**

À défaut d'écrire les droits les élèves, l'éducation à la citoyenneté risque d'être réduite à une toute petite part d'elle-même : le civisme ou la civilité. C'est un danger qui guette les cours d'éducation civique et morale (ECM), en France. C'est pourquoi plusieurs auteurs proposent de bien les distinguer, à grand renfort d'exemples : le civisme viserait le respect du droit (par ex. pratiquer le tri sélectif) ; la civilité viserait les autres conduites propres à favoriser le vivre ensemble (par ex. faire circuler la poubelle dans la classe après un bricolage) ; la citoyenneté viserait l'action éclairée (par ex. faire réaliser une campagne de sensibilisation au tri des déchets).<sup>43</sup>

En Belgique, l'accent est mis sur l'autonomie de jugement. Par conséquent, si l'EPC nécessite le passage par des principes de civilité et de civisme, elle vise surtout une prise de distance par rapport à ces derniers. À défaut, elle s'expose donc au danger de perdre des élèves en route. Si les élèves ne connaissent pas la destination finale et ont l'impression qu'il s'agit de leur dire et de contrôler ce qu'ils doivent faire, il y a peu de chance pour qu'ils s'impliquent jusqu'à dire eux-mêmes ce qu'ils estiment devoir faire.

Plus fondamentalement, une éducation strictement civique peut, tout au plus, favoriser la perpétuation d'une société, alors que la participation doit en favoriser l'évolution.

---

<sup>42</sup> Audigier, François, « C'est en citoyen que l'on devient citoyen », in Fillion, Laurent. *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, CRDP (coll. Repères pour agir) : Amiens, 2012, p 13.

<sup>43</sup> Fillion, Laurent et Kochert, Émilie. « La citoyenneté, ça se pratique ! » in Cahiers pédagogiques n°530, CRAP : Paris, juin 2016, p 13.

## Le rôle de la famille

Éduquer à la citoyenneté ne peut se faire sans conscience du rôle de la famille. Tout d'abord, la famille est le premier noyau de socialisation. Mais surtout, les notions de citoyenneté active impliquent des préférences et ces préférences ne peuvent être dictées par l'école au-delà du cadre défini par les décrets définissant la « neutralité » de l'enseignement officiel (cfr supra). Ces préférences peuvent, en revanche, être librement encouragées par les parents – jusqu'à une certaine limite, bien entendu.

C'est pourquoi le contact entre la famille et l'école est extrêmement important dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté. « De tout ce qui précède, on voit assez bien l'équilibre à trouver. La société a intérêt à faire de la famille – la famille vivante, moderne, diverse – une alliée, à travers laquelle on doit trouver les moyens de remplir sa mission. Mais une alliée à laquelle on ne doit pas abandonner la totalité de la tâche, qu'elle ne pourrait la plupart du temps pas assumer. »<sup>44</sup>

L'école doit encourager la famille et la société, mais elle ne peut porter tout le fardeau de l'éducation à la citoyenneté. Elle ne peut naviguer constamment à contre-courant de la société, de sorte qu'il existe bien d'autres champs à investir pour atteindre l'idéal citoyen défini par décrets. "Children no doubt acquire attitudes from parents, juvenile literature and television as much as, if not more than, from school."<sup>45</sup>

Au-delà de la famille et de l'école, c'est toute la société qui est responsable, suggérait Vincent Dupriez (UCL), lors d'une journée d'étude dédiée à la citoyenneté à l'école : « Elle a bon dos l'école ! Elle doit solutionner tout ce qu'on ne traite pas en dehors. Mais la citoyenneté doit se développer aussi dans la rue, dans les usines, dans les universités... »<sup>46</sup>

Son collègue Hervé Pourtois, quelques minutes plus tard, appuyait cette idée : « Qui doit éduquer à la citoyenneté ? L'école ? Les parents ? Les futurs citoyens doivent-ils s'éduquer eux-mêmes ? L'école ne peut pas compenser les déficits induits par les formes sociales,

---

<sup>44</sup> Colcombet, Mondane. « Démocratie publique, démocratie privée : la famille, berceau de la citoyenneté » in *Après-demain* n°5, Association Après-demain : sans lieu, 2008. pp 19-22. Consulté le 20 mars 2017 sur [www.cairn.info/revue-apres-demain-2008-1-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-apres-demain-2008-1-page-19.htm).

<sup>45</sup> Heater, op. cit., p 205.

<sup>46</sup> Dupriez, Vincent. Intervention lors de la matinée d'études de l'EDEF (École d'Éducation et de Formation, UCL) sur le thème « La citoyenneté s'enseigne-t-elle ? », 18 mars 2017.

politiques, économiques, culturelles... C'est la société dans son ensemble qui devrait être « éduquante » à la citoyenneté ! »<sup>47</sup>

## **L'élection de délégués**

L'élection de délégués par les élèves est souvent citée comme une activité incontournable pour les initier à la démocratie représentative, aussi bien dans la littérature francophone que dans la littérature anglo-saxonne. En Belgique, les conseils d'élèves sont même devenus obligatoires avec la publication, en 2007, du décret visant le renforcement de la citoyenneté dans les écoles (cfr supra).

Le quatrième titre du décret (sur cinq) s'intitule : « Mise en place de structures participatives pour les élèves ». Il prévoit qu'au moins un délégué et un suppléant doivent être élus pour chaque classe et que les conseils d'élèves, réunissant les délégués d'un cycle ou d'un degré d'enseignement, doivent être rassemblés au moins six fois par an. Deux enseignants sont désignés comme accompagnateurs pour chaque cycle ou degré.

Les missions du conseil d'élèves sont larges : « Le Conseil d'élèves est un espace de parole destiné à analyser des problèmes relatifs à l'école ou à certaines classes. Il a pour mission de centraliser et de relayer les questions, demandes, avis et propositions des élèves au sujet de la vie de l'école auprès du Conseil de participation, du Chef d'établissement et du Pouvoir Organisateur. Il a également pour mission d'informer les élèves des différentes classes des réponses données par le Conseil de participation, le Chef d'établissement ou le Pouvoir Organisateur. »

L'ensemble des conseils d'élèves de l'établissement doivent être réunis au moins une fois par an, pour traiter des questions prioritaires et, le cas échéant, élire des représentants des élèves au Conseil de participation de l'école.

Témoignage d'élève : « On arrive au conseil avec des idées qui représentent notre année, on se rend compte qu'elles ne conviennent pas pour toute l'école, on en discute ensemble et on

---

<sup>47</sup> Pourtois, Hervé (UCL). Intervention lors de la matinée d'études de l'EDEF sur le thème « La citoyenneté s'enseigne-t-elle ? », 18 mars 2017.

arrive enfin à une solution à laquelle personne n'avait pensé au départ et qui est meilleure pour tout le monde. »<sup>48</sup>

Pour arriver à un tel résultat, tout le monde s'accorde à dire que cela nécessite beaucoup de temps et d'investissement. À défaut de résultat concret, l'initiative risque d'être contre-productive parce que les élèves, au lieu d'être encouragés à la participation, pourraient être découragés et perdre confiance dans la démocratie.

Mais les conditions ne semblent pas remplies aujourd'hui, comme nous le confiait un représentant de l'un des principaux réseaux d'enseignement : « Il y a encore beaucoup de travail. Cette implication au niveau de l'établissement est extrêmement variable d'une école à l'autre. Lorsque les « conseils de participation » ont été imposés, cela a souvent été appliqué comme une pure formalité administrative. J'étais directeur à ce moment-là. Dans notre école, cela s'est malheureusement passé comme ça. Le mode de représentation des élèves a été imposé. Mais, dans la plupart des écoles, les élèves n'y croient pas. »<sup>49</sup>

Le caractère obligatoire et, surtout, le manque de préparation ont peut-être conduit à ce constat mitigé. C'est ce que suggère Michel Hérode, chargé de mission pour la Communauté française de la fédération Wallonie-Bruxelles : « Ces conseils de participation n'ont pas toujours rencontré le succès escompté, probablement parce qu'ils n'existaient pratiquement pas avant de devenir obligatoires. Le passage direct à une situation contraignante est souvent pointé du doigt pour expliquer le manque de moyens, de préparation et éventuellement de volonté au sein de nombreux établissements. »<sup>50</sup>

Pourtant, l'élection des délégués demeure l'une des manières les plus en vue pour préparer le futur électeur et, éventuellement, le futur élu. « On peut, jusqu'à un certain point, mettre en relation le rituel de l'élection des délégués de classe avec des élections politiques générales. (...) On définit le rôle du délégué, on rappelle les modalités du scrutin et on travaille le vocabulaire des élections. (...) Le délégué est un élève élu qui a des droits (de

---

<sup>48</sup> Témoignage de Vasty Miguel, cité par Derbaix Bruno. « Éduquer à la citoyenneté et la vivre à l'école ». Un document de travail du MIEC. MIEC : Bruxelles, mai 2006.

<sup>49</sup> Interview réalisée en octobre 2016.

<sup>50</sup> Hérode Michel, « L'éducation à la citoyenneté, une urgence ? » in AFS Programmes interculturels, *Le parcours citoyen. Pistes pédagogiques pour une éducation globale*. De Boeck : Bruxelles, 2003, p 168

formation, d'information, de réunion, d'expression) et des devoirs (défendre l'avis majoritaire et non son opinion personnelle, rendre compte à la classe des réunions auxquelles il a participé). (...) Les élèves ont besoin de comprendre aussi ce que n'est pas un délégué. Il n'est pas : le chef de classe (celui qui fait respecter l'ordre, qui commande) ; le responsable du nettoyage du tableau (...); le responsable des manquements de ses camarades ; l'élève exemplaire, le modèle (...) »<sup>51</sup>

La participation des élèves à la vie de l'école, pour être réelle et véritablement éducative, doit donc faire l'objet d'une réelle formation des élèves, pour elle-même et pour sa mise en relation avec l'exercice démocratique en société. Sa réussite est peut-être une condition du succès de l'EPC.

### **La forme scolaire**

« L'idée de participation devrait conduire à créer des conseils de participation, mais la forme scolaire est peu prévue pour ce type d'échange », a expliqué Gaëlle Chapelle, chercheuse à l'UCL, lors de la matinée d'étude consacrée à la citoyenneté à l'école par l'EDEF<sup>52</sup>. Elle a expliqué à plusieurs centaines d'enseignants et sans être contredite, bien au contraire, que plusieurs dispositions du décret de 2015 allaient se heurter à la forme scolaire, c'est-à-dire à la gestion stricte du temps, de l'espace et des relations propres à l'école. Changer ce système n'impliquerait pas seulement de modifier la disposition des tables, mais aussi une véritable initiation des enseignants et des élèves au travail coopératif et ce n'est pas tout. « L'école n'est pas un environnement démocratique et interculturel », a affirmé la chercheuse. « On y constate beaucoup d'inégalités et peu de places pour la différenciation et les aménagements. » Une question lui a alors été posée pour mettre en évidence le manque de temps dont les enseignants disposent et chacun a semblé convenir qu'il s'agit d'une difficulté majeure pour l'EPC.

Une question similaire a été posée au sujet des conditions de travail des enseignants qui jonglent entre plusieurs écoles, surtout ceux qui donnent des « petits cours », c'est-à-dire

---

<sup>51</sup> Barteau, Alexandra et Rousseau, Caroline. « L'élection des délégués, un moment démocratique ». In Fillion, Laurent. *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, CRDP (coll. Repères pour agir) : Amiens, 2012.

<sup>52</sup> Chapelle, Gaëlle (UCL). Intervention lors de la matinée d'études de l'EDEF sur le thème « La citoyenneté s'enseigne-t-elle ? », 18 mars 2017.

qui ne disposent que d'une heure ou deux par semaine avec les élèves. Gaëlle Chapelle a acquiescé et ajouté : « L'école manque cruellement de dispositifs transversaux. » Bruno Derbaix, formateur au Mouvement des Institutions et des Écoles Citoyennes (MIEC), renchérit : « Ce problème vaut pour tous les réseaux. La dispersion des petits cours fait que l'enseignant n'est pas disponible. Ce problème survient également dans les écoles qui ont plusieurs implantations. Le temps scolaire ne prévoit pas de temps pour les projets de ce type et c'est regrettable. »

Selon Richard Pring: "Promoting citizenship without addressing the broader institutional framework will lead these studies to yet another sterile and cerebral exercise."<sup>53</sup>

Rompre régulièrement avec la forme scolaire imposée au XIX<sup>ème</sup> siècle est un leitmotiv de nombreux pédagogues, bien au-delà des questions de citoyenneté. Ainsi, Philippe Meirieu : « On pourrait par exemple regrouper cinq classes pour une conférence et créer ensuite des petits groupes de dix, pour réfléchir sur le contenu de la conférence. Ou bien faire une seule classe de 60 élèves avec deux professeurs, ce qui est bien plus efficace que deux de 30 pourvues chacune d'un seul professeur. Ou encore des groupes de cinq écoliers pour des conversations en anglais. »<sup>54</sup>

Par ailleurs, nous avons dit que le système scolaire ne correspondait pas, loin de là, à un système démocratique. Les élèves doivent le comprendre, pour ne pas nourrir une vision erronée et peu attractive de la démocratie. Mais la démocratie ne gagnerait-elle pas à être mieux représentée à l'école, par un système scolaire qui lui ressemblerait davantage, notamment par la séparation entre les pouvoirs (de décision, d'application et de sanction) ? Les élèves seraient amenés à connaître et à observer les trois pouvoirs dans leur école et développeraient peut-être plus de confiance à l'égard des systèmes démocratiques.

---

<sup>53</sup> Pring, Richard in Crick, Bernard. Pring, Richard. "Citizenship and schools". In Crick, Bernard (dir.). *Citizens : towards a citizenship culture*, Blackwell : Malden (USA), 2001, p 88.

<sup>54</sup> Meirieu, Philippe. « Qu'est-ce qu'une bonne école ? » In Sciences humaines, numéro spécial 285 « Qu'est-ce qu'une bonne école ? », Paris, octobre 2016, p 83.

### III. MÉTHODOLOGIE

Pour obtenir une information exclusive de première main, nous avons choisi d'interroger des enseignants parmi les premiers concernés, c'est-à-dire des enseignants de religion et de morale, car ceux-ci sont prioritaires pour délivrer le cours d'EPC.

Nous avons voulu mettre en évidence leurs représentations du métier, de l'évolution du métier, de la citoyenneté et des décisions politiques liées au nouveau cours, mais aussi leurs difficultés, contraintes, appréhensions et commentaires concernant l'avenir.

#### Méthodes de collecte

Nous avons envisagé diverses manières d'interroger ces enseignants et il nous a semblé que la méthode du **focus group** était la plus pertinente, essentiellement parce qu'elle permet la construction d'un propos collectif et nuancé où les convergences et les divergences entre les participants sont mieux identifiées.

Cette information exclusive de première main devait ensuite être analysée et croisée avec la littérature existante et, en même temps, avec les objectifs officiels du cours exprimés dans les décrets et dans d'autres publications telles que le référentiel de l'EPC. Cette information a été renforcée de quelques **entretiens individuels** pour augmenter la diversité de nos sources.

Enfin, tous les participants (du focus group et des entretiens individuels) ont répondu à des **formulaires de questions fermées**. Ce questionnaire était destiné d'abord à diriger et objectiver notre analyse des propos du focus group. Secondairement, il a permis de quantifier certaines informations.

L'analyse a été menée en fonction des difficultés identifiées dans la discussion du focus group et les entretiens complémentaires avec l'aide de questionnaires fermés (tous ces éléments sont repris en annexe). Nous avons postulé qu'une fois dégagés les points de tension et de convergence, il en sortirait un tableau des risques susceptibles d'empêcher ou de limiter la bonne mise en route du nouveau cours et la rencontre de ses objectifs.

Bien sûr, les limites « naturelles » de la recherche (cfr introduction) nous forcent à accepter que des risques importants puissent nous avoir échappé, puisque nous avons, par exemple, largement privilégié les risques identifiés par les professeurs les plus concernés. Mais nous n'avons pas limité notre analyse au contenu explicite de leurs propos et nous avons creusé l'implicite, notamment à travers l'inventaire des propos émotionnels (positifs et négatifs).

### **Grilles d'entretiens**

La question première de nos entretiens consistait à déceler une vision de la citoyenneté chez les enseignants interrogés, pour la comparer avec celle des principaux auteurs que nous avons retenus<sup>55</sup>. Nous aurions pu la poser d'emblée, mais il nous a semblé nécessaire de briser d'abord la glace avec des questions plus « naturelles » sur l'évolution du métier, ce qui a permis de mettre en évidence des liens entre cette évolution perçue du métier, la place de l'école dans la société actuelle et la citoyenneté en tant qu'objet d'un cours. Cela a aussi permis d'obtenir des enseignants qu'ils se confient. Par la même occasion, ils ont révélé les méthodes qu'ils jugent nécessaires pour mener de tels cours et, en cela, ils semblent confirmer notre cadre théorique<sup>56</sup>, tout en soulignant leur difficulté à mettre ces méthodes en œuvre dans un contexte qu'ils jugent inadéquat (ou incompatible).

Ensuite, pousser les enseignants à dégager les aspects positifs aussi bien que les aspects négatifs du futur cours nous a permis de mettre en évidence un déséquilibre et une subjectivité forte dans leur lecture des éléments en jeu. Les points de tension et le caractère émotionnel des témoignages ont effectivement été révélés à la lumière de questions sur l'intérêt ou le potentiel du cours, puisque, finalement, il a été essentiellement question des problèmes que ce cours engendre.

Dans une troisième phase, les tensions potentielles entre enseignants, entre professeurs de religion et professeurs de morale mais aussi entre eux tous et leurs collègues, devaient être dévoilées par des questions sur la formation, les savoirs et les compétences des enseignants. Ces questions visaient aussi, plus directement, à recueillir leurs points de vue

---

<sup>55</sup> Marshall, Heater, Kymlicka.

<sup>56</sup> Audigier, Leleux, Pring, Develay, Heater...

sur leurs propres ressources. Il s'agissait notamment d'évaluer si la neutralité propre à l'enseignement était bien connue et comprise.

Enfin, la dernière question laissait la place à toute autre approche suggérée par les professeurs présents, afin de s'assurer que le questionnaire favorisait pleinement la spontanéité.

Pour pallier les éventuelles approximations d'une telle spontanéité, le questionnaire fermé s'est avéré un bon complément. À travers des questions semblables, mais plus précises, il a permis de réduire la marge d'interprétation des propos de la discussion en groupe. Cependant, il ne permettait pas de répondre à toutes les préoccupations théoriques, notamment concernant la représentation de la citoyenneté chez les enseignants. Il a affiné notre lecture d'autres aspects : le rapport de ces enseignants à la neutralité, les limites de leurs espoirs concernant ce cours, leur vision des moyens disponibles...

### **Difficultés rencontrées**

Nous nous sommes heurtés à plusieurs difficultés inattendues. La première a été d'entrer en contact avec les enseignants. En effet, les directions ne donnent presque jamais – nous n'avons rencontré qu'une seule exception – les coordonnées de leurs enseignants, pas même les adresses électroniques. Elles désiraient envoyer elles-mêmes nos demandes, par email. Très peu d'enseignants ont répondu suite à de telles demandes fortement impersonnelles. Même les réponses négatives ont été rares. Nous avons franchi cet obstacle grâce à plusieurs rappels par mails et par téléphone, l'envoi à de nombreuses écoles, l'aide de personnes intermédiaires du même milieu...

Une seconde difficulté a été de réunir les rares volontaires. Nous avons par exemple constaté que certains trouvaient la technique du Doodle difficile à utiliser. D'autres, plus nombreux, disaient manquer de temps. Certains réclamaient que la discussion se déroule dans leur établissement. Enfin, la bonne volonté ou la disponibilité des volontaires se limitait souvent à deux ou trois plages horaires parmi plus d'une trentaine qui leur étaient proposées. Il y avait donc peu de convergence dans les disponibilités de cette poignée de volontaires (huit personnes à ce stade).

Une troisième difficulté consistait à éviter la trop grande homogénéité du groupe : groupe trop féminin, trop concentré géographiquement, trop catholique... Il a fallu écarter quelques candidats, surtout des candidates, et prospecter davantage afin d'augmenter la diversité du groupe. C'est ainsi que les professeurs de religion islamique ont été contactés et intégrés plus tard, certains grâce au CERI (Collectif des enseignants de religion islamique), d'autres grâce à des enseignants intermédiaires. Par la même occasion, nous avons pu ajouter des enseignants d'horizons variés et compter finalement, outre ceux de Namur et alentours, deux enseignants bruxellois, deux du Hainaut, une du Brabant wallon et un de la province de Liège.

Une autre difficulté s'est présentée au démarrage de la discussion du focus group. Sur dix participants, sept seulement sont venus, malgré leurs confirmations et un mail de rappel cinq jours auparavant. Deux d'entre eux étaient les deux professeurs de religion islamique, qui venaient ensemble de Bruxelles. Elles ont prévenu de leur absence quinze minutes avant le début du focus group, manifestement désolées et interrompues sur l'autoroute par une panne de moteur. D'autres participants sont arrivés avec trente minutes, vingt minutes ou un quart d'heure de retard. Nous avons donc commencé largement en retard, mais certains désiraient terminer à l'heure, ce qui nous a conduits à raccourcir légèrement la discussion (2h30 finalement) et à réduire le nombre des questions (de 18 à 13) en regroupant certaines d'entre elles.

C'est à ce moment, pour pallier l'absence des enseignants de religion islamique, que nous avons décidé de compléter la discussion du focus group par des entretiens individuels (téléphoniques) avec quatre enseignants (deux de Bruxelles, deux de Wallonie). Pour cela, nous avons utilisé les mêmes questionnaires qu'avec les participants du focus group, un questionnaire ouvert et un bref questionnaire fermé.

### **Données brutes**

En résumé, les données brutes, de première main, recueillies dans le cadre de cette recherche sont : 1. la transcription intégrale du focus group (disponible en annexe) ; 2. la transcription intégrale des entretiens individuels complémentaires (disponible en annexe) ;

3. les réponses aux questionnaires fermés des participants au focus group et des répondants aux entretiens individuels (disponibles en annexe).

### **Traitement des données**

Le traitement des données s'organise comme suit : mise en évidence, dans la transcription du focus group et dans la transcription des entretiens individuels, des termes essentiels (selon la typologie détaillée ci-dessous) ; inventaire des propos mis en évidence (disponible en annexe) ; inventaire chiffré des réponses données au questionnaire fermé (disponible en annexe).

Plus précisément, l'inventaire des propos mis en évidence dans le focus group et les entretiens s'organise comme suit : les termes qui synthétisent les propos, question par question ; les propos récurrents convergents (qui rassemblent explicitement au moins deux participants) ; les propos récurrents divergents (par lesquels quelqu'un se démarque explicitement d'un autre propos) ; les propos émotionnels (négatifs d'un côté et positifs de l'autre).



## IV. ANALYSE

### IV. A. Synthèse des perceptions et attitudes

#### Synthèse du focus group

Nous ne reprendrons pas ici les éléments dans l'ordre chronologique, puisque cela a déjà été fait (annexe « Première analyse du focus group »). Nous tenterons plutôt de mettre en évidence les éléments les plus saillants. À cet égard, les propos émotionnels et certains propos récurrents semblent les plus pertinents.

Les (quatre) propos les plus récurrents (cinq interlocuteurs chacun) sont justement des propos qui ont également été répétés de manière émotionnelle. Il s'agit de la question de la formation (30 crédits ECTS) que les enseignants devront suivre pour donner le cours d'EPC, du désordre organisationnel que ce cours serait voué à créer dans les écoles, du manque d'information que les enseignants ressentent et de l'idée selon laquelle les professeurs de religion apporteraient quelque chose d'important par leurs convictions affichées.

Il ressort déjà de cette première analyse que les principaux problèmes ressentis par les enseignants sont à la fois d'ordre pratique (l'organisation, la formation, l'information) et d'ordre philosophique (la conviction).

Les quatre propos récurrents suivants (trois interlocuteurs chacun) semblent confirmer cette première approche. Il s'agit, dans le désordre, du manque d'information quant à l'organisation, de l'importance des cours de religion, de la définition de la citoyenneté et de la capacité des profs de religion à donner le cours d'EPC.

Ces propos rejoignent les précédents, tant dans les préoccupations pratiques (l'information sur l'organisation) que dans les préoccupations philosophiques (l'importance de la religion et l'importance de former des citoyens capables d'« agir sur la Cité »). La préoccupation philosophique est appuyée par l'affirmation répétée selon laquelle les professeurs de religion sont compétents pour donner le cours d'EPC.

D'autres propos convergents, sans être formulés plus de deux fois, semblent se renforcer mutuellement. Il s'agit des difficultés à armer les élèves face à la société de consommation

et les médias, du problème des petites classes (trop petites pour créer des discussions satisfaisantes), d'un manque de reconnaissance de la part des décideurs politiques et des collègues (parfois de la direction), de la crainte que l'éducation à la citoyenneté se mue en cours de civisme (voire d'obéissance), de la nécessité d'avoir une approche philosophique pour apprendre aux élèves à penser le monde et à prendre du recul, de la crainte de l'endoctrinement islamique.

Les propos divergents complètent utilement la réflexion. Une enseignante estime qu'il faut « revoir complètement la manière d'approcher les choses » et que les élèves sont « vides ». Un autre enseignant lui répond qu'il trouve plutôt les élèves « trop pleins ». Les deux se réjouissent que la philosophie s'impose à l'école pour répondre à ces problèmes.

Autre propos divergent : un enseignant estime que « les élèves n'en ont rien à cirer du cours de morale » mis à part le fait que « le prof est marrant ». Une enseignante lui répond que ses élèves à elle aiment le cours de religion.

Un autre encore : un enseignant dit ne pas voir l'utilité de réunir les élèves dans un cours philosophique. Deux enseignants avaient préalablement affirmé qu'ils y voyaient au contraire un intérêt du cours d'EPC.

Dernier propos divergent : une enseignante estime qu'il aurait fallu se mobiliser contre la réforme. Plusieurs autres lui répondent que cette mobilisation a eu lieu et que les recours pourraient porter leurs fruits.

Les propos émotionnels soulignent surtout le sentiment d'un manque de reconnaissance, voire de mépris, surtout de la part des représentants politiques et, dans une moindre mesure, de la part de collègues. Viennent ensuite les propos émotionnels concernant les problèmes d'organisation et le manque de temps (pour préparer un cours comme pour le donner).

Les propos émotionnels positifs sont largement minoritaires par rapport aux propos émotionnels négatifs (8/60). Ils concernent essentiellement le fait de donner cours ressenti comme un bonheur (deux personnes), un plaisir (une personne) et/ou une mission importante (trois personnes). Nous n'avons donc pratiquement pas observé de manifestations émotionnelles positives concernant l'EPC. Lorsqu'un intérêt du cours est

perçu et affirmé, c'est toujours avec beaucoup de réserves. Globalement, les participants ont montré un ressenti majoritairement négatif et beaucoup de frustration mêlée d'incompréhension.

### **Synthèse des entretiens individuels complémentaires**

Pour rappel, les entretiens complémentaires ont d'abord été réalisés pour élargir la diversité du groupe réuni. Les participants ont été interrogés par téléphone, avec les questions ouvertes du focus group. Il s'agit de quatre professeurs de religion islamique : deux qui travaillent en Wallonie et deux qui travaillent à Bruxelles.

De ces quatre entretiens avec des professeurs de religion islamique, il ressort globalement que leurs perceptions et attitudes correspondent largement à celles des autres enseignants interrogés. Les principales difficultés sur lesquelles ils insistent sont la reconnaissance des « petits cours » de religion/morale et le manque de temps dans la perspective d'un passage à 50 minutes.

Concernant les nombreux points communs, remarquons qu'ils abordent la création de l'EPC avec méfiance et intérêt, qu'ils voient leurs cours comme des lieux d'échange en prise avec des problèmes concrets issus de la vie quotidienne des élèves et de la société, qu'ils jugent important de promouvoir le vivre-ensemble à travers leurs cours, qu'ils voient une opportunité dans le fait de réunir les élèves au sein du cours d'EPC, qu'ils regrettent de n'être pas mieux informés au sujet de ce cours, qu'ils se sentent capables de donner ce cours, qu'ils craignent la disparition des cours de religion...

Ils sont tout aussi partagés que les autres enseignants sur l'intérêt du nouveau cours : certains estiment que l'essentiel existait déjà tandis que d'autres perçoivent des opportunités nouvelles, notamment pour enseigner l'histoire des religions (mise en contexte) et pour mener des réflexions philosophiques avec des classes complètes et diversifiées.

Ils se distinguent néanmoins des autres enseignants interrogés sur plusieurs aspects. Ils sont plus sceptiques quant à la capacité des professeurs de religion/morale à être neutres (au sens où l'enseignement officiel l'exige). Ils insistent davantage sur la nécessité de

formations pour faire d'un prof de religion/morale un prof d'EPC. Ils remarquent que certains « maquillent » déjà leur cours de morale ou de religion catholique pour le présenter comme un cours d'EPC.

Une autre spécificité est l'interdiction à laquelle se heurtent les deux enseignantes bruxelloises en raison de leur voile islamique. Toutes deux auraient aimé enseigner l'EPC, mais en sont empêchées du fait que le voile islamique et tout signe convictionnel serait interdit à tout professeur d'EPC en vertu de l'exigence de neutralité. Selon ces deux enseignantes, cette interdiction les exclut et les stigmatise alors que les enfants parviendraient très bien à faire abstraction du voile.

Certains enseignants de religion islamique se sentent également stigmatisés par la mauvaise compréhension que les médias auraient des religions, les amalgames et l'assimilation entre religion islamique et terrorisme. Il est à noter que d'autres professeurs de religion, durant le focus group, ont identifié le terrorisme comme une préoccupation majeure des élèves à laquelle ils estiment devoir répondre.

### **Synthèse du questionnaire fermé**

Le questionnaire fermé a été soumis aux onze répondants de notre questionnaire ouvert, c'est-à-dire aux sept participants du focus group et aux quatre répondants des entretiens individuels. Il n'a pas vocation à fournir à lui seul des réponses à nos questions de recherche mais plutôt à compléter notre compréhension et notre analyse des propos récoltés.

Ce questionnaire ainsi que les réponses fournies se trouvent en annexe.

Il en ressort que, selon ces participants :

1. Le cours d'EPC n'apportera pas de solutions à des problèmes rencontrés dans leur école (82% des répondants).
2. Le cours d'EPC n'apportera pas de solutions à des problèmes de société (82% également).

3. La difficulté (pour l'enseignant) à organiser le cours d'EPC est évaluée à 6,8/10 en moyenne, la plupart la jugeant très forte ou extrêmement forte (quatre 10/10), deux autres la jugeant très faible ou extrêmement faible (1 et 0/10).
4. Les difficultés d'organisation ne seront pas résolues en septembre (à l'unanimité et avec certitude) (100%).
5. Les difficultés d'organisation ne seront pas résolues en septembre de l'année suivante (à l'unanimité, mais avec moins de certitude) (100%).
6. Il existe autant d'enseignants inquiets (36%) que d'enseignants sereins (36%) par rapport à la quantité des thématiques et compétences à développer.
7. Il existe un peu plus d'enseignants sereins (55%) que d'enseignants inquiets (27%) par rapport au contenu des thématiques du cours.
8. Les enseignants sont relativement sereins par rapport aux compétences qu'ils devront utiliser eux-mêmes pour donner le cours (18% inquiets, 55% pas inquiets, les autres sans avis).
9. Le temps jugé nécessaire pour préparer le cours est en moyenne de 11,25 mois. Or, ni le programme ni le référentiel n'ont été finalisés avant mai 2017.
10. Le niveau de difficulté à concilier EPC et neutralité est évalué à 2,2/10 en moyenne. Les répondants (sauf 2) ne voient presque pas de difficultés (0,1 ou 2/10) à concilier le cours avec la neutralité.
11. Selon la majorité, l'EPC ne peut pas aider à augmenter la participation des élèves dans les prises de décisions à l'école (64% contre 36%).
12. La plupart souhaitent (36%) ou ont souhaité (18%) donner le cours d'EPC. Deux seulement y ont renoncé volontairement (18%). Deux sont empêchées en raison de leur foulard islamique. Trois sont sans avis (27%).

#### IV. C. Confrontation avec les objectifs

D'après les témoignages recueillis, les objectifs définis par le décret et le référentiel (synthétisés au chapitre 2) semblent difficiles à atteindre pour l'année académique 2017-2018 et, dans une mesure légèrement moindre, pour les autres années à venir. Cela tiendrait à diverses raisons citées ou mises en évidence, à commencer par :

- Le manque de temps
- La contrainte de suivre des formations « longues »
- Le manque de reconnaissance/considération vis-à-vis du cours
- La frustration des professeurs
- L'incompréhension des professeurs
- Des perceptions variées de la neutralité
- La quantité des objectifs
- La diversité des objectifs
- Le manque de compétences des professeurs
- Le manque de savoirs des professeurs

Les arguments les plus cités sont : 1. le manque de temps dévolu au cours dans la grille horaire (une période de cinquante minutes par semaine), 2. le manque de reconnaissance ou de considération des collègues et de la société en général vis-à-vis des cours philosophiques et des « petits cours » et 3. le manque d'information (en temps utile) concernant la rentrée à venir. Le problème des compétences et des savoirs des enseignants n'est pas unanimement partagé et serait secondaire, d'après les principaux intéressés. Ces enseignants sont davantage préoccupés par la perspective de devoir suivre une formation « longue » (« didactique de l'EPC », 30 crédits ECTS), formation que certains jugent « excessive » pour les enseignants les plus diplômés et « nécessaire », voire « insuffisante », pour d'autres enseignants. Sur ces considérations, il n'y a pas eu de désaccord affiché, mais il est probable qu'un éventuel désaccord n'ait pas été exprimé.

Par ailleurs, la frustration, la déception et parfois la tristesse sont patentes. Cela pourrait avoir une incidence importante sur la motivation et sur la qualité des cours qui seront effectivement délivrés. Des professeurs qui estiment ne pas avoir été entendus ou n'être pas

suffisamment informés risquent effectivement de ne pas prendre à leur compte les objectifs et les programmes qui leur sont imposés.

## **La neutralité**

La question du respect de la neutralité par les enseignants est tout aussi préoccupante, mais moins claire. Les enseignants interrogés estiment en général que cette neutralité n'est pas difficile à respecter (niveau de difficulté estimé à 2,2/10 en moyenne), ce qui peut tout aussi bien inspirer confiance que méfiance. Le doute est renforcé par le fait que plusieurs témoignages attestent d'approches variées de la neutralité, parfois largement à distance des décrets définissant et organisant la neutralité.

Une enseignante dit, par exemple, dans la discussion du focus group : « Moi je n'ai pas l'impression de ne pas être neutre. D'abord, personne n'est neutre. » Personne ne fera ensuite référence à la neutralité telle qu'elle est convenue par décrets.

De plus, si la neutralité des professeurs de religion a été explicitement et largement mise en doute, il semble que le manque de neutralité des cours de morale « inspirée du libre examen » (selon les termes des décrets) n'ait pas, loin de là, fait l'objet du même débat, de sorte que l'on peut douter que tous les professeurs de morale évitent, à travers l'EPC, de transmettre la vision laïque de l'existence qui pourrait être la leur. Par exemple, tandis que le programme du cours de morale, marqué du logo du Centre d'action laïque (CAL), prévoit d'amener les élèves à « accepter la finitude de l'existence », sauront-ils mettre de côté cette conception dans le cadre du cours d'EPC ? Et, même s'ils le faisaient, la confusion ne risquerait-elle pas de s'installer chez les élèves qui rencontreraient le même professeur à la fois dans les cours de morale et d'EPC (même à plusieurs années d'intervalle) ?

Il semble nécessaire de faire savoir ou de rappeler aux enseignants que les motivations de la Cour constitutionnelle pour autoriser la dispense des cours de religion/morale n'ont pas révélé l'absence de neutralité des cours de religion – qui est bien connue et assumée – mais l'absence de neutralité des cours de morale. Tous les enseignants des cours dits « philosophiques » auront donc un effort à faire pour respecter la neutralité propre à l'enseignement officiel car, comme nous l'avons vu, celle-ci est complexe, subtile pour les

uns, contradictoire pour d'autres, surtout lorsqu'il s'agit de questions polémiques telles que l'EPC doit en aborder.

## **Le contenu**

« Il me semble qu'en démocratie le citoyen doit être conscient de la cité dans laquelle il vit et doit pouvoir agir dessus. » Cette phrase, extraite du focus group, a fait consensus et révélé une vision vague et partielle de la citoyenneté apparemment partagée par les enseignants.

La vision de la citoyenneté des enseignants interrogés vise manifestement la participation de chaque citoyen au développement de la société et ce par la participation en classe. Ni cette ambition ni les objectifs fixés par le décret ou le référentiel ne semblent en contradiction flagrante avec notre littérature sur l'éducation à la citoyenneté, mais il n'en va pas de même du contenu.

Si l'on compare le contenu prévu avec la représentation de la citoyenneté sous forme de cube de Derek Heater (voir chapitre 2), on observe tout d'abord que le volet éducatif est relativement respecté puisque les textes et les enseignants envisagent bien l'EPC à travers l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de capacités.

Les « éléments » (identité, vertu, droits, volet politique, volet social) semblent également bien représentés, mais le volet social demeure faible en deçà du niveau international. Il est difficile d'ailleurs de ne pas rapprocher ce relatif oubli et la précarisation, dénoncée par les enseignants, de leurs conditions de travail.

En revanche, la question des niveaux géographiques semble largement ignorée dans la vision de la citoyenneté promue par les textes et les enseignants. Le niveau européen, en particulier, est étonnamment laissé de côté, ce qui pourrait s'avérer particulièrement préjudiciable à l'heure où la citoyenneté européenne est mise à mal par la sortie britannique de l'Union. C'est d'autant plus étonnant que le document « Être et devenir citoyen », issu du décret de 2007 visant le renforcement de la citoyenneté à l'école, consacrait un chapitre à l'Europe. Au contraire, le décret de 2015 instituant un cours et une éducation à la citoyenneté ne fait aucune mention de l'Europe ni de la citoyenneté européenne. Le référentiel et le programme ne le font pas davantage.

Certains voient pourtant dans l'Europe le niveau le plus important pour le développement de la citoyenneté en France : « S'il s'agit donc de donner force et vigueur à un objectif de développement de la citoyenneté, le champ d'action majeur est donc de donner une consistance à la citoyenneté européenne et d'en améliorer toujours l'intégration à la conscience collective des habitants de l'Europe. »<sup>57</sup>

L'absence de niveaux géographiques pour appliquer la citoyenneté risque de poser problème également au niveau local (alors que la découverte de la démocratie peut plus facilement s'opérer au plus petit échelon), au niveau régional-communautaire (dans un pays qui cultive l'union dans la diversité, mais souffre de tensions régionales et communautaires) et au niveau national. Pour ce dernier niveau, qui est le principal niveau de notre citoyenneté, on remarque également que l'EPC fait très peu référence à l'identité. Alors que le drapeau, l'hymne et d'autres symboles nationaux (y compris des valeurs) sont mis en avant dans d'autres pays, la Belgique suscite peu l'attachement des élèves à des symboles nationaux.

En revanche, les vertus sont largement développées, surtout à travers la conception et l'appropriation de règlements. Les droits civils et le respect des différences sont également à l'honneur. Les droits politiques le sont, eux aussi, surtout à travers l'objectif de participation. Par contre, comme nous l'avons dit, le volet social semble quelque peu délaissé, en tout cas aux niveaux local, national et régional. La définition de T. H. Marshall, à cet égard, n'est que partiellement rencontrée.

D'autres éléments de notre discussion ont démontré la faiblesse des représentations de la citoyenneté chez les enseignants, notamment lorsque l'un d'eux la confond avec le civisme ou la civilité : « La partie citoyenneté m'inquiète un peu parce que ça pourrait devenir un cours de petit doigt sur la couture. »

---

<sup>57</sup> Guglielmi, Gilles J. « Comment développer la citoyenneté ? Former des citoyens éclairés et critiques ». Consulté le 18 octobre 2016 sur <http://www.guglielmi.fr/IMG/pdf/CITOYEN.pdf>

## Civisme vs participation

A priori, les textes ne semblent pas tomber dans l'excès normatif. Mais il convient de vérifier si le civisme et la civilité ne prennent pas le dessus sur la citoyenneté, puisque c'est une inquiétude formulée par les enseignants interrogés. Dans le décret, civisme et civilité ne sont même pas nommés ; ils restent discrets, mesurés, bien à leur place. Mais le doute s'installe lorsqu'on analyse le référentiel.

Nous avons dit, dans notre chapitre théorique, que la thématique « Participer au processus démocratique » (2.1.4 dans le référentiel) semble l'une des plus intéressantes dans le cadre de notre recherche. Les compétences précises y sont consacrées à l'identification de problèmes liés à « la vie de classe/de l'école », à la recherche de solutions à ces problèmes par le débat, à l'élaboration d'un processus de décision concernant ces problèmes et, enfin, à « produire collectivement des règles de vivre-ensemble qui respectent l'égalité de droit ». On pourrait, à la lecture de ces mots, se demander si la participation au processus démocratique n'est pas réduite à la gestion de l'ordre, à la production et l'acceptation de la norme pour gérer des problèmes. Cette première approche laisse effectivement peu de place pour la créativité politique, le développement de projets constructifs et le sentiment d'être acteur de la société en devenir.

Mais la thématique « Participer au processus démocratique » revient au troisième degré (3.1.5). C'est d'ailleurs la seule thématique à être reprise deux fois dans le cursus. On imagine alors qu'il s'agit de développer une autre approche de la participation. Il n'en est rien. Tout y est rigoureusement identique, mot pour mot, comme copié-collé : l'identification de « problèmes liés à la vie de classe/de l'école », la recherche de solutions, l'élaboration d'un processus de décision et la production de règles de vivre-ensemble. Il est donc permis de se demander s'il s'agit d'une erreur de transcription (mais cette répétition est reprise telle quelle dans le programme dévoilé en mai) ou d'un signe de réduction de la citoyenneté et de la participation politique à leurs rôles de gestion des comportements.

Il serait certainement pertinent, par exemple, de demander aux élèves d'identifier des problèmes en dehors de l'école, au niveau local et à tous les niveaux jusqu'au global, mais aussi de formuler des propositions en dehors de tout problème, afin de développer une idée positive de la politique. Le professeur qui aurait étudié les acquis sociaux du XIX<sup>ème</sup> et du

XX<sup>e</sup> siècles pourrait, par exemple, leur demander d’imaginer des acquis sociaux pour l’avenir, d’en discuter, d’en choisir un et d’imaginer des moyens pour le promouvoir et le mettre en oeuvre.

Deux autres thématiques touchent directement à la question de la participation politique. La première est intitulée « Individu, société et engagement citoyen » (2.2.5). Il s’agit, concrètement, à travers elle, d’ « identifier un engagement citoyen dans l’espace public ou commun, pour une société juste, à partir d’une visée personnelle, et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés. » La deuxième est intitulée « L’État : pouvoir(s) et contre-pouvoirs » (3.2.5). Il s’agit concrètement, à travers elle, d’ « imaginer et évaluer un moyen d’action pour défendre des droits ou un projet politique », mais aussi d’ « imaginer une intervention de l’État dans une situation de crise et/ou de conflit et en justifier la légitimité ».

La participation politique semble tout de même en retrait. En effet, chacune des deux thématiques citées ci-dessus est conçue pour la « deuxième heure », c’est-à-dire l’heure suivie seulement par ceux qui auront renoncé à l’heure de religion/morale (dans l’officiel). Par ailleurs, même si la participation politique ne peut jamais être réduite à l’acte électoral, il est surprenant que celui-ci ne soit jamais mentionné dans les activités liées au développement d’une compétence politique. Les programmes des partis et les bilans proposés par les médias constituent pourtant des matériaux précieux que les élèves pourraient manipuler en vue de forger des convictions personnelles, un esprit critique, une culture du dialogue. Dans cette perspective, le Test électoral éducatif<sup>58</sup>, développé à l’Université catholique de Louvain, constitue, par exemple, une porte d’entrée qui a déjà largement fait ses preuves.

## **Les moyens**

Nous avons vu que la méthode privilégiée, voire incontournable, pour éduquer à la citoyenneté, est la participation, à travers la discussion et la pratique. Pour certains auteurs, la pédagogie de projets serait même indispensable.

---

<sup>58</sup> <http://www.testelectoraleducatif.be>

Cela pose évidemment question dès lors que les enseignants nous rappellent les contraintes de la forme scolaire et, particulièrement, les contraintes des « petits cours », sachant que l'EPC forme un cours obligatoire de cinquante minutes et un cours optionnel de cinquante autres minutes. « Il me semble que l'évolution, c'est les conditions de travail qui se dégradent », a résumé l'un des participants.

C'est encore plus problématique lorsque l'on sait que les enseignants concernés voyagent entre plusieurs écoles et seront amenés à jongler avec davantage d'écoles suite à l'instauration de l'EPC. L'interdiction faite aux professeurs de religion de dispenser le cours d'EPC et le cours de religion dans une même école était, à cet égard, fortement préjudiciable. Des assouplissements de la règle ont d'ailleurs été prévus depuis lors. Car, si le nombre d'écoles est important (certains en ont plus de dix !), il est évident que l'enseignant aura beaucoup de mal à instaurer un bon climat pour une pédagogie participative et, plus encore, à s'investir dans des partenariats avec des collègues, à promouvoir l'EPC au-delà du cours, à s'inscrire dans un projet d'établissement...

Face à cette situation, plusieurs ont affiché leur tristesse : « Je me dis qu'est-ce que je vais faire avec une heure, quelles sont les possibilités que je vais encore pouvoir mettre en place avec eux, comment je vais encore pouvoir faire des expositions ou quoi que ce soit avec une heure, je ne vais plus rien savoir faire vraiment. Donc voilà, je suis triste (...) On m'a un peu détruit ce que je m'étais construit comme place dans l'enseignement. Ce n'est pas très gai (soupir). »

Par ailleurs, nous avons vu que l'EPC se heurte parfois à des valeurs contradictoires dans la société et même dans les familles, berceaux de la citoyenneté. Pour cela, l'enseignant a besoin de temps pour connaître ses élèves et pour transférer les apprentissages à des situations réelles au-delà des murs de l'école.

Enfin, l'enseignant en charge du cours devrait idéalement être impliqué dans l'organisation des conseils des élèves, mais cela suppose, là aussi, une disponibilité de l'enseignant qui est difficilement conciliable avec la gestion de nombreuses classes dispersées entre plusieurs établissements à distance les uns des autres.

« Et au niveau des horaires, oui ça va être un bazar phénoménal », dit une enseignante.  
« Les horairistes ne nous aiment déjà pas beaucoup. Quand j'arrive et je dis bonjour j'ai trois écoles, ils se disent qu'est-ce qu'on va faire ? »

### **Le manque de reconnaissance**

Les enseignants interrogés souffrent beaucoup du manque de reconnaissance vis-à-vis de leurs cours. Certains citent d'ailleurs, parmi les principales difficultés, « le manque de reconnaissance de collègues et de certaines directions par rapport à nos cours, collègues qui disent « pourquoi on ne supprime pas tout ça, ce serait plus simple », alors que je pense que nos cours sont super importants si on veut former des citoyens. »

La situation actuelle aurait globalement aggravé le problème. « Ma principale difficulté dans mon métier, c'est la place que j'ai dans l'école, c'est-à-dire par rapport à mes collègues », dit une enseignante. « C'est pas facile d'être prof de religion catholique dans un athénée. Déjà c'est deux heures de cours, alors si on passe à une, on va forcément avoir une crédibilité qui va diminuer. On a aussi peu d'élèves, alors pourquoi encore faire un cours. » Une autre renchérit : « Je remarque que, depuis qu'on parle des cours philosophiques, notre place est encore moins bien considérée, voilà c'est mon ressenti, j'ai senti plus d'animosité. »

Plusieurs enseignants dévalorisent eux-mêmes leurs propres cours. « Les élèves savent bien que, pour réussir dans la vie, ce n'est pas le cours de morale qui va les aider, c'est plutôt le cours de math ou de français », affirme l'un d'eux. Un autre professeur de morale estime que l'EPC vaut mieux que les autres cours dits philosophiques : « Si je peux donner le cours d'EPC, je le donnerai. Pourquoi ? Parce que je pense qu'à terme les cours philo disparaîtront. Je pense qu'ils doivent disparaître pour laisser place à deux heures d'EPC. » Cette position semble ici marginale, opposée surtout à celles des professeurs de religion.

### **Le vivre ensemble**

Chez les enseignants comme dans les textes, l'apprentissage du vivre-ensemble est une priorité largement partagée. Beaucoup se réjouissent qu'un cours philosophique réunisse les

élèves de l'enseignement officiel alors qu'ils étaient, jusqu'alors, toujours divisés pour ce type de cours.

Cependant, le décret prévoit également de diviser les élèves du cours d'EPC en deux camps : ceux qui suivent le cours obligatoire uniquement et ceux qui le prolongent d'une deuxième heure. Lors de la deuxième heure, les élèves seront encore plus divisés qu'avant (puisque un cours s'est ajouté aux autres cours dits « philosophiques »). Lors de la première heure, certains élèves auront un train d'avance, seront perçus comme plus citoyens que d'autres...

Dix pourcents seulement des parents d'élèves, dans l'enseignement primaire, ont choisi la deuxième heure d'EPC pour leur enfant. Beaucoup de parents appelleraient le ministère « pour se plaindre que leur enfant se trouve seul ou presque seul dans un cours supposé favoriser le vivre ensemble », nous a confié un fonctionnaire bien placé au ministère de l'enseignement<sup>59</sup>.

De plus, la mise en œuvre du décret a créé des tensions. Les professeurs de religion et les professeurs de morale ont été opposés, notamment sur leurs approches de la neutralité ou sur leur (in)adéquation supposée avec « l'air du temps ». Des tensions sont apparues entre les professeurs qui s'estiment légitimes pour donner le cours d'EPC, dans l'attente de savoir qui sera vraiment prioritaire, qui a le plus d'ancienneté pour un cours donné...

De telles conditions réduisent naturellement la portée du projet de vivre ensemble et limitent dès lors les chances pour l'enseignement d'atteindre les objectifs fixés par le décret.

Ceci n'enlève rien au potentiel de l'EPC pour favoriser un bon climat scolaire, le dialogue, la coopération, la motivation, l'empathie, le recul, l'argumentation logique, l'esprit critique, l'initiative, la prise de responsabilités... Tout ou presque dépend maintenant de la manière dont cette éducation sera mise en œuvre.

---

<sup>59</sup> Interview réalisée en octobre 2016.

## V. CONCLUSIONS

Nous avons choisi d'évaluer les difficultés, contraintes et perceptions des enseignants de religion/morale pour identifier et évaluer les obstacles auxquels fait face l'instauration d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) à l'école secondaire.

Pour cela, nous avons commencé par faire l'inventaire des principaux objectifs officiels et des principales exigences théoriques révélées par la littérature. Deux définitions de la citoyenneté nous ont aidés à démarrer dans cette tâche : l'une plus ancienne, mais plus conventionnelle, empruntée à T. H. Marshall, l'autre plus récente et plus détaillée empruntée à D. Heater. Celles-ci nous ont révélé un concept riche et multidimensionnel qui, comme la démocratie à laquelle il est intimement lié, porte une histoire et un cadre précis, mais exige d'être individuellement approprié par chacun et collectivement réévalué en permanence.

Notre deuxième étape théorique consistait à dessiner les contours de l'éducation à la citoyenneté, malgré la diversité des approches à travers le monde. Nous nous sommes concentrés sur les pratiques européennes, surtout française, britannique et, naturellement, belge. Nous avons vu que les préoccupations principales d'une telle éducation sont largement partagées : démocratie, droits de l'homme et autonomie de la pensée. Nous avons vu également que d'autres priorités se sont ajoutées : en particulier la multiculturalité et la solidarité internationale, parfois exprimées à travers le concept (paradoxal) de « citoyenneté mondiale ».

En Belgique, l'éducation à la citoyenneté n'est pas nouvelle et se précise à travers différents décrets depuis 1997. Elle fera l'objet d'un cours à l'école secondaire à partir de septembre 2017. Elle reposera sur des démarches et des outils empruntés à la philosophie, mais aussi sur un grand nombre de connaissances théoriques et institutionnelles.

Une troisième étape théorique visait le recueil de méthodes et recommandations pour éduquer à la citoyenneté. L'idée de participation semble arriver en tête des préoccupations, mais se révèle difficile à mettre en œuvre. L'usage de la discussion en classe nécessite des compétences particulières de la part du professeur et beaucoup de temps. C'est encore plus

vrai pour l'exercice pratique de la citoyenneté que beaucoup d'auteurs recommandent à travers une pédagogie de projet.

Plusieurs écueils sont à éviter. La construction de règles avec les élèves est un angle d'attaque intéressant, mais elle devrait idéalement débiter par la discussion et la rédaction de droits, chose rare à l'école. Ensuite, l'élaboration de règles doit veiller à ne pas réduire la citoyenneté à la civilité ou au civisme. Un autre écueil serait de sous-estimer le rôle et la liberté de la famille. Plus largement, c'est avec la société que l'éducation à la citoyenneté doit assurer une continuité, avec la difficulté de côtoyer des pratiques (sociales, économiques, professionnelles...) qui génèrent des contre-courants.

L'élection de délégués et le conseil d'élèves constituent des moments forts de la démocratie à l'école, mais ils peuvent s'avérer des moments fort dommageables si la participation ne mène pas à des résultats ou si les élèves imaginent la démocratie semblable au système scolaire (qui est tout autre et mériterait peut-être une meilleure adéquation).

Plus généralement, la « forme scolaire », c'est-à-dire les modalités d'organisation de l'enseignement (du temps, de l'espace et des relations), freine largement l'éducation à la citoyenneté dans ses aspirations à la transversalité, au développement de projets interdisciplinaires, au dialogue de tous sur un pied d'égalité...

Les exigences de l'enseignement officiel en termes de neutralité sont, elles aussi, largement mises à l'épreuve par l'EPC. Faire discuter les élèves des questions de société, des valeurs ou des préférences politiques réclame des habiletés fines de la part de l'enseignant pour respecter le prescrit légal qui exige de lui une « neutralité » très particulière, soucieuse de défendre et de promouvoir les droits humains sans « froisser les opinions et les sentiments » et, pour l'officiel subventionné, sans qu'aucune vérité soit imposée aux élèves, « encouragés à construire librement la leur ».

Les exigences théoriques de l'éducation à la citoyenneté ont été testées auprès d'enseignants susceptibles de délivrer le cours d'EPC. Comme nous l'avons mis en évidence dans l'introduction et le chapitre méthodologique, cette approche présente des limites. Néanmoins, nous l'avons choisie pour mettre en évidence des perceptions, attitudes, difficultés et contraintes, convergentes ou divergentes. Le focus group nous a semblé la

méthode la plus appropriée pour atteindre un tel résultat. Pour nous aider à synthétiser et analyser le propos, des entretiens individuels ont été conçus pour augmenter la diversité du groupe et des questionnaires fermés ont été remplis par tous les participants (au focus group et aux entretiens individuels).

Le focus group a révélé, à travers ses éléments récurrents et ses propos émotionnels, qu'une série d'obstacles freineraient l'appropriation du cours d'EPC par les enseignants. Parmi ces obstacles perçus, le principal semble être le manque de temps : pour suivre la formation « didactique de l'EPC » (30 crédits), pour délivrer le cours d'EPC et/ou le cours de religion/morale (une heure par semaine au lieu de deux pour religion/morale auparavant), pour préparer le cours (faute de disposer d'un programme avant le mois de mai), pour se déplacer d'une école à l'autre...

À peu près au même niveau se situerait un deuxième obstacle : le manque de considération dont les « petits cours » et surtout les cours dits « philosophiques » feraient l'objet. Ce problème serait antérieur à la décision de créer le cours, mais aurait été renforcé par celle-ci. Un autre obstacle majeur lui serait lié : le manque de concertation, d'information ou de clarté de l'information au sujet de la réforme.

Globalement, les modalités de mise en œuvre de l'EPC sont considérées irréalistes et les enseignants parlent volontiers d'un « chaos organisationnel » à venir, non seulement pour eux-mêmes, amenés à enseigner dans un nombre plus grand d'écoles et rarement plus de cinquante minutes d'affilée, mais aussi pour les équipes de direction, en particulier les personnes chargées d'établir les horaires qui, déjà, maudiraient parfois les enseignants des « petits cours » et, plus encore, ceux des cours de religion/morale.

Pourtant, malgré les difficultés que le cours d'EPC leur cause, certains enseignants n'hésitent pas à lui reconnaître une certaine utilité, à la fois dans ses objectifs de citoyenneté et dans son approche philosophique. Symboliquement, son intitulé semble faire l'unanimité et, selon certains enseignants, être à même de restaurer un peu le crédit de ce type de cours. Mais ils ne voient tout de même pas l'EPC résoudre des problèmes propres à leur école ni des problèmes de société. Ils estiment par ailleurs que l'EPC ne pourra pas augmenter la participation des élèves aux décisions à l'école. Évidemment, une subjectivité forte et les craintes d'ordre organisationnel sont liées à de tels jugements.

Les enseignants interrogés parlent peu des convictions religieuses qui sont bousculées par la réforme. Ils déplorent tout de même que les religions risquent de ne plus être abordées par des personnes qui les vivent au quotidien. Ils s'inquiètent également à l'idée que la radicalisation de certains élèves ne soit plus désamorcée par des spécialistes des religions concernées.

Nos interlocuteurs imaginent que les cours de religion pourraient être amenés à disparaître complètement de l'enseignement officiel. Ils estiment que l'intention de les supprimer se révèle déjà à travers le décret EPC.

Les enseignants seraient dès lors significativement plus démotivés que motivés par la réforme. Cela tiendrait surtout à la dégradation de leurs conditions de travail et nettement moins à la mise en cause de leurs convictions philosophiques ou spirituelles, religieuses ou laïques. Pourtant, les enseignants se sentiraient prêts, en théorie, à délivrer le cours d'EPC, mais tous se sentent freinés et certains empêchés par les modalités de mise en œuvre du décret (deux autres sont effectivement empêchées du fait de leur port d'un voile islamique). Des préoccupations matérielles, concernant leur avenir, l'avenir des cours, leur statut ou les moyens à leur disposition (transports, priorités dans les horaires...), empêcheraient les enseignants de s'investir pleinement dans la bonne application du décret.

Le manque d'une définition de la citoyenneté s'est fait sentir à la fois dans la discussion du focus group et à travers chacun des entretiens. C'est d'autant plus dommageable que les programmes de cours, dévoilés en mai, n'en contiennent pas. Les enseignants s'orientent vers une vision commune mais vague et partielle de la citoyenneté, qui correspond à celle, peu explicite, qui est inscrite en filigrane dans les décrets qui régissent l'enseignement.

Lorsque les réponses des enseignants sont confrontées aux objectifs de l'EPC et à la théorie sur l'éducation à la citoyenneté, il apparaît une discordance importante susceptible d'empêcher le succès de la réforme. La principale raison, selon les points de vue, pourrait être, si l'on donne raison aux personnes interrogées, le manque de moyens mis à disposition des enseignants (temps surtout, mais aussi clarté du cadre et considération) et/ou, qu'on leur donne tort ou raison, le déficit de compréhension et d'appropriation de l'EPC. Ce déficit sera attribué par certains à la déception des enseignants, due elle-même au manque de

concertation, d'information ou d'adhésion. D'autres pourraient y voir un éventuel manque de connaissances, de compétences ou de volonté.

Pour répondre à ces derniers, la théorie que nous avons résumée préalablement aide certainement à nuancer l'analyse. Puisque nous avons compris que l'éducation à la citoyenneté requiert la participation, la discussion, la pratique, l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet, les nuances et la délicatesse de la neutralité propre à l'enseignement, etc., il est effectivement difficile d'imaginer l'EPC délivrée efficacement en morceaux de cinquante minutes (ou plutôt 45), plus encore par un enseignant qui doit fréquenter un grand nombre d'écoles.

La même question se pose pour la deuxième heure d'EPC (optionnelle) et pour les cours de religion/morale (optionnels), augmentée du risque de faire face à de très petits groupes (quand on pourra parler de groupe) et à une forme de cloisonnement qui peut paraître contradictoire avec l'idée de vivre ensemble.

Dans de telles conditions, l'EPC risque d'être parfois réduite à des connaissances, au respect des normes ou à des projets pour eux-mêmes. Elle pourrait même s'avérer contre-productive si le civisme l'emporte sur la participation, si les élèves ne développent pas un sentiment de compétence politique, si les conseils d'élèves ne produisent pas de résultat, si la démocratie est assimilée à un système scolaire lourdement hiérarchisé...

Enfin, puisque certains observateurs avisés ont parfois qualifié l'éducation civique française de « fourre-tout », il faut certainement s'interroger, chez nous, sur l'étendue de la commande sociale faite aux écoles et aux enseignants à travers l'EPC. Le risque guette de la voir affublée d'un petit nom moqueur et, sachant que l'encadrement pédagogique alternatif (destiné cette année aux élèves demandant la dispense des cours de religion/morale) a été baptisé « cours de rien », ce petit nom pourrait être « cours de tout ».

Soulignons qu'une telle recherche, pour être véritablement signifiante, devrait être poursuivie par d'autres, selon diverses méthodes et dans la durée (après le lancement du cours), menées par des équipes pluridisciplinaires, interrogeant systématiquement davantage d'enseignants mais aussi les autres acteurs (directions, élèves, parents, décideurs

politiques), comparant la situation belge avec celles d'autres pays, testant d'autres hypothèses et s'autorisant finalement des propositions.

## BIBLIOGRAPHIE

### DÉCRETS

Communauté française de Belgique. *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté*. Bruxelles : 31 mars 1994.

Communauté française de Belgique. *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : 24 juillet 1997.

Communauté française de Belgique. *Décret instaurant un mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle dans l'enseignement organisé par la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné par la Communauté française*. Bruxelles : 14 juillet 2015.

Communauté française de Belgique. *Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement*. Bruxelles : 17 décembre 2003.

Communauté française de Belgique. *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Bruxelles : 22 octobre 2015.

Communauté française de Belgique. *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, 12 janvier 2007.

### LIVRES ET ARTICLES

Mc Andrew, Marie ; Tessier, Caroline et Bourgeault, Guy. « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations ». In: Revue française de pédagogie n°121, ENS : Paris, 1997, pp. 57-77.

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), *Être et devenir citoyen. Contributions à un devenir citoyen*, Bruxelles : sans date (2007 ou plus tard).

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), *Pistes pour l'exploitation du document* « Être et devenir citoyen. Contributions à un devenir citoyen », Bruxelles : sans date (2009 ou plus tard).

Ait Khelifa-Gallois, Nadira ; Kordulakova, Katarina et Weil, Joyce. « La citoyenneté, ça se pratique ! ». In Cahiers pédagogiques n°530, CRAP : Paris, juin 2016, pp12-14.

Audigier, François. « Raveaud Maroussia. De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre », in Revue française de pédagogie 158 (janvier-mars 2007), ENS : Paris, 2010.

Audigier, François. « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », in Revue internationale d'éducation de Sèvres n°44, 2007, pp 25-34. Consulté le 20 mars 2017 sur <https://ries.revues.org/125>.

Bauböck, Rainer. *Transnational citizenship. Membership and rights in international migration*, Edward Elgar : Aldershot (England), 1994.

Ben Achour, Rim. « L'abstention électorale en Belgique : un phénomène récent », IEV : Bruxelles, 2012.

Bergounioux, Alain. « L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique » in Après-demain, n°5, Association Après-demain : sans lieu, février 2008, pp 6-11. Consulté le 20 mars 2017 sur <http://www.cairn.info/revue-apres-demain-2008-1-page-6.htm>.

Bier, Bernard et Le Breton, Joce. *Éducation et citoyenneté*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (coll. Jeunesse éducation territoires n°16) : Marly- le-Roi, 2007.

Braconnier, Céline et Mayer, Nonna (dir.). *Les inaudibles : sociologie politique des précaires*. Presses de Sciences Po : Paris, 2015.

Clarke, Paul. *Education for sustainability. Becoming naturally smart*, Routledge : New York, 2012.

Colcombet, Mondane. « Démocratie publique, démocratie privée : la famille, berceau de la citoyenneté » in Après-demain n°5, Association Après-demain : sans lieu, 2008. pp 19-22. Consulté le 20 mars 2017 sur [www.cairn.info/revue-apres-demain-2008-1-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-apres-demain-2008-1-page-19.htm).

Commission européenne et Eurydice network, *Citizenship education in Europe*, Bruxelles: 31 mai 2012. Consulté le 17 novembre sur [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship\\_Education\\_in\\_Europe](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe)

Communauté française de Belgique. *Être et devenir citoyen*. Bruxelles, 2007. Consulté le 17 novembre 2016 sur [www.agers.cfwb.be/download.php?do\\_id=8119&do\\_check=](http://www.agers.cfwb.be/download.php?do_id=8119&do_check=)

Conseil de l'éducation et de la formation. « Pour une éducation à la citoyenneté transversale aux apprentissages en Fédération Wallonie-Bruxelles ». Bruxelles : 28 février 2014.

Constant, Fred. *La citoyenneté*, Montchrestien (coll. Clés) : Paris, 1998.

Crick, Bernard (dir.). *Citizens : towards a citizenship culture*, Blackwell : Malden (USA), 2001.

de Coorebyter, Vincent. *La citoyenneté*, CRISP (coll. Les dossiers du CRISP n°56) : Bruxelles, 2002.

Dalton, Russel J., *Democratic choices, democratic challenges*, Oxford university press: Oxford, 2004.

Delpérée, Francis. *La démarche citoyenne*. Labor : Bruxelles, 1998.

Derbaix Bruno. « Éduquer à la citoyenneté et la vivre à l'école. Un document de travail du MIEC », MIEC : Bruxelles, mai 2006.

Deschouwer, Kris ; Delwit, Pascal ; Hooghe, Marc ; Baudewyns, Pierre ; Walgrave, Stefaan. *Décrypter l'électeur. Le comportement électoral et les motivations de vote*, Lannoo campus : Louvain, 2015.

Develay, Michel. *Donner du sens à l'école*, ESF (coll. Pratiques et enjeux pédagogiques) : Paris, 1996.

Fédération Wallonie-Bruxelles et Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse. « 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.

Ferry, Jean-Marc et Libois, Boris. *Pour une éducation postnationale*, Editions de l'Université de Bruxelles (coll. Philosophie et société) : Bruxelles, 2003.

Fillion, Laurent. *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, CRDP (coll. Repères pour agir) : Amiens, 2012.

Guglielmi, Gilles J. « Comment développer la citoyenneté ? Former des citoyens éclairés et critiques ». Drôle d'En-Droit (site web) : sans lieu, 29 octobre 2006. Consulté le 18 octobre 2016 sur <http://www.guglielmi.fr/IMG/pdf/CITOYEN.pdf>

Hay, Colin. *Why we hate politics*, Polity press: Malden (USA), 2007.

Heater, Derek. *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*, Longman : London and New York, 1990.

Hérode Michel, « L'éducation à la citoyenneté, une urgence ? » in AFS Programmes interculturels, *Le parcours citoyen. Pistes pédagogiques pour une éducation globale*. De Boeck : Bruxelles, 2003.

Institut du Nouveau Monde. « La diminution de la participation électorale des jeunes québécois ». Le directeur général des élections : Québec, 2012, pp 68-69. Consulté le 20 décembre 2016 sur <http://www.electionsquebec.qc.ca/documents/pdf/DGE-6438.pdf>.

Krémer, Pascale, « Pourquoi moins d'un jeune sur deux a voté aux élections municipales. Entretien avec Anne Muxel », in *Le Monde* du 28 mars 2014.

Kymlicka, Will. *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*, Clarendon press : Oxford, 1995.

Leleux, Claudine. *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. De Boeck : Bruxelles, 2000.

Mager, Robert F. *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Dunod : Paris, 1995 (première édition : 1990).

Magnette, Paul. *La citoyenneté : une histoire de l'idée de participation civique*, Bruylant: Bruxelles, 2001.

Marshall, Thomas Humphrey. *Class, citizenship and social development*, Greenwood press : Westport (Connecticut), 1973 (première édition : 1963).

Morales, Laura. *Joining political organisations*. ECPR : Colchester (UK), 2009.

Observatoire des inégalités, « Les critères sociaux de l'abstention électorale. », 17 mai 2014.

Consulté le 20 décembre 2016 sur [http://www.inegalites.fr/spip.php?article112&id\\_groupe=12&id\\_mot=92](http://www.inegalites.fr/spip.php?article112&id_groupe=12&id_mot=92).

Paulissen, Richard. « Scinder les cours philosophiques : une fausse bonne idée », in *CSC-Éduc* n°70, CSC: Bruxelles, juin 2013, p 5.

Paulissen, Richard. « Les partis politiques et les cours de religion/morale », in *CSC-Éduc* n°79, CSC: Bruxelles, mai 2014, pp 19-22.

Pagoni, Maria et Haeberli, Philippe. « Participation et éducation à la citoyenneté », in *Carrefours de l'éducation* n°28, Armand Colin : Paris, juillet-décembre 2009, pp 3-8.

Paquay, Léopold ; Crahay, Marcel ; De Ketele, Jean-Marie. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, de Boeck (coll. Pédagogies en développement) : Bruxelles, 2006.

Parlement européen. « Étude post-électorale 2014 », TNS opinion : Bruxelles, octobre 2014.

Paternotte, David et Nagels, Nora (dir.). *Imaginer la citoyenneté*, Academia, coll. Sciences politiques : Louvain-la-Neuve, 2013.

Pion, Geoffrey. « L'absentéisme électoral en Belgique : données individuelles et agrégées à Charleroi », in *Espace politique : sans lieu*, 13 juillet 2011, consulté le 28 novembre 2016 sur <http://espacepolitique.revues.org/2025>

Pring, Richard. "Citizenship and schools". In Crick, Bernard (dir.). *Citizens : towards a citizenship culture*, Blackwell : Malden (USA), 2001.

Print, Murray et Lange, Dirk. *Schools curriculum and civil education for building democratic citizens*, Sense : Rotterdam, 2012.

Raveaud, Maroussia. « L'élève, futur citoyen », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°44, avril 2007, pp 19-24. Consulté le 20 mars 2017 sur <https://ries.revues.org/111>

Rey, Bernard. « Pourquoi des élèves actifs » in *Politique* n°72 : Bruxelles, novembre-décembre 2011, pp 48-50.

Sen, Amartya. *L'idée de justice*. Flammarion : Paris, 2012.

Le Soir (Quotidien). Bouillon, Pierre. « Les profs de morale saisissent la justice contre le cours de citoyenneté », *Rossel* : Bruxelles, 22 juin 2016. Consulté le 18 novembre 2016 sur [www.lesoir.be/1246011/article/actualite/enseignement/2016-06-22/profs-morales-saisissent-justice-contre-cours-citoyennete](http://www.lesoir.be/1246011/article/actualite/enseignement/2016-06-22/profs-morales-saisissent-justice-contre-cours-citoyennete)

Talpin, Julien. *Schools of democracy: How ordinary citizens (sometimes) become competent in participatory budgeting institutions*, ECPR press: Colchester (UK), 2011.

Thomas, Florie ; Baudewyns, Pierre (promoteur). « Le processus d'intégration dépend-il de la citoyenneté ou de la construction de l'identité ? », UCL: Louvain-la-Neuve, 2012

Van Ingelgom, Virginie. « Démocratie et citoyenneté : transformations et défis », séminaire UCL 2016-2017.

Wihtol de Wenden, Catherine. *La citoyenneté européenne* (La bibliothèque du citoyen), Presses de sciences po: Paris, 1997

## ANNEXES

1. Thématiques et compétences à développer dans le cadre de l'EPC p 80
2. Présentation du focus group p 82
3. Contenu du focus group p 85
4. Première analyse du focus group p 106
5. Entretiens individuels p 114
6. Questionnaire fermé p 129
7. Réponses au questionnaire fermé p 130

**ANNEXE 1 : THÉMATIQUES ET COMPÉTENCES**  
à développer dans le cadre de l'EPC (extrait du référentiel)

<b>Deuxième degré<sup>60</sup></b>
<p><b>2.1.1. Discours et pièges du discours</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours</li> <li>• Repérer les tentatives de manipulation dans les discours</li> </ul>
<p><b>2.1.2. Éthique et technique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité</li> <li>• Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC</li> </ul>
<p><b>2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie</li> <li>• Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination</li> </ul>
<p><b>2.1.4. Participer au processus démocratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit</li> </ul>
<p><b>2.1.5. Légitimité et légalité de la norme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité</li> </ul>
<p><b>2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel</li> <li>• Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement</li> </ul>

<b>Troisième degré</b>
<p><b>3.1.1. Vérité et pouvoir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept de vérité</li> <li>• Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir</li> </ul>
<p><b>3.1.2. Sciences et expertise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept de science</li> <li>• Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique</li> <li>• Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science</li> </ul>
<p><b>3.1.3. Bioéthique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser un problème bioéthique</li> <li>• Justifier une prise de position sur un problème bioéthique</li> </ul>
<p><b>3.1.4. Liberté et responsabilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif</li> </ul>
<p><b>3.1.5. Participer au processus démocratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à la vie de classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit</li> <li>• Problématiser le processus de discussion démocratique</li> </ul>
<p><b>3.1.6. L'État : pourquoi, jusqu'où ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept d'État</li> <li>• Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position</li> </ul>

<sup>60</sup> Années 3 et 4. Les années 1 et 2 ont déjà fait l'objet d'un référentiel (« socles de compétences ») en même temps que les six années de l'école primaire, puisqu'elles appartiennent au tronc commun.

Pour les élèves qui demanderaient la dispense du cours de religion ou de morale et recevraient, par conséquent, une deuxième heure de cours d'EPC :

<b>Deuxième degré – 2<sup>e</sup> heure (en cas de dispense)</b>
<p><b>2.2.1. Diversité des discours sur le monde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés</li> <li>• Questionner les possibilités d'articuler différentes approches du monde</li> <li>• Distinguer croire et savoir</li> </ul>
<p><b>2.2.2. Médias et information</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner ce qui semble évident, ce qui se présente comme vrai dans les médias et sur les réseaux sociaux</li> <li>• Questionner la manière dont les médias et les réseaux sociaux transmettent l'information et construisent la réalité</li> </ul>
<p><b>2.2.3. Violence et humanisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation</li> <li>• Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen)</li> </ul>
<p><b>2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser la notion d'autonomie affective dans le rapport à soi et à autrui</li> <li>• Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui</li> </ul>
<p><b>2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser l'engagement citoyen</li> </ul>

<b>Troisième degré – 2<sup>e</sup> heure (en cas de dispense)</b>
<p><b>3.2.1. Sens et interprétation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept d'interprétation</li> <li>• Questionner la fonction des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité</li> <li>• Explorer et questionner le sens et les interprétations des mythes, des rites et des symboles</li> </ul>
<p><b>3.2.2.- 3.2.3. Culture(s) et liberté(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle</li> <li>• Problématiser les éventuels dilemmes entre identité culturelle et participation à la vie de la cité</li> <li>• Problématiser l'idéal d'universalité</li> </ul>
<p><b>3.2.4. La justice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept de justice</li> <li>• Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles</li> </ul>
<p><b>3.2.5. L'État : pouvoir(s) et contre-pouvoirs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser le concept de pouvoir politique et les moyens d'action du citoyen en démocratie</li> </ul>
<p><b>3.2.6. Conviction, religion, politique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique</li> </ul>

(...) Des thématiques et compétences sont également décrites pour les 7<sup>èmes</sup> années.

## **ANNEXE 2 : PRÉSENTATION DU FOCUS GROUP**

Ci-dessous, la présentation du focus group telle qu'elle a été faite aux participants :

### **Objectif**

Étudier la mise en œuvre du décret à l'école secondaire (objectifs, obstacles, chances de succès...)

### **Approche**

Regard de terrain des premiers concernés

### **Méthode**

La méthode du *Focus Group* est une méthode qualitative de recherche sociale qui favorise l'émergence de toutes les opinions. Cette méthode ne poursuit donc pas la recherche du consensus. Elle permet par contre le recueil des perceptions et des attitudes. Bref, sentez-vous libre de parler franchement et soyez d'accord de ne pas être d'accord !

### **Anonymat**

Tout reste entre nous ! Enregistrement seulement pour le directeur et le chercheur. Transcription sans nom, ni même lien à la fonction.

### **Participants**

Enseignants de religion (catholique, islamique et protestante) et de morale (laïque) à l'école secondaire. Nous avons choisi d'interroger des enseignants de religion et de morale car ils sont prioritaires pour donner le cours d'EPC et donc les premiers concernés.

### **Déroulement**

2h25 de questions ouvertes réunies dans une **grille d'entretien** (présentée et distribuée auparavant). L'animateur veillera à la discussion de toutes les questions selon la structure de la grille.

### **Traitement**

Une analyse/synthèse de la discussion permet de relever la fréquence des principaux mots clés, les points de convergence et de divergence, les propositions...

### **Règles**

- Lors du premier tour de chaque question, on ne s'interrompt pas. Ensuite, on peut réagir.
- On tourne dans le sens des aiguilles d'une montre, mais la première personne à répondre change à chaque question (d'un siège).
- Pour la plupart des questions, nous prévoyons une minute de temps de parole par personne (maximum !). Certaines trente secondes.
- Un questionnaire fermé complète la discussion (à compléter avant de partir svp !)

## Grille d'entretien du focus group

INTRO : vision du métier

1. 5' Quelle est votre vision du métier d'enseignant ?
2. 5' Comment rencontrez-vous votre vision du métier dans vos cours respectifs ?
3. 10' Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier ?
4. 10' Y a-t-il des difficultés qui vous semblent grandir ? Si oui, lesquelles ?

### L'EPC EN GÉNÉRAL

5. 10' Avez-vous le projet de donner le cours d'EPC (l'an prochain ou plus tard) ? Pourquoi ?
6. 10' Pour vous, qu'est-ce que la citoyenneté ?
7. 10' Quel serait, d'après vous, le principal intérêt d'introduire un cours d'EPC dans votre école, si toutefois vous percevez un intérêt ?
8. 10' Quel serait, d'après vous, le principal problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?
9. 10' Quel serait, d'après vous, par ordre d'importance, le deuxième problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

### RESSOURCES

10. 5' Pour donner vos cours habituels, estimez-vous disposer aujourd'hui de tous les moyens nécessaires (temps, matériel, reconnaissance...) ? Si non, pourquoi ?
11. 10' Pour donner le cours d'EPC, de quel(s) moyen(s) pourriez-vous manquer ?
12. 10' Comment les difficultés en termes de moyens pourraient-elles être réduites (pour l'année qui vient ou une suivante) ?

### SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

13. 5' Pour donner le cours d'EPC, quels savoirs vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants de religion/morale ?
14. 10' Pour donner le cours d'EPC, quels savoirs vous semblent-ils à acquérir ou à développer par les enseignants de religion/morale ?
15. 5' Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou savoir-faire vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants de religion/morale ?

16. 10' Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou savoir-faire vous semblent-ils à acquérir ou à développer par les enseignants de religion/morale ?

17. 10' Comment les difficultés en termes de savoirs et savoir-faire pourraient-elles, selon vous, être réduites (pour l'année qui vient ou une suivante) ?

#### FINALISATION

18. 10' Question suggérée par les participants durant les échanges ou à cet instant : « Y a-t-il une autre question que vous jugez utile d'aborder ici ? ».

## **ANNEXE 3 : CONTENU DU FOCUS GROUP**

Le focus group a eu lieu le lundi 10 avril, entre 16 et 19 heures.

### **Déroulement**

Par rapport au déroulement prévu (cfr supra), le focus group a été légèrement modifié. Une question a été ajoutée (question 12 sur les formations) et quelques questions ont été regroupées. Les questions réellement posées diffèrent très peu des questions initiales et sont transcrites ci-dessous en majuscules. Cela a permis de rendre le propos plus concret dans la mesure où le référentiel n'était pas encore publié.

### **Participants**

NB : Le nom des participants n'est communiqué qu'aux membres de l'équipe de recherche. Si ce document vous était parvenu avec les noms des participants alors que vous n'êtes pas membre de l'équipe de recherche, nous vous prions de nous le signaler et de ne pas diffuser.

1.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Religion protestante et EPA (Encadrement pédagogique alternatif)

Établissement(s) :

2.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Morale

Établissement(s) :

3.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Religion catholique

Établissement(s) :

4.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Religion catholique

Établissement(s) :

5.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Religion catholique

Établissement(s) :

6.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Morale

Établissement(s) :

7.

Prénom et NOM :

Cours en charge : Morale

Établissement(s) :

### Retranscription

Ci-dessous, la retranscription intégrale des enregistrements (trois enregistrements : deux enregistrements d'une heure chacun et un enregistrement de 34 minutes).

#### Les termes choisis pour synthétiser le propos sont en gras

Les termes qui marquent une convergence de propos sont surlignés en gris foncé

Les termes qui marquent une divergence sont surlignés en gris clair

Les termes émotionnels sont soulignés

Les autres termes qui requièrent une attention particulière des chercheurs sont en italique

QUESTION 1 :

QUELLE EST VOTRE VISION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ?

19'

1. À l'heure actuelle, vu mon cursus, je dirais que c'est d'abord un animateur de groupe, un **animateur de discussions** de groupe.
2. Les accompagner avec bienveillance dans le monde qui est en train d'advenir. Les faire réfléchir aux **problèmes de société** qu'on peut rencontrer aujourd'hui.
3. Pour moi c'est d'abord la rencontre avec les jeunes qui est importante, qui m'a animée depuis le début de ma carrière. Les amener à réfléchir, à se questionner, à s'énerver à s'indigner, devant les

**problèmes de société** ou relationnels qu'ils rencontrent. C'est un bonheur d'être en permanence en contact avec eux dans ce questionnement-là.

4. Alors ma vision du métier, c'est toujours la même depuis des années, pour moi c'est transmettre. Et aussi **qu'ils se respectent** les uns les autres. Et aussi qu'ils soient critiques, parce que, avec leur téléphone et Internet, ils ont énormément d'informations, trop d'informations, ils sont tout le temps là-dessus et ils mélangent tout, ils prennent tout à cœur, au premier degré. Donc leur apprendre à **prendre du recul** sur certaines situations, même dans leur quotidien, que cela puisse leur servir plus tard.

5. Moi je dirais que pour nos cours, je sens que c'est important d'être un moteur de recherche, d'**ouvrir le questionnement**. Ce qui est important dans nos cours c'est les questions de sens, le pourquoi des choses. Il y a peu de cours où on réfléchit au sens des choses. Et aussi le deuxième pôle c'est être à l'écoute des élèves. Il y a peu de cours, je pense, où **ils peuvent se confier**.

6. Moi je vois plutôt ça comme un combat contre l'obscurantisme. Les amener à réfléchir sur le monde, à s'interroger, à ne pas se laisser emballer dans une société de consommation qui ne les émancipe pas. C'est un **combat pour les émanciper**.

7. Moi c'est les faire sortir du troupeau. Ça rejoint un peu ce que Laurent vient de dire. Les faire **sortir du troupeau**, qu'ils soient les moins formatés possibles, les moins conformistes.

o. B. MORIAMÉ. Quelqu'un souhaite-t-il réagir ?

6. Il y a beaucoup de choses qui se rejoignent.

1. C'était très complémentaire. L'addition de tout devrait approcher tout doucement ce que pourrait être un enseignant.

QUESTION 2 :

COMMENT RENCONTREZ-VOUS VOTRE VISION DU MÉTIER DANS VOS COURS RESPECTIFS ?

24'

2. Ça rejoint un peu la première question. Chaque fois qu'ils viennent avec une fausse info ou quelque chose qui les a particulièrement secoués ou choqués eh bien on en discute on va voir si c'est vrai, s'il y a des bases parce qu'ils répercutent des tas de fausses infos qu'ils rencontrent, les **remotiver** parce qu'ils sont face à la vie, ils ne voient pas du tout quel peut être leur avenir, les remotiver à avoir un intérêt pour le monde et pour leur propre vie et à abandonner un peu la facilité de l'écran pour avoir leur propre idée sur les choses. Et c'est un peu un combat parce que chaque fois qu'on leur demande de dire ce qu'ils pensent sur les choses, c'est souvent j'aime ou j'aime pas et on n'arrive pas à faire émerger quelque chose de plus construit comme argument sauf si on se met vraiment à lutter et à essayer de les secouer violemment pour qu'il y ait quelque chose qui sorte. Parfois j'ai l'impression qu'il y a plus grand-chose à l'intérieur. Il faudrait **revoir complètement** la manière d'approcher les choses et ne pas penser qu'il y a déjà **une base à la réflexion et leur apporter cette base** qu'avant on n'avait pas besoin de leur apporter.

3. Donc moi comme j'étais dans la rencontre avec les jeunes, le cours de religion s'adapte fort bien à ma vision de l'enseignant, c'est-à-dire les aider à rechercher ou donner du sens à ce qu'ils vivent, je **rejoins ce que tu as dit**. Au cours de religion on a justement cette chance-là. **On peut discuter avec eux, on a très peu d'élèves, j'ai le temps** de les amener à avoir du sens critique, à prendre du recul par rapport aux problèmes qu'ils se posent, à aborder des questions d'actualité. **Les cours de religion s'y prêtent bien, tous les cours philosophiques**. Par le petit nombre, c'est plus facile pour les questions plus actuelles, plus personnelles

4. **Ca rejoint un peu ce que tu dis. J'ai aussi des petites classes. On arrive à avoir un lien.** Evidemment on a notre place d'enseignant. On n'est pas leur copain, on n'est pas leur psychologue. Mais c'est vrai qu'ils ont tendance à avoir plus facile à venir nous parler à nous. S'ils ont une question, c'est plutôt aux professeurs des cours philosophiques qu'ils la posent. Parfois ils vivent des choses très dures chez eux et ma préfète ou ma sous-préfète me demande de leur parler. Parce qu'ils s'entendent bien avec moi vu que *j'ai des classes de deux, trois, quatre, six élèves*. Donc on a vraiment aussi un rôle de pouvoir les ouvrir, pour prendre du recul, **parce que les parents divorcent, parce qu'ils ont peur, parce c'est Marc Dutroux, ça ça les perturbe beaucoup. C'est les attentats**. Etc. Et aussi par rapport à la religion. Parce que, avec le terrorisme, j'ai l'impression qu'on fait un amalgame aussi de toutes les religions. Donc c'est important de faire des ponts, des liens, entre tous les gens pour essayer aussi de **dédramatiser la société** parce qu'ils la voient comme quelque chose de très nocif. Et aussi comme on a dit précédemment, **pour eux ils n'ont pas d'avenir. C'est foutu**. Ils ont quinze ans et parce que chez eux ça ne va pas, la société, ils allument **la télévision ou leur téléphone**, c'est des attentats c'est des bombes, c'est tout le temps la violence et donc ils pensent que c'est un moyen de communication malheureusement. **Ca rencontre bien ce que j'avais comme idée de l'enseignant**. Et surtout le cours aussi j'ai choisi le cours de religion m'a toujours plu, je l'ai choisi pour cette partie un peu plus personnelle dans leur vie de tous les jours qui est très importante.

5. Je crois que je vais **passer mon cours, euh mon tour**, parce que cette question est un peu redondante par rapport à la première.

6. Pour ma part **je la rencontre de plein fouet**. Je parlais d'un combat politique pour essayer d'éveiller les consciences. Je remarque qu'il y a cette perte de sens, cette perte de repères. Cette *idée que l'école c'est inutile parce que de toute façon la connaissance est disponible sur internet*, mais **contrairement à...** Je ne trouve pas qu'ils sont vides, par contre. Je trouve justement qu'ils sont trop **pleins**. Et ce trop-plein, quand ça sort, ça se dissout. Il y a comme ça une énergie qui est quand même souvent gâchée, par le troupeau, le fait de vouloir être comme les autres. C'est nécessaire pour un adolescent de s'identifier à une communauté, mais les communautés qui sont proposées, notamment par **la société de consommation** ne sont pas des communautés qui pourraient les émanciper.

7. Moi j'y arrive en utilisant le plus souvent possibles des **discussions à visée philosophique**. L'année dernière j'ai découvert Oscar *Brénifié*, et depuis ça m'amuse beaucoup de les forcer à se poser des questions entre eux et **les forcer au dialogue** en fait. Donc c'est comme ça que je fais.

1. Puisqu'Oscar Brénifié a été cité, on va citer les autres : *Jacques Livine, Lipman, Tozzi...* Ce sont tous des **outils** qui permettent à l'animateur ou au prof d'aider les élèves à construire un peu ce qu'il comprendrait **du monde, de l'être humain, de la réalité de Dieu**, etc, de tous les concepts qui inondent notre intelligence. Le problème, dans le cours que je donne dans les cinq écoles qu'on m'a

qui me sont attribuées, j'ai non pas peu d'élèves, mais **trop peu d'élèves**, dans la moitié des classes j'ai un élève, donc c'est lui contre moi, la **difficulté** sera de les aider à construire le monde dans leur génération et non pas avec une vieille génération comme moi.

10h3

DEROO J'aimais bien l'interprétation de la question de Christophe et Julien. C'est vrai qu'en fait **l'approche philo pour moi est essentielle** parce que ça permet de déplacer le regard sur les choses qu'on vit et de **penser les choses autrement** et de construire sa pensée.

QUESTION 3 :

QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS QUE VOUS RENCONTREZ DANS VOTRE MÉTIER ?

33'

3. **Moi je suis aussi confrontée à de petites classes.** Peu d'élèves amène **moins de discussion**, la crainte aussi de ne pas avoir assez d'avis différents, parce que c'est le mien face au sien et ça s'est un peu regrettable, c'est **difficile pour moi de rester relativement neutre** ou assez critique par rapport à ce que je dis pour que l'élève n'entre pas dans une pensée que moi j'ai, donc c'est pas toujours facile. C'est vrai aussi que du point de vue **moyens**, par exemple faut aller dans une salle spéciale pour voir un docu de dix minutes, on y reviendra. Je me rends compte que pour les jeunes c'est pas facile. On devrait être plus aidés en **début de carrière**. Pour nous aussi c'est bon d'être de temps en temps avec des plus jeunes. En religion, **on n'a même plus jamais de journées pédagogiques** ensemble. Ça nous permettait d'avoir un échange et de comprendre qu'on était dans le bon ou qu'on pouvait encore améliorer des choses. Si on pouvait en rencontrer d'autres voir ce qu'ils font, ça nous aiderait. Et puis pour se renouveler.

4. Ma principale difficulté dans mon métier, c'est **la place que j'ai dans l'école, c'est-à-dire par rapport à mes collègues.** C'est pas facile d'être prof de religion catholique dans un athénée. Déjà c'est **deux heures de cours, alors si on passe à une**, on va forcément avoir une **crédibilité** qui va diminuer. On a aussi peu d'élèves, alors pourquoi encore faire un cours. Moi ce qui m'a **profondément surprise**, c'est **pourquoi ils choisissent un cours ou l'autre**, parfois les raisons sont spéciales : on suit les copains, ma maman m'a obligé, avec le prof de morale on finit toujours plus tôt... Alors ceux qui changent d'établissement en cours d'année, si ils étaient dans un enseignement catholique et ils arrivent dans un athénée, ils sont obligés de venir chez moi. Certains veulent aller chez mon collègue en religion islamique, mais il faut leur dire qu'ils sont obligés de venir chez moi donc ils viennent avec les pieds de plomb. Et puis, comme cela a été dit, **des petites classes s'il y a du répondant ça va, mais parfois il faut un peu se battre** pour leur dire que ça va être une heure d'échange et que ça va être enrichissant pour eux.

5. Je trouve personnellement la méthode d'organisation d'atelier philo intéressante. Maintenant, rapidement, je trouve qu'on se heurte à des difficultés par rapport à la **difficulté des jeunes par rapport à l'abstraction** et aussi par rapport au **manque de base par rapport aux auteurs philosophiques**. J'ai l'impression qu'en Belgique un certain **désamour de la philo** en général. **Le Manque de reconnaissance de collègues** et de certaines directions par rapport à nos cours,

*collègues qui disent pourquoi on ne supprime pas tout ça, serait plus simple, alors que je pense que nos cours sont super importants si on veut former des citoyens qui peuvent réfléchir et qui connaissent les différentes cultures, les différentes religions.*

6. Ma principale difficulté, c'est aussi une richesse. **C'est pas un cours ou on doit maintenir l'attention, l'intérêt par les points.** Ils sont obnubilés par les points, mais le cours de morale est tout à fait à part, c'est le **côté non utilitariste** du cours qui est difficile, mais en même temps c'est aussi **un challenge**. **Ca marche avec certains élèves, qui sont curieux**, mais je vais pas dire que ça marche avec tous les élèves. J'ai déjà eu des difficultés à essayer de les rendre actifs, conscients, sans jouer sur les points. Je leur dis que ce qu'ils voient en cours ce n'est pas nécessairement pour réussir une interro. **Eux ce qui compte c'est les points** parce qu'il faut faire plaisir aux parents. Je veux dire c'est aussi des choses qu'ils doivent mobiliser en dehors de la classe, des **réflexes intellectuels** à adopter dans leur vie de tous les jours, mais c'est quelque chose qui n'est **pas habituel, donc qui est difficile** à mettre en place.

7. Moi la difficulté au niveau des élèves, c'est que, **par classe, y en a un ou deux qui sont éveillés curieux...** Mais la majorité des élèves ils sont **déjà très très formatés** par leurs parents, par les autres profs, par les cours qu'ils ont eu en primaire... Ils sont déjà sur des rails avec **plein de préjugés** sur tout, sur la famille, sur le travail, sur la société, ils sont déjà très cadrés, sur leur rail. Donc la grande difficulté, c'est de leur dire qu'il y a autre chose en dehors du cadre et là ils sont tout saisis. Autrement, *à part un ou deux par classe, c'est ça le problème, c'est qu'ils sont formatés déjà.* Au niveau de la **place du cours dans l'école**, on voit bien que pour les élèves, il y a le cours de math, le cours de français, peut-être un peu le cours d'histoire, si le prof est un peu motivé. Et le reste on se le tape parce qu'il faut. Mais **le cours de morale on vient parce qu'on sait bien qu'avec M. Bodart ça va être marrant. A part ça, on n'en a plus rien à cirer. Ils savent bien que pour réussir dans la vie c'est pas le cours de morale qui va les aider, c'est plutôt le cours de math ou de français.** Ca c'est un peu le truc contre lequel il faut se battre. Et alors au niveau institutionnel, ben voilà je pense qu'on nous prend un peu pour la cinquième, voire la huitième, roue du carrosse. *Alors qu'on devrait être au centre des préoccupations, on est vraiment au fond du fond de l'attache remorque et ça ça ne va pas du tout.*

1. **Je vais essayer de trouver des choses qui n'ont pas encore été dites.** Je donne cours dans des établissements différents donc ça donne des états d'esprit différents. Je donne cours dans l'inférieur et dans le supérieur. **C'est pas toujours facile, comme ça en trente secondes, de passer d'un ado de douze ans à brusquement un jeune de dix-huit.** Là le prof il doit être super-doué pour switcher en trente secondes, changer de catégorie. **Chaque région a ses réflexes, ses références, c'est très amusant de passer d'une école à l'autre, ça divertit.** Mais, quand on a une heure de temps, tout **dépend de ce qui s'est fait avant** et tout dépend de ce qui se fera après.

2. **J'avais jamais rencontré vraiment de difficulté** à partir du moment où j'ai trouvé ma place. J'ai mis cinq ans pour être vraiment enseignante, je pense. **Au début c'était très dur. Et puis** jusqu'à il y a à peu près deux ans, j'ai été étonnée qu'on me paye pour ce que je faisais, parce que **j'étais très heureuse** de mon métier. **Jusqu'au moment où il y a eu tous ces problèmes par rapport à nos cours.** Là j'étais comme nos élèves en manque de sens. Je me dis **qu'est-ce que je vais faire avec une heure**, quelles sont les possibilités que je vais encore pouvoir mettre en place avec eux, comment je vais encore pouvoir faire des expositions ou quoi que ce soit avec une heure, je vais plus

rien savoir faire vraiment. Donc voilà, je suis triste. Jusque là je ne m'étais pas vraiment posé de questions sur ma place dans l'école. Mais là on m'a un peu détruit ce que je m'étais construit comme place dans l'enseignement. Ce n'est pas très gai (soupir). On m'a cassé mon jouet (rire jaune).

QUESTION 4 :

Y A-T-IL DES DIFFICULTÉS QUI VOUS SEMBLERENT GRANDIR ? SI OUI, LESQUELLES ?

3. Notre place en tant que prof de religion, morale moins à mon avis : « **ils n'ont pas besoin d'être là, à quoi ça sert d'avoir un cours de religion** ». Le problème s'est **accentué très fort à partir du moment où le cours de religion a été remis en cause**. Je trouve que notre place a été fortement mise en point d'interrogation. On est déjà la dernière roue, on vient après le cours de géo, alors qu'on a deux heures et eux qu'une heure. *On n'oserait pas demander un travail supplémentaire aux élèves, parce qu'ils doivent quand même faire leur travail de géo ou de chimie. Ca ça m'est égal. Mais je remarque que, depuis qu'on parle des cours philosophiques, notre place est encore moins bien considérée, voilà c'est mon ressenti, **j'ai senti plus d'animosité**.*

2. De la part des collègues, mais pas des élèves.

3. **Ah les élèves, pas du tout. Les élèves ils veulent garder maintenir le cours de religion.** Parce que ça **moi contrairement à toi, ils aiment bien** parce que c'est deux heures où **il n'y pas de points** – enfin y en a, mais c'est pas le plus important – et ils peuvent se lâcher ils ne sont pas tout le temps contrôlés, ils peuvent s'exprimer, ils ont une ambiance très conviviale, ça ils aiment bien, ça les aide, ils sont fâchés quand je ne suis pas là, fâchés entre guillemets, ils n'aiment pas trop.

5. Moi il me semble que l'évolution, c'est les **conditions de travail qui se dégradent**. Ca implique **des heures de trajet, ça coûte, on ne connaît personne**. Les gens qui décident pour nous ont l'air de penser... Comme si on était des pions, ça n'a aucune importance. Je ne sais pas si ça va s'arranger l'an prochain.

6. Les difficultés matérielles, **les conditions de travail, j'ai l'impression qu'elles se dégradent**. Je remarque que **de plus en plus les horaires sont difficiles**. *Ca n'arrive qu'aux profs de cours philosophiques d'avoir des neuvièmes heures, par exemple, ou d'avoir des heures sur le temps de midi. Il faut les caser à des moments où on ne peut pas caser un autre cours. Par exemple, un de mes chefs d'établissement m'a dit que la philosophie c'était de mettre **les « cours importants » au matin et les cours moins importants l'après-midi**. Je ne dis pas que c'est comme ça dans toutes les écoles, mais, dans mon expérience personnelle, je vois d'année en année que **les conditions horaires et la considération, ça a évolué**, ou peut-être que je le perçois plus maintenant, parce que quand j'étais jeune, j'acceptais plus les choses. Donner cours en neuvième heure, à partir du moment où on veut faire des discussions quand même rigoureuses, ça demande de la concentration, **faut pas dire que c'est un cours moins important ou plus facile, alors que c'est considéré comme tel**, c'est quelque chose qui tourne dans la conscience générale des élèves et même de la société, donc après il faut aussi se battre contre ces perceptions.*

2. A un moment donné dans un conseil de classe, donc ils ne sont pas délibérés si ils ont au-dessus de cinquante pourcents, alors on a eu une réflexion du genre : « **Si ils savent courir et prier, ça augmente leur moyenne** » en visant les cours de sports et les cours philo.

QUESTION 5 :

AVEZ-VOUS LE PROJET DE DONNER LE COURS D'EPC (L'AN PROCHAIN OU PLUS TARD) ? POURQUOI ?

53'

4. Moi c'est un **point d'interrogation**, puisque je suis nommée en religion et à mon avis j'étais dans les dernières à être nommées. Je me dis que si je donne cours à la citoyenneté l'année prochaine, **je redeviens temporaire pour ces heures-là, alors que je suis nommée**. J'ai deux ans **pour être payée nommée** alors que j'ai moins d'heures.

3. Il n'y aura pas de différence pécuniaire.

4. Ah non, mais pendant deux ans. Si je ne donne pas vingt heures de religion, que je n'en donne que dix, imaginons que je n'ai plus que dix heures à [REDACTED]. Ces deux heures, si je dis je veux les donner en cours à la citoyenneté, je deviens temporaire, mais ces heures-là vont m'être payées alors que je ne les donne pas. **Donc je ne sais pas très bien**. En même temps **ceux qui donnent cours à la citoyenneté, leurs jours vont monter**. **Si moi mon cours on le supprime dans trois ans, ben ma nomination je ne sais pas ce qu'elle va devenir**. Je n'aurais pas eu trois ans de jours qui auraient augmenté **pour être temporaire prioritaire**. **Je me dis je redeviendrais prof de français**. Beaucoup me disent heureusement que tu as français et religion. C'est dommage parce que, **aller dans le catholique maintenant, si on garde nos heures nommées**, alors y a aucun problème, mais là c'est aussi que vont penser les autres. **Moi j'ai des collègues, il est hors de question que je donne cours parce que je ne suis pas neutre**. Pour beaucoup de mes collègues, c'est impossible que je puisse donner cours à la citoyenneté. **J'ai des collègues parents qui disent je ne mettrais pas mes enfants si la prof est prof de religion**. **J'ai déjà été attaquée pour ma croix**. Là ça diffère d'un avis à l'autre. La préfète m'a dit que j'étais la seule à pouvoir mettre ma croix (NDLR : elle montre la croix au bout de sa chaine). Mais j'ai un collègue dans une autre école qui m'a dit j'ai fait retirer la croix de mon collègue parce qu'il m'a dit j'ai vu dans le décret qu'il était interdit d'avoir une croix. Mais si je donne cours à la citoyenneté, je dois la mettre derrière, comme une cape alors. Là, je peux. **Ca veut dire qu'il faudrait que je m'amuse d'une heure à l'autre à retirer ma croix**. *Moi j'ai pas l'impression de ne pas être neutre. D'abord personne n'est neutre*. **Moi ça ne me dérangerait pas de le donner, mais avec ces histoires, on redevient temporaire, on n'est plus nommé, on doit repostuler, c'est flou**. **Moi la réponse finale c'est : je crois que je vais garder ce dont je suis sûre, c'est les heures nommées**. **Je ferai deux écoles, trois écoles**, comme je faisais avant.

5. Ben **oui, peut-être que je vais postuler pour le CPC**. Il faut voir comment ça va se mettre en place. Dans mon cours, **j'ai déjà toute une partie d'éducation à la philosophie** que je donnais. Je voyais une partie du monde de Sophie, des choses comme ça. Je ne sais pas ce que sera le programme.

6. Oui, moi je vais, enfin j'espère, je ne suis pas prioritaire dans mes établissements, je ne sais pas ce que vont faire mes collègues, mais **si je peux donner le cours d'EPC, je le donnerai**. Pourquoi? **Parce que je pense qu'à terme les cours philo disparaîtront, je pense qu'ils doivent disparaître** pour laisser place à deux heures d'EPC. *Et puis parce que c'est un cours de philo. Et pas un cours de citoyenneté. C'est absolument pas un cours de citoyenneté. C'est une approche philo de la citoyenneté, c'est clairement présenté comme ça dans le référentiel. J'attends ce cours-là, un vrai cours de philo (NDLR : depuis longtemps),* mais je ne m'attendais pas à ce que ce soit dans ces conditions-là, parce que c'est une honte, un scandale. Mais oui je vais donner ce cours, si je peux en tout cas.

7. Moi depuis qu'on en parle, **je m'étais dit ça me plairait bien de donner ce cours-là, puisque entre morale et CPC y a pas des masses de différences. Mais en voyant l'évolution. Et en voyant aussi qu'on va nous imposer une formation longue**. Qui ne va rien nous apporter que la capacité de donner le cours qu'on donnait déjà avant. Moi cette question de la formation elle m'embête très fort, parce que je me dis que quitte à faire une formation aussi lourde, alors je fais une passerelle vers un master, je fais une formation qui m'apporte un avantage un pécuniaire et deux qui me donnent **une possibilité de sortir de l'enseignement**. Parce que quand je vois je vois comme ça part en vrille dans tous le sens. Et qu'il faut sans arrêt, *c'est un peu comme avec le Pacte d'excellence, il faut tout le temps se bagarrer pour la reconnaissance, pour les conditions de travail et c'est sans arrêt*. Ça commence à devenir fatigant. Donc j'hésite très fort à faire cette formation, pour rien en fait, ou pour pas grand-chose.

6. Pour moins bien que maintenant en tout cas.

7. Oui, clairement. C'est vrai qu'il y aura sûrement des choses dans cette formation qui seront nouvelles pour moi et je serai content d'apprendre des choses. Mais sur le principe et sur la façon dont on se moque de nous, c'est insupportable.

1. **J'ai bien le projet de donner le cours d'EPC l'an prochain. Mais je commence à accumuler les formations, à saturer un peu**. J'accumule les titres à droite et à gauche. Ça commence à faire beaucoup, **financièrement aussi** de toute façon. Tous les problèmes d'organisation, de toute façon j'en ai toujours eus, un de plus ou un de moins ça changera rien (rires). **L'avantage c'est que j'aurai plus d'élèves**, je vais pouvoir retrouver le défi de trouver du sens, de les aider à construire le monde de demain, ça me tente bien, c'est un défi qui m'anime, vaille que vaille, avec ce que je suis. **Mais je serai attentif au programme et aux compétences finales**. Je sais que le programme du primaire, qui se prolonge en 1<sup>e</sup> 2<sup>e</sup>, je le prends les yeux fermés, je suis formé à ça. Après, on verra bien ce qu'ils vont choisir. Déjà ça, le programme du primaire et du premier degré du secondaire, et arriver à ce qu'ils maîtrisent ça, faudra vraiment être costaud pour le faire, ce sera déjà un beau défi.

2. Je n'en ai vraiment **aucune idée. Les informations que j'ai réussi à avoir ne sont pas assez claires** pour faire un choix vraiment éclairé. Je trouve que **ça aurait été bien de passer directement à deux heures de CPC et puis voilà ça changeait pas grand-chose pour moi au niveau du contenu**. Ça aurait permis une certaine continuité. La transition aurait pu se faire assez facilement. Sauf que là comme rien n'est clair, ça va se faire dans la douleur. Puis moi j'ai recommencé autre chose comme études et **je ne vois pas comment je pourrais caser cette formation en plus**. Je crois que l'année prochaine je postulerais. Et faire autre chose de ma vie parce que je ne suis plus du tout satisfaite.

3. Moi étant donné que **je suis à deux ans de la retraite**. Parce que moi y a un problème additionnel, c'est que notre école est absorbée, donc moi je ne sais pas où je vais aller. Donc je pense que moi je vais trouver un moyen de sortir de tout ça. Je trouverai bien un système pour ne plus enseigner, je pense. Mais **je ne donnerai pas CPC je pense**. *Mais je serais bien ennuyée si je devais choisir, si j'avais votre âge. Je ne trouve pas qu'on est en décalage avec le référentiel.*

2. Moi ce que **je me demande c'est qui ils vont trouver pour nous former**. Les formateurs du centre de formation ils sont penauds.

QUESTION 6 :

POUR VOUS, QU'EST-CE QUE LA CITOYENNETÉ ?

6. Le citoyen c'est celui qui appartient à la cité. Et il me semble qu'en démocratie **le citoyen doit être conscient de la cité dans laquelle il vit et doit pouvoir agir dessus**. Et donc la citoyenneté c'est donner les outils intellectuels, en tout cas dans un cours hein, aux élèves pour qu'ils deviennent **des citoyens responsables et acteurs de la démocratie**.

7. **Question suivante (rires)**.

3. **Tu as vraiment résumé**.

1. On pourrait peut-être ajouter les **informer, texto, des droits et devoirs, qui peuvent être discutés**, qui sont discutables, mais qu'il y ait une part de savoirs en listant les droits et devoirs de chacun, **ce que l'air de rien toutes les écoles font déjà**. Ça pourrait compléter un peu la définition.

7. Il y a juste un souci que je voudrais ajouter. J'ai peur que cette partie-là du cours, **la partie citoyenneté m'inquiète un peu parce que ça pourrait devenir un cours de petit doigt sur la couture**.

6. **D'éducation civique**.

7. **Oui d'éducation civique**. C'est vraiment le piège à éviter.

0. Qu'est-ce que vous entendez par là ?

7. C'est un cours de « je dois être poli, je dois dire bien bonjour, merci, s'il vous plaît, je fais pas pipi sur les murs », voilà, un cours où on apprend à bien se comporter, à ne pas remettre en cause les lois et les règlements, à être bien dans les passages cloutés tout le temps, **des petits citoyens super obéissants, qui ne remettent rien en question. Heureusement que c'est attaché avec la partie philo** qui, elle, questionne tout tout le temps. Heureusement !

2. Je pense qu'il faut faire attention aussi au fait que dans la société dans laquelle on est aujourd'hui et les politiques voient les choses comme ça, on veut former finalement des bons consommateurs. **Il y a une confusion dans l'esprit entre consommateur et citoyen**. Ce que l'on protège, c'est le pouvoir d'achat. On défend le consommateur et pas le citoyen. Il y a un glissement dans tous les discours qu'on peut entendre.

5. Et dans tous les milieux, dans le médical, dans l'enseignement... **Tout devient entreprise**.

2. Et donc la notion de citoyen s'estompe petit à petit au profit de celle de consommateur.

6. Je me dis nos chers élèves quel spectacles ils ont devant eux. **Les premiers à suivre le cours de citoyenneté ce serait nos hommes et femmes politiques.** Ou alors il faudrait les aider à bâtir d'autres projets. Sinon ils ont l'air découragés. On leur parle de ça, on vient avec de belles théories, Montesquieu, et eux ils viennent avec des exemples de l'actualité et eux ils sont **désabusés par rapport à la vie publique.**

o. Vous n'avez quasiment rien dit sur ce sujet-là.

3. **Des citoyens responsables à qui on donne des outils pour se situer dans cette société de consommation,** garder leur esprit critique pour **être capables d'affirmer leurs opinions. Mais en connaissance de cause. Même leurs convictions, s'ils ont des convictions religieuses,** qu'ils osent les dire. On ne peut pas dire, parce qu'on va se faire ridiculiser. Être citoyen c'est ça, mais c'est difficile. Il faut que tout le monde soit citoyen, donc il faut avoir de l'empathie, la citoyenneté se **vit ensemble.** Je ne sais pas si je m'exprime bien. **On peut être un bon citoyen mais être autour de personnes qui ne me reconnaissent pas comme citoyen parce que je ne suis pas exactement comme eux. J'ai peur de ça pour certains jeunes.**

o. Peur de quoi exactement ?

Qu'ils n'osent plus s'affirmer parce qu'ils ne sont pas comme les autres. Je vois sur facebook... **Il paraît qu'il y a des codes et qu'il faut correspondre à ça sinon n'est plus reconnu** dans la cour.

2. **Si on a des cheveux courts, c'est qu'on est lesbienne.**

o. Et vous vous pensez à des différences précises ?

3. Oui il y **aussi toute la problématique des personnes étrangères.** J'ai deux petites filles qui sont eurasiennes. J'ai parfois des stress quand j'entends ce qu'on dit sur les étrangers en général. Moi je ne les vois pas comme ça, mais (NDLR : je parle de) ceux qui représentent cette couleur. Je trouve qu'**autour de nous il y a énormément d'attitudes discriminatoires.**

o. Donc c'est un intérêt que vous voyez au cours d'EPC ?

3. Pour moi **les cours philosophiques rencontraient déjà cela. Il ne fallait pas créer un cours d'EPC pour cela.** Maintenant je ne suis pas contre le cours d'EPC non plus, il ne faut pas interpréter ce que je dis non plus. Tous nos cours contribuent à lutter contre cette réalité-là. **Mais le cours d'EPC va aider probablement** à avoir cet esprit critique par rapport à tout ça.

QUESTION 7 :

QUEL SERAIT, D'APRÈS VOUS, LE PRINCIPAL INTÉRÊT D'INTRODUIRE UN COURS D'EPC DANS VOTRE ÉCOLE, SI TOUTEFOIS VOUS PERCEVEZ UN INTÉRÊT ?

15'30" (enregistrement 2/3)

5. Le principal intérêt ce serait qu'il y ait dans les écoles en Belgique un **peut plus d'intérêt pour la philo,** premièrement. Et deuxièmement que les élèves aient un cours **une réflexion tous ensemble**

parce que pour l'instant ils sont séparés, donc religion islamique, protestante, etc. Maintenant le danger, c'est peut-être... Si on allait vers deux heures, ok, **mais quid des élèves qui sont en religion islamique, qui va répondre à leurs questions**, modérer tout ce qu'ils entendent sur internet, toutes ces tentatives d'endoctrinement, donc ça ça me pose question, quoi.

6. Le principal intérêt pour l'école c'est d'avoir **un cours de philo**. Parce que la morale, quand on demande aux élèves ce que c'est, ils disent que c'est un cours, mais non c'est pas tout à fait ça. Mais ici le terme philo va selon moi donner **plus de crédit au cours**. Parce que pour moi la philo c'est quelque chose de bien de légitime, maintenant c'est peut-être pas le cas pour tout le monde. Mais voilà pour moi avoir un cours de philo c'est bien, l'intitulé en tout cas, l'intitulé c'est le principal intérêt.

7. Je cale un peu sur cette question-là, parce que **moi j'en vois pas en fait**. Non j'en vois pas. Le fait que les élèves aient cours ensemble pour moi c'est un faux problème. Ils se voient quand même sur 36 heures de cours, ils ont 34h ensemble et en dehors des cours. Il ne faut pas croire qu'ils ne parlent que de sujets qu'on aborde dans nos cours. Je ne vois pas trop d'intérêt en fait.

2. Les compétences et le programme du primaire et de première et deuxième permettent de mettre en place des situations d'acquisition des outils qui permettront à nos chères têtes blondes **d'être des citoyens actifs et pouvoir agir** sur la société de demain, à travers des différents outils des (NDLR : cite des acronymes), ce sont tout des outils qui permettent à chacun d'acquérir une place dans la discussion de groupe et une place dans sa réflexion pour pouvoir grandir. Il faut voir le programme de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6e. Là je ne sais pas. Surprise.

2. **Je ne sais pas**. Je trouve que ça aurait pu être chouette de garder une heure séparée et puis de se retrouver pour avoir des discussions tous ensemble, par exemple. On aurait pu aussi s'entendre et peut-être construire des choses ensemble, sans que ça aboutisse à l'éviction d'un tiers ou d'un quart d'entre nous (rires).

3 Si je peux rebondir là-dessus, nous on travaille beaucoup là-dessus. On va voir des lieux de culte tous ensemble. On a fait des métis-day, c'est-à-dire sur la multiculturalité, et c'était super riche parce qu'on était tous ensemble même parfois avec une école libre et je trouvais que c'était beaucoup plus riche que dire voilà on va faire un cours d'EPC, tout le monde va se parler. On va mélanger tout le monde. On va un petit peu diluer. On va devoir de nouveau se conformer à une idée commune dans la classe. Tandis qu'ici du fait qu'ils suivaient des cours différents, il y a des débats qui s'organisaient. *Ah beh toi qui es en religion catho, et toi qui es en religion musulmane comment vois-tu les choses ?* Ou bien le prof de religion musulmane intervenait au moment des attentas en venant dans nos classes ? Ca c'était riche. C'est ce que j'aimais moi d'ailleurs.

o. Un intérêt ?

3. Ben justement, du fait que nous on pratiquait comme ça, **je ne vois pas l'intérêt. Sauf, un petit bémol, plus de philo**, là je suis d'accord. Mais je pense que le professeur qui est chez nous en morale fait beaucoup de philo. Même si **j'en fais, mais je ne suis pas assez formée pour**. Ca c'est ma sensibilité aussi. On doit travailler aussi avec sa sensibilité.

4. **Moi je ne vois pas d'intérêt, non plus**. On a toujours essayé de parler avec les autres profs, essayé d'interagir. *Ce serait beaucoup plus intéressant en effet de faire des choses ensemble. A*

██████████, nous on a fait un projet avec ██████████, un projet citoyen. Parce que, à ██████████, c'est peut-être un peu spécial, mais les méchants, c'est ceux en face. D'ailleurs ils se bagarrent dans la rue en face. Tu te fais renvoyer d'un côté, tu arrives de l'autre côté. Aussi avec les personnes âgées, on a fait des projets ensemble, en mélangeant les réseaux.

3. Un élève m'a dit : *On m'a toujours dit qu'à ██████████ ce sont des baraquis, mais en fait non. On avait gagné ce jour-là* (large sourire). Je trouve ça riche ça. Ca au moins c'est riche. Et la journée multiculturelle qu'on organise, il faut voir comme tous les élèves sont intéressés. Parce qu'on est accueillis à bras-le-corps. Il n'y a que le centre tibétain qui nous fait payer.

6. Les bouddhistes ne sont pas financés par l'Etat (rires).

3. Je sais, mais ils prônent le détachement quand même (rires).

QUESTION 8 :

QUEL SERAIT, D'APRÈS VOUS, LE PRINCIPAL PROBLÈME ENGENDRÉ PAR L'INTRODUCTION D'UN COURS D'EPC DANS VOTRE ÉCOLE ?

24' (enregistrement 2/3)

6. **L'organisation chaotique.** Et avoir **un cours à une heure.** Et qui s'inscrit en plus dans la lignée de l'EPA avec lequel le cours a été confondu et qui a aussi été **appelé cours de rien.** Le principal, c'est l'organisation chaotique.

7. **Je n'en vois pas d'autre que celui qui vient d'être donné.**

1. **La perte pour certains élèves de ne plus retrouver dans les écoles un miroir de certaines convictions,** car dans le cadre scolaire cette conviction pouvait être éclairée. C'est-à-dire que le prof formé amenait au moins l'enfant à un conflit de loyauté entre ce qu'il apprend chez lui et ce que l'État peut proposer ou de ce que vivre avec les autres propose. Il pouvait en deux heures, ou en une heure (ne fût-ce que ça), avoir au moins un éclairage sur sa propre conviction, qui a une histoire. Alors quand on n'a pas de protestant moi je m'amuse toujours en disant : oui mais si je suis témoin de Jeovah, qu'est-ce que je vais faire avec un adventiste ? Ou si un congrégationnaliste se met autour de la table, qu'est-ce qu'il va faire avec quelqu'un de l'armée du Salut ? Ce sont tous des protestants. Mais tous des protestants qui ont des manières de vivre et de voir le monde différentes. Donc même chez les protestants il y a une variété qui vaut le coup d'être éclairée.

2. Moi je trouve que le principal problème **c'est le rapport avec mes collègues.** Qui va donner le cours d'EPC ? **Ca met des tensions entre des gens qui s'entendaient très bien avant.** En se demandant : et toi, ton ancienneté ? Ca ne m'avait jamais effleuré l'esprit jusque-là. Je trouve que ça met une mauvaise ambiance.

3. **Moi je rejoins assez bien ce que vous venez dire.** Moi c'est la **perte de cette multiculturalité,** de cette possibilité pour l'élève d'aller même dans un cours d'une religion qu'il ne connaît pas, parce qu'on a eu ça aussi des élèves qui allaient en judaïsme, chaque année *ils allaient dans un cours de religion différente, rien que pour entendre ce qu'on dit sur cette religion-là.* Je crois que l'EPC va aborder les autres religions, mais ça va être l'histoire des religions et abordée par des personnes

neutres, par des gens qui n'ont pas la connaissance de ceux qui ont travaillé là-dedans, enfin qui sont convaincus déjà, et qui ont fait des études approfondies sur cette religion-là, *et qui la vivent en même temps, ce qui est très différent. Moi quand je présente l'Islam, je ne le présente pas comme le professeur de religion islamique le fait. Oui je donne des idées générales, mais lui donne vie. Ce donner vie, on ne l'aura plus. Ca je trouve très regrettable ! Sauf si on maintient une heure une heure.*

o. On parle de l'EPC prévue au premier septembre.

3. Ah ok, donc il y aura toujours cet éclairage. Il y aura **tout l'organisationnel alors** (rires). Ca va être le chaos. Parce que j'ai travaillé un peu dans les horaires, je vous jure, je ne sais pas comment ils vont faire. Je ne sais pas. Je ne sais pas.

7. **Personne ne sait.**

3. **Pour les horairistes, je crois que c'est impossible.** Et nous, on aura **combien d'écoles ?**

7. Neuf minimum.

2 et 4. Non neuf maximum.

7. Oui mais vous allez voir que ça va être neuf minimum.

3. C'est terrible ça, c'est pas nous reconnaître.

4. **Moi aussi c'est un problème d'organisation.** J'ai par exemple une élève en religion et les 22 sont en morale, et deux en religion musulmane, si je veux donner EPC à cette classe-là, il faut qu'ils soient tous en morale, faut pas que j'en aie un seul. Puisque je peux pas donner cours d'EPC à un élève que j'ai. Donc il faudra qu'ils fassent des horaires avec des classes entières en morale. **On se demande un peu qui va donner quoi.** Et au niveau des horaires, oui ça va être un bazar phénoménal. *Les horairistes ne nous aiment déjà pas beaucoup.* Quand j'arrive et je dis bonjour j'ai trois écoles. Ils se disent qu'est-ce qu'on va faire ? Faut que les deux écoles s'arrangent. Donc là avec ce cours à une heure, ça va être... Donc je pense que c'est vraiment le principal problème.

5. **Je vais répéter ce que les autres ont dit, mais je trouve que c'est important.** **L'organisation chaotique** qui vient d'un **grave manque d'écoute de la part de nos politiciens** par rapport aux gens du terrain et **aussi le manque d'écoute de ce que les syndicats proposent**, parce que les syndicats eux proposaient qu'on y aille par degré, donc *commencer l'an prochain premier degré, et qu'on y aille petit à petit.* Ici il n'y a pas d'écoute, on est allés vroom comme ça.

2. On est des moules aussi. Parce que finalement on est à la base du réveil démocratique etc. On doit en faire des citoyens. On est juste restés dans nos classes.

7. **Non c'est pas vrai !**

5. Eux ils se sont battus.

2. On aurait dû faire des manifestations, à Bruxelles avec tous nos élèves.

7. Manifester à 120.000 à Bruxelles ça sert à rien. On a fait un recours. Si la réponse est favorable et que le décret tombe, ils peuvent tout recommencer à zéro. On ne peut pas dire qu'on est restés dans nos classes. On a fait un collectif. On est plus de 700 dedans. On a été reçus au Parlement.

3. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas nous écouter, c'est une volonté politique.

7. *Ce qui est beau c'est qu'on a fait le recours en commun profs de morale et de religion. Je me suis rendu compte en parlant beaucoup avec les gens du CEREO que les profs de religion ont une vraie valeur ajoutée et l'idée d'avoir des avis tranchés pour pouvoir bien débattre c'est beaucoup mieux qu'une espèce de consensus mou. Avoir un prof qui est capable de mettre l'accent sur les conflits de loyauté et des choses comme ça, c'est aussi un truc fort important et qu'on va perdre si on vire les cours de religion.*

6. *Les cours de religion, en fait, je rejoins ce que vous dites, c'est quand même important. Beaucoup de gens devraient avoir des cours de religion.* En fait, on ne sait pas ce que c'est les cours de religion. On a une image biaisée par les médias alors qu'en fait c'est quelque chose qui est là pour remplir un vide spirituel un vide existentiel qu'il y a dans nos sociétés. En fait *je vois les religions comme des discours de résistance à la société de consommation*, en fait, où le vide existentiel n'est pas rempli par une réflexion, par un travail sur soi, je vais dire ça comme ça, un peu une pratique de soi, mais est rempli par la consommation. On doit consommer pour remplir ce vide existentiel qui est créé, qui est peut-être favorisé... Aujourd'hui on est dans une époque assez obscurantiste en fait. C'est assez obscur.

QUESTION 9 :

QUELLE SERAIT, D'APRÈS VOUS, PAR ORDRE D'IMPORTANCE, LE DEUXIÈME PROBLÈME ENGENDRÉ PAR L'INTRODUCTION D'UN COURS D'EPC DANS VOTRE ÉCOLE ?

35' (enregistrement 2/3)

6. C'est l'idée de ne pas savoir, en fait. **On ne sait pas ce qui nous attend.** Ça engendre quand même une forme d'angoisse. On ne sait pas l'année prochaine ce qu'on va faire. La seule chose c'est que ce sera chaotique. Mais on ne sait pas à quel point ce sera pénible et difficile à vivre. On le voit déjà avec les profs du primaire par rapport à la difficulté que ça représente.

3. À voir ce qu'ils ont vécu, je t'assure bien que ce n'est pas réjouissant. Ici on en a quand même pas mal parlé. **Il y en a beaucoup qui arrêtent**, qui ont changé.

6. Nous on le sait parce qu'on est attentifs à ça, mais je trouve que **ça n'a pas de retentissement** au-delà de la sphère des profs philosophiques, en fait.

7. C'est le **même phénomène qu'avec les profs de dessin et de musique**. Quand on a sapé leur horaire en deux, ça n'a embêté personne à part eux. Mais ici maintenant moi ce qui me donne un peu de l'espoir c'est qu'avec le Pacte d'excellence tous les parents vont être impactés. *Sur le même modèle que le groupe des profs de morale, j'ai fait un groupe facebook sur le pacte, il y a eu 24.000 personnes en dix jours. Maintenant on s'organise.* Et toute la tournée promotionnelle de la ministre, chaque fois il y a des gens du groupe qui lui posent des questions super-argumentées. Et on y va, on

lui rentre dedans. Ne soyez pas étonnés si vous voyez arriver des flyers avec « Non au Pacte d'excellence ».

3. Personnellement moi je suis heureuse de quitter l'enseignement. Mais je suis malheureuse parce que je m'amuse en classe. J'adore faire ça. D'ailleurs je crée quelque chose d'autre, avec mes petits enfants : des ateliers philo. J'en ai onze. On va en avoir treize d'ailleurs. Parce que j'ai besoin de ça, j'aime ça. Mais c'est **cette politique qui nous met dehors** et qui nous met des bâtons dans les roues, **c'est insupportable. C'est méprisant**

6. C'est un métier qui est quand même important pour la démocratie.

o. De quel métier parlez-vous exactement ?

6. Enseignant et surtout enseignant des cours philo.

1. Puisque le prof de philo est quand même drôlement important en démocratie, moi il me semble qu'il y a quand même une **deuxième difficulté, c'est animer 22h d'affilée en ateliers philo, je suis pas sûr que je puisse le faire**, parce que ça demande une concentration de dingue et d'être capable en trente secondes de passer d'un sujet à l'autre et d'arriver à introduire une idée qui n'avait pas encore été abordée, c'est pas évident du tout. **Si on réduit à 50 minutes** de cours, ça fait une compétence ou petit sujet ou un conflit de loyauté à faire apparaître en 40 minutes, faut vraiment être costaud.

6. Alors il y a une **autre difficulté, c'est qu'on aura le programme qu'au mois de juillet** - déjà on ne sait pas si on va donner le CPC - parce qu'on devra préparer de nouveaux cours. *Même si c'est proche du cours de morale, il y a quand même des différences.* **Ce sera de nouveaux cours à préparer.** Et en plus continuer à préparer des cours de morale, parce que **nos cours ne sont pas des cours tout faits. On doit toujours s'adapter à la réalité, à l'actualité, s'adapter aux classes.** C'est une recherche permanente, on est en recherche permanente. On devra aussi s'adapter au cours d'EPC. **Plus la formation qu'on devra suivre.** On ne connaît pas **nos horaires, qui à mon avis seront aussi chaotiques.** C'est aussi une difficulté, c'est la charge de travail que ça demandera. Et quand on en a parlé à la ministre, elle a dit : Oh bein, de toute façon, vous avez vos mercredis après-midi, vous êtes avantagés.

3. **Elle ne sait pas combien de temps ça prend de créer un cours.**

5. C'est encore une qui n'a jamais enseigné.

7. Elle a donné cours, hein. Elle a donné cours.

5. Oui oui elle est enseignante.

(Rires)

4. Elle a quitté. Elle a quitté. (rises).

QUESTION 10 :

COMMENT LES DIFFICULTÉS EN TERMES DE MOYENS POURRAIENT-ELLES ÊTRE RÉDUITES (POUR L'ANNÉE QUI VIENT OU UNE SUIVANTE) ?

42' (enregistrement 2/3)

o. Comment ces difficultés en termes de moyens vous semblent-elles pouvoir être réduites ?

7. Je pense que les moyens c'est d'avoir **plus de temps**. Moi je ne vois que celui-là... Pour le moment. Parce que, comme on a dit, on va avoir **les programmes en juillet**. On ne sait pas exactement ce qu'on va nous demander. On a une idée plus ou moins vague, mais moi, ce que je demande, c'est d'avoir du temps. **Avec une heure** (ou deux heures pour ceux qui demandent la dispense) ils n'ont **le temps de rien faire**. Donc ils sont un peu coincés par le temps.

1. Moi je vais faire l'impasse pour l'instant.

4. Moi je vais dire c'est le côté indéterminé et totalement vague et chaotique. **Si le cadre était clair, si je savais ce qu'on attend de moi, ce serait facile de mettre des groupes de travail en place**, etc. Si on avait montré un minimum de respect, de considération, ben j'emboîterais le truc, je me mettrais à travailler, à créer des cours, à les partager. Mais là je suis complètement anéantie, donc **je n'arrive pas à me projeter dans l'avenir** et à mettre quoi que ce soit en place. Je pense que c'est ça, un manque cruel de respect, de communication, voilà.

3. **Je partage**. Si les choses ne sont pas plus claires **je ne vois pas** comment trouver des moyens pour faciliter les choses.

o. Rappel de la question.

3. **(NDLR : Nous dire) À quelle sauce on va être mangé ? Personne ne sait** de quoi va être fait notre premier septembre de l'année prochaine. Personne ne sait.

7. De la ministre, en passant par le syndicaliste, jusqu'au dernier prof au fin fond... **Personne ne sait**.

3. **Donc comment trouver un moyen pour que les choses aillent mieux ?**

6. Sinon il y a peut-être un moyen. C'est déjà **faire sauter l'incompatibilité**. *Là dans le décret, un décret dans le décret, on prévoit qu'on ne pourrait pas donner le cours aux mêmes élèves, dans les mêmes écoles. Mais ce serait bien de pouvoir donner ce cours-là. Ça diminuerait les difficultés.*

2. *Et si il saute, tout le monde pourrait le donner ? Ou rien que les profs de morale ?*

6. Si il saute, **il faudra tout réécrire** (NDLR : il ne répond pas à son interlocutrice). **Il y a trois recours** contre le décret.

o. Rappel de la question.

5. **Mettre sur pied des groupes de travail** à partir du référentiel. Dès le mois de juillet.

4. C'est un flou artistique. Il faut **lever le voile**.

QUESTION 11 :

## COMMENT LES DIFFICULTÉS EN TERMES DE SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DE L'ENSEIGNANT POURRAIENT-ELLES ÊTRE RÉDUITES ?

52' (enreg. 2/3)

1. Il faudrait pouvoir **voir les compétences et le programme exacts**, pour pouvoir être plus argumenté, plus précis et plus juste. Je dirais que la première difficulté, ce serait de **pouvoir l'animer à deux**. Parce que c'est un métier très compliqué. Il n'y a pas de contenu. Il faut partir de ce qui est dit. Il faudrait être capable de rebondir, de saisir le *kaïros*. Maintenant si on parle de contenu, il faut *être capable d'avoir une problématique à la Tozzi*, pour chacun des concepts, même celui qui apparaît que vous n'avez pas préparé. Donc travailler à deux permettrait peut-être... **Mais ça compliquerait encore plus l'organisation, alors pour rien**. Pour un véritable cours de philo qui apprend à une génération à grandir et à aborder les grandes questions de la vie, voilà un moyen pour réduire les difficultés.

2. On peut **partager des sources peut-être**. Il y a déjà des anthologies qui existent sur les auteurs. En France ils font déjà ce genre de cours donc il ya déjà tout un matériel qui existe. **Cela ne me semble pas insurmontable comme difficulté**.

3. Comme **on n'est pas au courant de ce qu'on doit donner comme savoirs et comme savoir-faire** moi je ne saurais pas dire comment améliorer les choses. On ne sait pas ce qu'on attend de nous, donc euh.

2. Qu'on disparaisse (rires).

3. Mais oui, mais... J'ai l'impression qu'on a déjà pas mal d'outils. **Moi je ne me sens pas incapable de donner un cours d'EPC** *si je dois un petit peu diminuer enfin enlever tout ce qui est vraiment proprement religieux. Et encore ! Analyser Babel ou n'importe quoi, pour moi ne serait pas religieux, ce serait aussi une manière d'aborder les choses d'une manière théologique qui pourrait aussi aider les élèves à s'ouvrir à une autre culture qui fait partie, qui est celle-là, qui fait aussi partie de leur héritage. Enfin tout ça est à discuter. Voilà. Je ne vois pas.*

4. **De toute façon on ne peut plus faire purement de la religion.** Lire un texte biblique avec les élèves déjà il me faudrait trois mois. Déjà si je leur explique que c'est Pâques et qu'ils retiennent que c'est Pâques les œufs, je suis déjà contente. Il n'y a plus de fondements. C'est vrai qu'on ne sait pas sur quoi. *Moi je ne suis pas là pour rendre mes élèves catholiques, loin de là. Moi s'ils peuvent déjà s'ouvrir aux autres et respecter les autres... Là je reviens un peu à ce que tu as dit. Avoir quelqu'un qui est croyant...* *Moi les miens sont perdus quand je leur dis que je suis vraiment croyante et que j'ai vraiment choisi d'être prof de religion. Ils sont abasourdis parce que, pour eux, une prof de religion, elle est vieille, elle est coincée et c'est pas vraiment mon cas* (rires). Ils voient autre chose que ce qu'ils imaginent d'un prof de religion, de la religion catholique. Même des collègues qui me disent : tu vas à la messe tous les dimanches, tu ne te fais pas chier. Ben non sinon j'irais pas. *Donc ça permet d'avoir une autre image, de quelqu'un qui vit sa foi réellement, tout en respectant ce que pensent les autres et en ne faisant pas du prosélytisme. Absolument pas. Mais au moins qu'ils s'ouvrent à d'autres cultures et ils apprennent à respecter les autres. On commencerait déjà par ça.*

5. Ben je n'ai pas grand-chose à dire puisqu'on **ne sait pas ce qu'on va nous demander** comme savoirs et tout ça. Je ne sais pas répondre.

6. Comment pallier les difficultés en termes de savoirs, **simplement s'informer, lire des trucs, vivre des trucs**. En termes de savoir-faire, **c'est vrai qu'être co-animateur**, c'est parce qu'on l'a déjà fait, on sait bien que ça fonctionne bien, c'est intéressant, c'est assez riche. **Le travail collaboratif avec les collègues**, pas seulement en termes de préparation, mais en termes d'animation. C'est ça. Faut y aller, quoi.

7. Moi au niveau des savoirs, **j'attends de lire le référentiel pour savoir quel film je vais choisir** (rires).

2. N'empêche que pour voir un film ça va vous prendre beaucoup plus de temps (rires).

QUESTION 12 :

VOUS SEMBLE-T-IL PERTINENT D'AVOIR UNE FORMATION ET MÊME D'IMPOSER UNE FORMATION AUX FUTURS ENSEIGNANTS DU CPC (QUESTION AJOUTÉE, IMPROVISÉE) ?

o' (enregistrement 3/3)

1. Une expérience personnelle. Donc j'ai donné cette année des formations pour l'IFC et, à côté du local où j'étais, il y avait des formations sur la citoyenneté. Et **les formateurs étaient eux-mêmes dépourvus** parce qu'ils avaient juste des listes de références à apporter aux professeurs qui s'étaient inscrits. Mais eux **n'avaient jamais donné ce type de cours et donc ils ne se sentaient pas légitimes** dans ce qu'ils faisaient. Ils se trouvaient face à des gens avec plein de compétences, d'idées, etc, mais eux n'avaient rien à leur apporter. Ils étaient vraiment en porte-à-faux. Mais les personnes qu'ils recevaient étaient dans la douleur, avaient besoin de s'exprimer. Ca a été très laborieux pour les enseignants et pour eux. Donc je ne sais pas qui ils vont trouver exactement pour nous former.

7. Ici ça ne va pas être des formations IFC. Ce seront des formations en hautes écoles ou à l'Université.

3. C'est obligatoire absolument pour tout le monde cette formation ?

6. Pour 2020, pour donner cours de PC.

2. Peu importe d'où tu sors ?

7. Ils partent du principe que c'est un nouveau cours et que donc personne n'a les titres requis... Il y aura des dispenses, hein !

5. Mais ceux qui ont fait la philo comme Laurence ?

7. Aussi. Mais il y aura des dispenses.

2. Je ne vois pas comment je vais **rajouter ça dans mon planning**.

1. J'embraye. Par expérience aussi, il y a deux formations que j'ai suivies et qui m'ont bousculé. C'est *le cours en ligne de l'Université Laval au Québec où j'ai découvert les « habiletés de penser »* (NDLR : il explique vaguement ce que c'est). *Une deuxième formation aussi, c'est la diversité des ateliers philo* et l'exigence de ces ateliers. Parce que *j'ai été détaché pédagogique pour Philocité*. Il y a déjà des

formations à ce niveau-là et ça va loin. Mais on ne va pas réduire l'EPC à la discussion philo, hélas. Donc il y aura des formations à raccrocher à cela. Donc ça promet. Accrochez-vous !

2. Moi **j'ai peur que ces formations soient beaucoup trop théoriques**, quoi. Je veux dire se former aux ateliers philo, c'est pas évident, ça **prend beaucoup de temps**, ça je trouve important, plutôt que des choses théoriques qu'on a apprises à l'Université, enfin c'est important, mais avec nos élèves sur le terrain...

o. Rappel de la question.

6. Je suis un peu perplexe, parce que d'un côté je me dis il y a certains profs qui n'ont pas de formation en philo. Parce que certains profs qui sont aujourd'hui nommés sans avoir une formation de bachelier ou d'universitaire vont pouvoir, avec une formation de trente crédits, faire le même cours que des personnes qui sont agrégées ou bachelier. **Autant je trouve que c'est beaucoup, c'est une grosse formation, pour ces personnes-là, autant je trouve que c'est trop peu pour certains profs** qui n'ont ni bachelier ni formation. Bien sûr **il faut quand même aussi des cours théoriques**, il faut accumuler une certaine somme de savoirs et de connaissances, qu'on acquiert quand on fait un bas ou une agrégation. Voilà, d'un côté c'est trop pour les profs qui ont déjà ces formations-là et c'est trop peu pour ceux qui ne les ont pas.

o. Vous deux vous n'avez rien dit sur cette question.

3. **Je pense aussi**. Il y a des personnes qui sont mieux formées. **Je trouve quand même que c'est très lourd** pour des professeurs qui ont déjà enseigné depuis un certain nombre d'années, qui doivent faire ça en plus de leur vie de famille, le travail, la multiplicité des écoles. Attention, préparer des cours, ça demande un temps fou. Ça ne s'arrête jamais. En mois, ben c'est un an, c'est chaque année. **On a des compétences qu'on devrait déjà reconnaître, qui devraient être reconnues**.

4. Moi ce qui me fait un peu peur c'est ceux qui sortent du régendat maintenant, qui sortent avec le diplôme de religion. J'ose même pas imaginer. Ils se disent « à quoi ça sert ». Donc **peut-être qu'il faudrait qu'il y ait cette formation dans le régendat aussi**.

7. Elle va commencer. Mais, comme tu dis, celui qui sort maintenant...

4. Moi j'ai fait un régendat dans une école catholique. Donc j'ai suivi un stage sept mercredis après-midi, pour être neutre. Est-ce que c'est reconnu ça ? Donc j'ai un papier qui dit que je suis neutre. Est-ce que ça s'est reconnu.

3. Attendez, il y a la neutralité et la formation EPC, ce sont deux choses différentes.

7. Mais ça compte. Si tu ne l'avais pas tu aurais dû la faire.

QUESTION 13 :

QUESTION SUGGÉRÉE PAR LES PARTICIPANTS : « Y A-T-IL UNE AUTRE QUESTION QUE VOUS JUGEZ UTILE D'ABORDER ICI ? ».

7. Il y a un truc que moi je veux bien ajouter : c'est la dimension institutionnelle. (...) **Les profs ne sont pas suffisamment au courant du cadre légal dans lequel ils évoluent**. Savoir comment se

font les décrets. La connaissance fine que nous on a découverte des intercabinets, des règlements, des textes qui vont qui viennent, première lecture, deuxième lecture, tout ça, **et à quel moment les citoyens peuvent intervenir** et avec quels outils ils peuvent intervenir à quel moment. Ca il y a très peu de monde qui le sait. Je pense que dans le cadre de ce cours c'est vraiment un élément super important à maîtriser soi-même avant d'en parler aux élèves. (...) Toutes les décisions dont on souffre nous maintenant ce moment se prennent en intercabinets, mais il n'y a pas de compte-rendu, pas de pv de ces réunions-là. (...) Par exemple, un parti a envoyé dans les discussions pour notre décret CPC, ils ont envoyé, entre guillemets « des petits jeunes », c'est-à-dire des gens qui sont multi-diplômés, qui sont super intelligents, mais qui n'ont pas d'expérience et de pratique de ces discussions-là. Dans l'autre camp en face, ils ont envoyé des vieux de la vieille, des briscards, des types qui ont déjà tout vécu. Quand les jeunes ont dit « Mais attendez, les profs de morale quand même... », Ils ont dit « hé les petits jeunes, si vous commencez comme ça »... Ils se sont levés ils sont partis. Et donc ils n'ont pas eu cette autorité de dire « ho, revenez vous asseoir, on n'a pas fini ». Parce qu'ils étaient jeunes. *Flahaut il nous l'a dit, avec son ton insupportable, « on a envoyé la petite hein, faut bien qu'elle fasse ses armes », sans se rendre compte que toutes ces discussions, après c'est pour la vie des gens.* (...) Après, on ne sait pas quels sont les arguments, les enjeux... *Et quand les textes arrivent au Parlement, là c'est la discipline de parti qui marche.* Même en commission, c'est déjà super... C'est des modifications à la marge. Le truc est déjà bien bétonné (en amont, dans les intercabinets, justement). Là il n'y a pas de contrôle et ça c'est pas normal. Voilà, c'est la question que je voulais ajouter, parce qu'**on ne peut pas être authentique et crédible en parlant de citoyenneté si on ne sait pas ça, alors on est des pigeons.**

(...)

o. Remerciements.

26' (enregistrement 3/3)

3. Il y a peut-être une petite chose que je voudrais dire aussi : c'est qu'on est dans un cadre trop figé dans l'enseignement. J'aurais peut-être dû le dire mais, voilà, c'est trop figé l'enseignement. Notamment pour les cours d'EPC ? On nous met dans un cadre de 50 min. C'est très dur de donner cours dans cet esprit-là. **Tout est figé dans l'enseignement.** Moi j'ai vraiment une aversion maintenant pour répondre à des normes, faire des horaires qui soient cadrés de cette manière-là et pas autrement. On n'a pas de liberté de mouvement. On veut organiser une sortie, c'est toute une histoire... Parce que le prof de chimie n'a pas ses heures, parce que le prof de géo ne sait pas donner le sien... Et il y a de l'animosité partout.

6. Et quand t'es dans plusieurs écoles, c'est encore pire.

## ANNEXE 4 : PREMIÈRE ANALYSE DU FOCUS GROUP

Les propos inventoriés ici sont issus du focus group et ont été mis en évidence comme suit dans la transcription intégrale (cfr supra) :

**Les termes qui synthétisent le propos sont en gras**

Les termes qui marquent une convergence de propos sont surlignés en gris foncé

Les termes qui marquent une divergence sont surlignés en gris clair

Les termes émotionnels sont soulignés

*Les autres termes qui requièrent une attention particulière des chercheurs sont en italique*

Nous les recensons dans le même ordre ci-dessous.

### 1. Les termes qui synthétisent le propos, question par question :

#### 1. Le métier d'enseignant.

- Le professeur est un animateur de discussions de groupe.
- Le professeur fait réfléchir aux questions de société.
- Les objectifs sont :
- Que les élèves se respectent.
- Qu'ils prennent du recul.
- D'ouvrir le questionnement.
- Qu'ils puissent se confier.
- D'émanciper les élèves.
- De les faire « sortir du troupeau »

#### 2. Le métier de prof de religion/morale.

- Le métier consiste à :
- Les motiver pour la vie en général. (2X)<sup>61</sup>
- Leur apporter une base à la réflexion.
- Dédramatiser la société.
- Mener des discussions à visée philosophique.
- Les forcer au dialogue.
- Les protéger de la société de consommation.
- Construire une pensée sur le monde, l'humain, Dieu.
- Penser les choses autrement.
- Ils peuvent se confier dans le cours de religion/morale.
- Il faut revoir complètement la manière d'approcher les choses.
- Il y a plus besoin aujourd'hui d'apporter une base à la réflexion.
- Comme on a très peu d'élèves, on a le temps pour discuter.
- Les cours philo se prêtent bien à la discussion.
- Dans les petites classes, on peut construire un lien privilégié.

---

<sup>61</sup> L'indice « 2X » indique que la proposition a été reprise par un deuxième interlocuteur.

- Les élèves ont peur, sont perturbés par les divorces, Marc Dutroux, le terrorisme.
- Les élèves pensent souvent que c'est foutu, qu'ils n'ont pas d'avenir.
- Des outils permettent d'atteindre les objectifs, construits par des auteurs comme Oscar Brénifier, Jacques Lévine...
- Quand il y a peu d'élèves, c'est difficile de susciter chez eux une réflexion collective.
- L'approche philo est essentielle pour penser les choses autrement.

### 3. Le problème principal.

- Il est difficile de gérer une (trop) petite classe.
- Il est difficile de « rester relativement neutre ».
- Le début de carrière est difficile.
- Il est dommage que nous n'ayons plus de réunions de profs de religion lors des journées pédagogiques.
- Le rapport avec les collègues est difficile.
- La crédibilité du cours diminue encore si on passe à une heure.
- Les raisons des élèves pour choisir un cours de religion/morale sont parfois « spéciales ».
- Les jeunes présentent des difficultés pour l'abstraction, ce qui complique la tâche du professeur.
- Les élèves manquent de base par rapport aux auteurs philosophiques.
- La Belgique donne l'impression d'un désamour vis-à-vis de la philosophie.
- Dans ce cours, les élèves ne sont pas mobilisés pour les points (ce qui est aussi un avantage ou un challenge, pas seulement une difficulté).
- Faute de mobiliser pour les points, il faut que les élèves soient curieux, ce qui marche avec certains (donc pas avec tous).
- Ce qui compte pour les élèves, en général, ce sont les points.
- Le cours de morale vise quelque chose d'inhabituel et donc difficile : créer des réflexes intellectuels.
- Il y en a un ou deux par classe qui sont « éveillés ».
- Les élèves sont déjà très formatés, plein de préjugés.
- Les élèves vont au cours de morale parce que « c'est marrant », mais n'en ont « rien à cirer ».
- Les élèves « savent que ce n'est pas le cours de morale qui va les aider à réussir dans la vie ».
- On nous prend pour « la 5è, voire la 8è, roue du carrosse ».
- Ce n'est pas facile de passer « brusquement » d'un ado de 12 ans à un ado de 18 ans.
- Ce n'est pas facile de passer d'une région à l'autre.
- Ce n'est pas facile de s'adapter au vécu des élèves qui précède ou suit directement le cours.
- Le début de carrière a été très dur, puis j'ai été très heureuse.
- Les principales difficultés sont arrivées avec la remise en question des cours de religion/morale. (2X)
- La remise en question actuelle me place en manque de sens.
- Je ne vois pas comment donner le cours avec une heure seulement.

### 4. Les problèmes secondaires.

- Les collègues se disent de plus en plus que le cours de religion ne sert à rien.
- On sent parfois de l'animosité contre nous (de la part des collègues).
- Les élèves, eux, veulent garder le cours de religion.
- Les élèves apprécient d'avoir deux heures où les points ne sont pas importants.
- Les conditions de travail se dégradent.
- Les horaires sont de plus en plus difficiles.
- Nos cours sont placés où les autres ne veulent pas aller : parfois le midi ou en gème heure.
- Nos cours sont considérés moins importants par certaines directions.
- La considération a diminué. (2X)

#### 5. Donner ou ne pas donner EPC ?

- Je ne sais pas. Je ne crois pas que je vais donner ce cours. Je crains pour mon statut et pour mon salaire.
- Je préfère faire plusieurs écoles ou redevenir prof de français.
- Je devrais cacher ma croix dans mon dos.
- Oui, je vais peut-être postuler pour ce cours. Je donne déjà des cours de philosophie.
- Oui, j'aimerais donner ce cours, parce que les cours philo vont sans doute disparaître et je pense qu'ils doivent disparaître.
- J'attends ce cours depuis longtemps.
- J'hésite. J'aurais bien aimé donner ce cours, mais quand je vois qu'on va nous imposer une formation longue...
- C'est le cours que nous donnions déjà avant.
- J'envisage aussi de sortir de l'enseignement, suite à tout ça.
- Je voudrais donner ce cours, mais je sature des formations.
- Cela dépendra du programme et des compétences terminales.
- Je ne sais pas. J'attends de voir le programme.
- Il aurait mieux valu passer directement à deux heures d'EPC (NDLR : supprimer religions/morale), ça n'aurait pas changé beaucoup le contenu de mon cours (morale).
- Je ne vois pas comment je pourrais suivre cette formation en plus de mes autres activités.
- Non, je pense que je ne donnerai pas ce cours. Je suis à deux ans de la retraite.
- Je ne vois pas qui ils vont trouver pour nous former.

#### 6. La citoyenneté.

- Être conscient de la Cité et agir dessus.
- Devenir citoyen responsable et acteur de la démocratie.

- Informer et discuter des droits et devoirs.
- L'air de rien, toutes les écoles le font déjà.
- La partie citoyenneté m'inquiète un peu.
- J'ai peur que cela devienne un cours de civisme (d'obéissance sans esprit critique).
- J'ai peur de la confusion entre citoyen et consommateur. (2X)
- Le monde politique ne montre pas l'exemple.
- Les élèves sont désabusés par rapport à la vie publique.
- La citoyenneté doit aider à se situer dans la société de consommation.
- C'est aussi affirmer ses opinions.
- Y compris les convictions religieuses.
- C'est accepter la différence, pour soi et pour les autres. (2X)
- C'est s'ouvrir aux étrangers et lutter contre les discriminations.
- On le faisait déjà.
- Mais le cours va probablement aider à cela.

#### 7. L'intérêt du cours.

- Développer le goût de la philo. (3X)
- Mener la réflexion tous ensemble (plutôt qu'en classes séparées).
- Sans lui, « qui va lutter contre les tentatives d'endoctrinement des élèves musulmans ? »
- Ce cours aura plus de crédit que les cours de religion/morale.
- Je ne vois pas d'intérêt. (3X)
- Les élèves sont déjà rassemblés dans les autres cours.
- Le cours donnera des outils pour former des citoyens actifs et solidaires.
- Je ne sais pas quel est l'intérêt de ce cours.
- Je ne vois pas d'intérêt, sauf d'avoir un peu plus de philo.
- J'aime faire de la philo mais je ne suis pas assez formée.

#### 8. Le principal problème.

- L'organisation. (5X)
- N'avoir qu'une heure par semaine.
- Faire suite au cours dit « de rien ».
- La perte d'un miroir de certaines convictions dans les écoles. (4X)
- Le rapport avec les collègues dégradé, les tensions.
- La perte de multiculturalité.
- La perte de la vision de personnes engagées dans leurs convictions.
- Le manque d'écoute de la part du politique.
- Il a fallu se mobiliser, déposer un recours.

#### 9. Les problèmes secondaires.

- Ne pas savoir ce qui nous attend.
- L'envie d'arrêter (comme « beaucoup » de profs de religion/morale en primaire)

- Peu de gens sont au courant ou concernés. (2X)
- Le politique nous met dehors.
- Animer des ateliers philo est exigeant, difficile à réaliser 22h/semaine.
- On aura le programme seulement en juillet.
- Il faudra préparer de nouveaux cours en peu de temps.
- Ces cours doivent être adaptés aux élèves, à leur contexte, à l'actualité...
- Devoir suivre une formation « longue ».

#### 10. Réduire les difficultés.

- Avoir plus de temps pour préparer.
- Avoir plus qu'une heure par semaine.
- Avoir les programmes plus tôt.
- Donner un cadre clair. (3X)
- Démarrer des groupes de travail (avec un cadre clair). (2X)
- Faire sauter l'incompatibilité (pour donner cours de religion/morale et EPC dans la même école).
- Gagner les recours.
- Tout réécrire.

#### 11. Les savoirs et savoir-faire des enseignants.

- Cela dépendra du référentiel et des programmes. (4X)
- On devrait pouvoir animer le cours à deux (issus de deux cours de religions/morale différents). (2X)
- On devrait partager des sources.
- Les difficultés en termes de savoirs des enseignants ne me paraissent pas insurmontables. (2X).
- On ne fait déjà plus « purement » de la religion.
- Il faudrait encourager et faciliter le travail collaboratif.

#### 12. L'utilité de la formation.

- Les formateurs sont eux-mêmes dépourvus.
- C'est une formation trop longue parce que certains manquent de temps (NDLR : 30 crédits). (3X)
- C'est utile et nécessaire pour certains.
- C'est trop peu pour certains. (2X)
- C'est trop pour d'autres. (2X)
- Nous avons des compétences qui ne sont pas reconnues.
- La formation devrait être incluse dans le régentat.

#### 13. Sujet libre.

- Les enseignants devraient mieux connaître le cadre légal de leur travail.
- Les enseignants devraient mieux connaître les arcanes de la politique.
- Les enseignants devraient mieux connaître les possibilités pour un citoyen d'intervenir dans prise de décision politique.
- Le cadre scolaire est figé (le temps, les déplacements, les partenariats entre collègues).

## 2. Les propos convergents (qui rassemblent explicitement au moins deux participants) :

- Le métier d'enseignant concerne des problèmes de société.
- Il est un combat pour émanciper les élèves.
- Les participants estiment que leurs visions du métier se rejoignent, sont complémentaires.
- Il s'agit de rechercher du sens avec les élèves.
- Il faut motiver les élèves par rapport à la vie en général.
- Les petites classes permettent un lien privilégié avec les élèves.
- Il faut lutter face à la télévision, le smartphone, internet...
- Avoir une approche philo est essentielle.
- Certaines classes sont trop petites pour avoir de bonnes discussions.
- Les professeurs de religion/morale manquent de reconnaissance de la part des collègues.
- Ils ne manquent pas de reconnaissance des élèves.
- Les conditions de travail se dégradent
- Il n'est pas juste d'imposer « une formation longue » aux profs de religion/morale. (5X)<sup>62</sup>
- Le citoyen (...) doit être conscient de la cité et doit pouvoir agir dessus (...). (3X)
- Il ne doit pas s'agir d'un cours d'éducation civique.
- Le citoyen se confond avec le consommateur. « Tout devient entreprise ».
- Il faut aider les élèves à se situer dans « cette société de consommation ».
- Il est difficile d'être différent dans la cour de récréation.
- Il n'y a aucun intérêt à l'introduction du cours d'EPC (« dans mon école »).
- L'introduction du cours va provoquer un chaos organisationnel. (5X)
- On ne sait pas comment cela peut s'organiser. (3X)
- Les cours de religion apportent des choses importantes. (4X, par 2 profs de morale + 2 profs de religion)
- Les profs de religion/morale sont insuffisamment informés. (5X)
- Les profs de religion sont capables de donner l'EPC. (3X)
- Les profs de religion apportent quelque chose d'important par leurs convictions. (5X)
- Une solution serait d'animer des cours à deux professeurs (différents).
- Les formations sont nécessaires mais insuffisantes pour certains professeurs et excessives pour d'autres.
- Les cours de religion peuvent lutter contre l'endoctrinement, islamique par exemple.

## 3. Les propos divergents (par lesquels quelqu'un se démarque d'un autre propos) :

---

<sup>62</sup> L'indice « 5X » montre que la convergence a rassemblé explicitement cinq participants.

- Il faut revoir complètement la manière d'approcher les choses.
- Les élèves ne sont pas « vides », mais plutôt « trop pleins ».
- Certaines classes sont trop petites.
- Les élèves aiment bien le cours de religion.
- Il est bon d'avoir plus d'élèves dans une classe grâce à l'EPC. (2X)
- Il n'y a pas d'utilité à réunir les élèves dans un cours d'EPC (car ils sont déjà réunis dans d'autres cours).
- Les profs se sont mobilisés pour lutter contre la situation actuelle (approbation de plusieurs participants, contestation de l'une d'entre eux)

#### 4. Les propos émotionnels

##### 4. A. Les propos émotionnels négatifs :

- Nous vivons dans une société « obscurantiste »
- Il est nécessaire de s'énerver, de s'indigner face à la société.
- Il faut parfois « secouer violemment » les élèves pour « voir ce qu'il y a dedans ».
- J'ai l'impression qu'il n'y a pas grand-chose à l'intérieur (des élèves).
- On observe une perte de sens et de repères dans la société en général.
- Les élèves présentent une énergie souvent gâchée
- Nos cours passent après les autres.
- Le début de carrière a été très dur.
- Je suis en manque de sens depuis que nos cours sont remis en question.
- Je suis triste.
- J'ai senti de l'animosité contre nos cours.
- C'est comme si on n'avait aucune importance (on était « des pions »).
- Nos cours sont souvent considérés moins importants.
- J'ai déjà été attaquée (NDLR : verbalement) pour ma croix.
- Dans ces conditions, « c'est une honte, c'est un scandale ».
- La question de la formation m'embête très fort.
- Je sature de formations.
- Il faut tout le temps se bagarrer face à la politique de l'enseignement qui « part en vrille ».
- La partie citoyenneté m'inquiète (peur d'un cours de civisme).
- On ne peut pas dire ses convictions, de peur d'être ridiculisé.
- J'ai peur pour les jeunes qui sont différents.
- J'ai peur pour les étrangers, j'ai peur des discriminations.
- On doit « travailler avec sa sensibilité » (garder de la liberté).
- L'organisation sera chaotique.
- Le cours crée une mauvaise ambiance entre collègues.
- Il est très regrettable de perdre l'apport de profs qui ont des convictions religieuses.
- On ignore comment cela va s'organiser.
- On nous manque de reconnaissance.
- Nous n'avons pas été écoutés.
- Nous ne nous sommes pas mobilisés.
- C'est faux ! Nous nous sommes mobilisés.

- L'incertitude crée de l'angoisse.
- La situation sera difficile à vivre.
- Nous vivons une époque obscurantiste.
- Beaucoup changent ou vont changer (de cours ou de métier), ce n'est « pas réjouissant ».
- Je suis heureuse de quitter l'enseignement, mais malheureuse parce que je m'amusais en classe.
- Nous sommes méprisés par le politique.
- Les ateliers philo demandent une « concentration de dingue ».
- La ministre considère que nous sommes libres le mercredi après-midi.
- La ministre « n'a jamais enseigné ».
- La ministre « a quitté l'enseignement ».
- Nous manquons de temps.
- Je me sens anéantie.
- Personne ne sait de quoi sera faite l'année prochaine.
- Les politiques veulent qu'on disparaisse.
- Les collègues ne comprennent pas que j'aie à la messe.
- Certains s'imaginent qu'on ne fait que montrer des films aux élèves.
- Beaucoup d'enseignants intéressés par l'EPC sont dans la douleur.
- J'ai peur que ces formations soient beaucoup trop théoriques.
- Préparer les cours demande un temps fou.
- Nos compétences ne sont pas reconnues.
- Je n'ose pas imaginer ceux qui viennent de sortir du régendat et qui risquent de ne pas pouvoir donner cours.
- Mon attestation de « neutralité » est-elle reconnue ?
- On est des pigeons parce que nous ignorons trop le cadre légal, la politique et la participation politique.
- J'ai maintenant une aversion pour les normes, parce qu'on n'a pas de liberté, parce que le cadre de l'enseignement est trop figé.

#### 4. B. Les propos émotionnels positifs :

- C'est un bonheur d'échanger avec les élèves.
- Je vois notre métier comme un combat (2X).
- Nos cours sont « super-importants pour former des citoyens ».
- Un cours où les points sont peu importants, c'est un challenge.
- C'est « très amusant » de passer d'une école à l'autre.
- J'ai été très heureuse pendant des années.
- J'aimais les échanges avec d'autres profs de religion.
- « On a gagné ce jour-là » (à propos d'un élève qui rejette un préjugé).

## ANNEXE 5 : ENTRETIENS INDIVIDUELS

Les (4) entretiens qui suivent ont été réalisés par téléphone, tous dans les mêmes conditions.

Entretien 1/4 avec

Monsieur

Nom et prénom :

Cours en charge : religion islamique

Établissement(s) :

### I. Questionnaire ouvert (= grille d'entretien du focus group)

INTRO : vision du métier

1. Quelle est votre vision du métier d'enseignant ?

1. C'est personnel. Pour moi il s'agit surtout de **faire participer les élèves**. Les éduquer. Leur donner des choses positives. Canaliser leur énergie vers quelque chose de positif. Même si on n'a pas tout le temps tous les moyens qu'il faut pour ça.

2. Comment rencontrez-vous votre vision du métier dans vos cours respectifs ?

2. Ils sont tous déjà musulmans. Pour moi c'est l'occasion de travailler un sujet philosophique même si c'est fait avec des références religieuses. Moi mon **cours est très ouvert sur le monde**. Donc pour moi mon métier c'est parfait on est en plein dans ma vision de l'enseignement.

3. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier ?

3. C'est lié au **programme**. L'ancien était très religieux. Le nouveau est extrêmement large et très peu cadrant. Une autre difficulté : on **manque de reconnaissance** de ces cours-là (les cours philo) par les collègues et le monde de l'école en général (mais pas les élèves).

4. Y a-t-il des difficultés qui vous semblent grandir ? Si oui, lesquelles ?

4. Quelque chose diminue. C'est **l'importance qu'on donne à nos cours** et autres cours qui sont détachés des choses matérielles comme les cours de dessin ou d'art, tout ce qui peut nourrir la personnalité, le monde intérieur des élèves, tout cela est déconsidéré.

L'EPC EN GÉNÉRAL

5. Avez-vous le projet de donner le cours d'EPC, l'an prochain ou plus tard ? Pourquoi ?

5. **Non. Je donne maintenant des cours de religion islamique en primaire** et cela m'a déjà conduit à une grande mise à jour de mes cours. En plus, cela me dérange le fait que ce cours ait été introduit par pure manipulation idéologique, pas pour les bonnes raisons. On aurait très bien pu réformer le cours de morale. Quand j'ai suivi le cours de neutralité, on a consacré beaucoup d'heures à la question du décret citoyenneté et on a vu qu'il s'agissait vraiment d'une manipulation idéologique.

6. Pour vous, qu'est-ce que la citoyenneté ?

6. C'est le fait de **faire partie intégralement de la vie politique** du pays dans lequel on se trouve. C'est le **vivre-ensemble**, comprendre que l'on fait partie d'un tout, que l'on est tous dans le même bateau.

7. Quel serait, d'après vous, le principal intérêt d'introduire un cours d'EPC dans votre école, si toutefois vous percevez un intérêt ?

7. **Rassembler les élèves**. Un problème de nos cours, c'est que les élèves sont séparés. Parfois, on les rassemble et on voit que cela permet d'en tirer beaucoup de choses.

8. Quelle serait, d'après vous, le principal problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

8. Le cours fait complètement doublon avec les cours actuels. Les élèves n'y comprennent rien.

9. Quelle serait, d'après vous, par ordre d'importance, le deuxième problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

9. Les collègues se sentent tous déconsidérés alors que les thématiques de l'EPC sont déjà abordées dans nos cours.

## RESSOURCES

10. Pour donner vos cours habituels, estimez-vous disposer aujourd'hui de tous les **moyens nécessaires** (temps, matériel, reconnaissance...)? Si non, pourquoi ?

10. Le **programme est très peu cadré**, en religion islamique. Et il n'y a pas pratiquement aucun manuel pour nous, c'est compliqué. Après, on manque de **considération** et cela vaut pour l'ensemble des cours de religion/morale. **On manque déjà souvent de temps** et on a les horaires qui n'arrangent personne. Et on va encore **nous raboter une heure sur deux**.

11. Pour donner le cours d'EPC, de quel(s) **moyen(s)** pourriez-vous manquer ?

11. **On va manquer de temps**, nous en religion comme ceux qui donnent EPC. On ne pourra plus que survoler les thématiques. **Le problème de reconnaissance** ne va pas s'arranger non plus, au contraire. Nos cours sont même complètement remis en question d'après certaines personnes dans les directions. On doit envisager qu'ils disparaissent complètement.

12. Comment les difficultés en termes de moyens pourraient-elles être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

12. Je ne vois pas comment on pourrait résoudre cette situation, à part en **rétablissant les deux heures**. Mais il y a plutôt un mouvement de pragmatisme de l'école, qui privilégie les cours comme le français et les maths, alors que, nous, on n'entre pas du tout dans cette optique.

#### SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

13. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

13. Ce qui est unanime, c'est la **notion de vivre-ensemble**, articuler les différences, là on est tous sur la même longueur d'ondes.

14. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

14. C'est peut-être la fameuse **notion de neutralité**. La formation, ça fait quand même du bien, même si on croit tous être capables de se mettre en retrait de sa propre opinion. Pour pas que le cours devienne l'outil personnel d'un prof. Certaines thématiques sont parfois abordées de manière très partisane, en religion islamique, en morale, en histoire...

15. Pour donner le cours d'EPC, quelles compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

15. Nous sommes habitués à **appréhender l'altérité**, à considérer tous les autres, malgré les différences, comme des êtres humains. On sait apprendre à relativiser les différences pour favoriser le vivre-ensemble.

16. Pour donner le cours d'EPC, quelles compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

16. Je pense qu'il s'agit encore de **neutralité**. Il faut apprendre à tourner autour d'un sujet en l'éclairant de diverses manières.

17. Comment les difficultés en termes de savoirs et savoir-faire pourraient-elles, selon vous, être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

17. Il faudra **des formations, de bons référentiels, des publications** de programmes concrets et de manuels. Le programme n'est pas mal en primaire : bien pensé, plein d'idées concrètes, pratique, pas seulement théorique. Mais il faut quand même des formations pour développer des attitudes de mise en retrait.

#### FINALISATION

18. Question suggérée par les participants durant les échanges ou à cet instant : « Y a-t-il une autre question que vous jugez utile d'aborder ici ? ».

Ce serait l'aspect humain. Beaucoup de mes collègues **vivent les choses très très mal**. Le ministère ne s'est pourtant pas beaucoup adressé aux individus. Moi, je suis jeune, mais il y a des gens d'un certain âge qui sont complètement remis en cause, qui sont repartis sur les routes...

Entretien 2/4 avec

Monsieur

Nom et prénom :

Cours en charge : religion islamique (secondaire et un peu primaire)

Établissement(s) :

## I. Questionnaire ouvert (= grille d'entretien du focus group)

INTRO : vision du métier

1. Quelle est votre vision du métier d'enseignant ?

1. C'est un métier qui peut **apporter beaucoup à la société et épanouir humainement**, quelque chose de constructif, de nécessaire, qui vaut la peine.

2. Comment rencontrez-vous votre vision du métier dans vos cours respectifs ?

2. **Par l'échange**, justement, avec les élèves. Ce n'est pas comme français ou math, on a un référentiel certes, mais **on part des élèves, on rencontre l'humain.**

3. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier ?

3. Au niveau de l'école, c'est surtout la place du prof de religion ou de morale, parce que c'est un cours à deux heures, **un « petit cours »**. Il est placé dans la grille le vendredi après-midi ou par ci par là quand il y a une heure à combler. **On n'a pas le même soutien** que les autres cours qui, eux, ont plus de moyens, une classe attitrée... Réduits à une heure de cours, **l'image du cours de religion va encore souffrir** et ce sera très difficile de construire des projets.

4. Y a-t-il des difficultés qui vous semblent grandir ? Si oui, lesquelles ?

4. La **place du religieux et du spirituel en général s'effiloche** aussi bien à l'école que dans la société, donc c'est de plus en plus difficile de donner ce cours-là. Il y a même des profs qui donnent ce cours-là par dépit ou pour boucher les trous dans leur grille horaire. Donc **le crédit est faible** par rapport aux élèves ou aux parents. C'est perçu comme le **cours torchon**. C'est un peu dans le programme pour donner bonne conscience, mais c'est mal utilisé. Aujourd'hui plus que jamais. Or, ce cours peut apporter beaucoup.

L'EPC EN GÉNÉRAL

5. Avez-vous le projet de donner le cours d'EPC, l'an prochain ou plus tard ? Pourquoi ?

5. **Oui, principalement dans le secondaire.** Je l'ai déjà fait en primaire, mais j'ai arrêté pour simplifier mes horaires. Je vais le faire parce que **sinon ce sera récupéré par des gens qui n'ont pas l'expérience** pour le donner et parce que ça apporte un **bon complément aux cours de religion**. L'EPC est intéressante pour partager des idées entre les élèves, **tous ensemble**. Là, chacun verra le **contexte historique de chaque religion**. Or on a une vision biaisée de la religion, notamment de l'Islam. Cela favorisera le **vivre-ensemble**.

6. Pour vous, qu'est-ce que la citoyenneté ?

6. **Toute valeur qui va permettre de vivre en société**, dans l'objectif de vivre de façon apaisée, libre et avec l'autre.

7. Quel serait, d'après vous, le principal intérêt d'introduire un cours d'EPC dans votre école, si toutefois vous percevez un intérêt ?

7. Assurer la **pluralité des philosophies** au sein d'un même cours, si toutefois elle est équitable. Aussi, l'avantage est d'avoir les **élèves tous ensemble**.

8. Quel serait, d'après vous, le principal problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

8. **L'avenir des autres cours.** Le problème, c'est de **diminuer les autres d'une heure** pour l'introduire lui.

9. Quel serait, d'après vous, par ordre d'importance, le deuxième problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

9. Il y a aussi la notion d'obligation : avant, on choisissait un courant mais, EPC, c'est obligatoire, donc il y a un **risque de disparition des religions** et ce serait une perte. Ou alors c'est une phase de transition pour se diriger vers un cours qui aborde l'ensemble des philosophies, mais je pense qu'on ne se dirige pas vers ça. Le problème, c'est que ça se fait au détriment des cours de religion. A terme, j'ai l'impression qu'on se dirige vers la suppression des cours de religion. Et **les profs de morale veulent prendre la place**.

## RESSOURCES

10. Pour donner vos cours habituels, estimez-vous disposer aujourd'hui de tous les **moyens nécessaires** (temps, matériel, reconnaissance...)? Si non, pourquoi ?

10. **On manque de temps et il nous faudrait une classe**, pour pouvoir s'approprier un lieu, exposer, créer des projets. On n'a **pas toujours le soutien de la hiérarchie et des collègues** pour construire des projets de façon transversale. Mais bon, par exemple, cette année, je suis en train de le faire avec un prof d'histoire.

11. Pour donner le cours d'EPC, de quel(s) **moyen(s)** pourriez-vous manquer ?

11. Là, **les profs sont jetés à l'eau sans bouée**. Mon frère donne la moitié de ses cours en EPC. Il fait neuf écoles. Ensuite, il y a un problème pédagogique : où doit-on s'arrêter quand on présente une religion ? Puisqu'on nous demande de rester neutre, doit-on abandonner l'aspect culturel et nous

contenter de l'aspect culturel ? Il faudrait une étude didactique sur la question, mais ils sont encore en train d'écrire le programme. Là c'est **dur de savoir où il faut s'arrêter dans la présentation d'une religion pour rester neutre**. On va aussi manquer de temps. Avec **deux cours d'une heure, les deux cours sont lésés**. On ne peut pas les donner tous les deux correctement.

12. Comment les difficultés en termes de moyens pourraient-elles être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

12. Cela doit passer par une **réforme**. Je crois qu'il y a une **concertation** mais c'est un grand mot, c'est plutôt un dialogue de sourds.

## SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

13. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

13. On a déjà l'expérience, l'habitude des cours philo, qui sont très différents des autres cours. On a aussi une **vision éclectique du monde** pour construire des débats positifs.

14. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

14. **Un savoir sur chaque philosophie** à dispenser de façon plurale. **L'histoire des religions**, pour moi, c'est un cours extraordinaire. C'est un cours critique où on prend distance **vis-à-vis du texte pour s'intéresser au contexte**. Cela demande des connaissances spécifiques sur les philosophies.

15. Pour donner le cours d'EPC, quelles compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

15. Nous avons des méthodes pour **diffuser des connaissances sur les religions** ou pour **réguler des échanges**.

16. Pour donner le cours d'EPC, quelles compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

16. Un passage obligé est d'avoir un **certificat d'aptitudes pédagogiques**, d'une façon ou d'une autre. Un autre passage obligé est une **formation à l'art du discours philosophique**. Parce que la majorité des profs de religion/morale n'ont pas de certificat d'aptitudes pédagogiques.

17. Comment les difficultés en termes de savoirs et savoir-faire pourraient-elles, selon vous, être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

17. Je pense à une **formation pédagogique pour ceux qui n'en ont pas, une formation aux discours philosophiques et une mini-formation sur les sciences des religions** (pour connaître les autres religions). Par exemple, les formations « philo-cité », c'est formidable, c'est plein d'outils.

## FINALISATION

18. Question suggérée par les participants durant les échanges ou à cet instant : « Y a-t-il une autre question que vous jugez utile d'aborder ici ? ».

L'essentiel a été mentionné. Mais j'ajouterais : que faudrait-il démontrer pour **avoir la confiance** pour donner ce cours ? On ne pose pas cette question aux autres profs. Par exemple, les profs d'histoire, on ne doute pas d'eux. En géo aussi, on voit les conflits géopolitiques parfois de manière partisane, ou en science certains disent aux élèves que Dieu n'existe pas, alors que nous on fait des efforts pour aborder le créationnisme de manière intelligente.

Entretien 3/4 avec

Madame

Nom et prénom :

Cours en charge : religion islamique (primaire)

Établissement(s) :

## I. Questionnaire ouvert (= grille d'entretien du focus group)

INTRO : vision du métier

1. Quelle est votre vision du métier d'enseignant ?

1. C'est une **personne de référence**, surtout en primaire. L'enfant pense que l'enseignant détient le savoir, absolument tout le savoir.

2. Comment rencontrez-vous votre vision du métier dans vos cours respectifs ?

2. J'aime beaucoup mon métier. C'est une vocation. J'aime surtout l'échange avec les élèves. J'ai le sentiment que cet échange est assez vrai. J'ai l'impression que je suis utile surtout **à travers de petites choses du quotidien**. Par exemple, quand certains rentrent de la récréation et continuent à manger des sucreries et boire des jus, j'en profite pour aborder l'alimentation. On analyse le contenu d'un berlingot et on évalue ce qu'il faudrait pour l'éliminer.

3. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier ?

3. Je pense que nous avons un problème avec la **manière dont l'école est organisée**. Je trouve qu'il n'y a pas de **place pour les esprits libres** et les personnes qui ne veulent pas se conformer. J'ai l'impression qu'on canalise un peu trop l'enfant au lieu de valoriser ce qu'il pourrait exprimer. Je pense par exemple à un élève difficile, qui a une vie difficile, mais qui n'est pas vilain. Comme il chante très bien, je lui demande de le faire en classe.

4. Y a-t-il des difficultés qui vous semblent grandir ? Si oui, lesquelles ?

4. Je sens un ras-le-bol de la part des collègues et des directions. On supprime une heure sans nous informer. Il n'a même pas été possible d'organiser une réunion pour informer les parents. On a été mis à l'écart. Ils ont fait en sorte, volontairement ou non, de créer un chaos. Un autre problème : **la classe est divisée**. Ceux qui ont morale, ce n'est pas en même temps que ceux qui ont Islam. Parfois, **je n'ai pas de local, je dois me farcir le réfectoire** ou demander son local à un prof qui est en gym. Les élèves me disent que dans le réfectoire il y a trop de bruit et ils ont raison. Cette situation est peu valorisante pour le cours, pour ne pas dire déprimante.

## L'EPC EN GÉNÉRAL

5. Avez-vous le projet de donner le cours d'EPC, l'an prochain ou plus tard ? Pourquoi ?

5. J'aurais aimé donner l'EPC mais il y a des conditions. **Je porte le voile et c'est interdit.** J'avais déjà proposé mes services dans le cadre du « cours de rien », mais on me l'a refusé en raison de mon voile. Je trouve que nous refuser le cours d'EPC nous réduit à notre voile, on nous stigmatise, alors que les enfants ne font plus attention à ça. De toute façon, même sans voile, certaines personnes continueraient à me voir comme une Belge d'origine maghrébine.

6. Pour vous, qu'est-ce que la citoyenneté ?

6. C'est ce qu'on fait tout le temps. On est censé en faire dans tous les cours. C'est surtout : **comment vivre avec les autres**, dans un pays, dans une classe...

7. Quel serait, d'après vous, le principal intérêt d'introduire un cours d'EPC dans votre école, si toutefois vous percevez un intérêt ?

7. Pour moi, **l'EPC existait déjà.** Toute l'équipe pédagogique est concernée. C'était même déjà inscrit dans les règles, les chartes, les projets d'établissement...

8. Quel serait, d'après vous, le principal problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

8. Le principal problème, c'est qu'on ne connaît pas les grandes lignes. Ceux qui donnent le cours disent qu'ils n'ont **pas vraiment de programme.** Il y a un **prof qui me dit qu'il reprend son cours** de morale et l'appelle EPC. D'autres profs disent qu'ils enlèvent les références religieuses et que cela devient un cours de citoyenneté. C'est une mascarade.

9. Quel serait, d'après vous, par ordre d'importance, le deuxième problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

9. **Enlever une heure de religion.**

## RESSOURCES

10. Pour donner vos cours habituels, estimez-vous disposer aujourd'hui de tous les **moyens nécessaires** (temps, matériel, reconnaissance...) ? Si non, pourquoi ?

10. Je n'ai droit qu'à **une rame de feuilles pour l'année.** Au-delà, il faut mendier. C'est compliqué parce que j'ai plusieurs écoles. Parfois, **je voudrais juste une radio** pour écouter une chanson, mais c'est compliqué et je dois utiliser mon téléphone. Mais ce n'est pas chouette d'écouter une chanson sur un téléphone. Mais **le plus gros problème, c'est le local.** Parfois, il y a un cours de gym dans le réfectoire en même temps, parfois il y a aussi le collègue de religion protestante à l'autre bout du réfectoire. On se dit : à quoi ça sert ? On a mal pour les élèves. Pendant qu'on donne cours, les enfants regardent le ballon.

11. Pour donner le cours d'EPC, de quel(s) **moyen(s)** pourriez-vous manquer ?

11. Je ne vais pas le donner. Pour mon cours, le problème sera surtout qu'avec **une seule heure** on ne pourra pas vraiment écouter comme on le faisait. Dans nos cours, on veut que les élèves s'expriment, mais **tout le monde n'a pas le temps de s'exprimer** en cinquante minutes. Les enfants disent : « c'est déjà l'heure ? Mais vous venez juste d'arriver. » C'est difficile, en plus, d'installer le climat. Les élèves sont excités à chaque changement de cours et cela prend du temps d'établir le calme, d'avoir l'attention, puisque notre cours ne met pas sur eux la pression comme un cours de math ou de français où il n'y a qu'une réponse correcte.

12. Comment les difficultés en termes de moyens pourraient-elles être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

12. Il faudrait un **retour en arrière**, mais bon, ça c'est impossible. Il faudrait surtout ne pas se tromper de bataille. Parce que là on ne mesure pas les conséquences. Il faut se dire que **le problème, ce n'est pas la religion**. Bien au contraire. Avant, on pouvait faire de l'interconvictionnel de manière plus aisée. Là ce n'est quasi plus possible.

#### SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

13. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

13. Moi **je me sens à l'aise** un peu partout.

14. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

14. **Je n'en vois pas.**

15. Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

15. On a cette **facilité de créer un contact** avec les élèves, une complicité. Nous, on n'a pas d'étiquette de cancre ou d'indiscipliné.

16. Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

16. **Je me sens à ma place** quand je suis face à tous les élèves, toutes religions confondues, comme en début d'année, quand l'EPC et les cours philosophiques n'étaient pas encore organisés.

17. Comment les difficultés en termes de savoirs et savoir-faire pourraient-elles, selon vous, être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ? 10'

17. Sincèrement, pour ma part, je ne vois **pas de difficulté**. J'arrive très bien à séparer le culte du cours neutre.

#### FINALISATION

18. Question suggérée par les participants durant les échanges ou à cet instant : « Y a-t-il une autre question que vous jugez utile d'aborder ici ? ».

J'aimerais souligner **l'absence de respect des politiques** par rapport aux enseignants. On n'a pas tenu compte de nos réalités ni du bien de l'enfant qui est censé être la priorité. Il y a des enfants qui n'ont pas cours dans des conditions normales. En plus, l'info nous parvenait via la presse, par ci par là. On a eu le sentiment d'être lâchés par beaucoup de personnes. **On se dit : de quoi sera fait l'avenir ?** On ne peut pas répondre aux questions des élèves et des parents. Enfin, il faut penser à la **précarité pour certains enseignants**. Ils n'ont aucune assurance. Je pense à une amie qui enseigne la religion et dont le mari, informaticien, vient de perdre son boulot. Elle stresse !

Entretien 4/4 avec

Madame

Nom et prénom :

Cours en charge : religion islamique

Établissement(s) :

## I. Questionnaire ouvert (= grille d'entretien du focus group)

INTRO : vision du métier

1. Quelle est votre vision du métier d'enseignant ?

1. Il s'agit d'**ouvrir les yeux des élèves sur le monde** en transmettant des savoirs et en développant des savoir-faire.

2. Comment rencontrez-vous votre vision du métier dans vos cours respectifs ?

2. En **discutant de notre référent spirituel (qu'est l'Islam) ET de l'actualité**. Cela peut être via une expo, via de l'Histoire, il y a **beaucoup de moyens**. C'est aussi **en répondant aux questions** des élèves !

3. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier ?

3. Les **classes surchargées**. J'ai déjà eu plus de quarante élèves en classe. Heureusement, cette année, on a réglé le problème en dédoublant les classes.

4. Y a-t-il des difficultés qui vous semblent grandir ? Si oui, lesquelles ?

4. Cette année, le gros problème, c'est qu'on n'a **plus qu'une heure**. On ne sait pas faire grand-chose. On ne sait pas arriver aux objectifs qui sont les nôtres. En dehors du sujet EPC, la grosse difficulté des cours philosophiques, c'est qu'**ils sont méprisés**. On a été lynchés dans les médias. Des gens disaient à la télévision : « La religion n'a rien à faire à l'école ». Ca fait mal ! L'image renvoyée du cours de religion a été absolument abominable avec la création de l'EPC. En plus, ça arrivait au moment de Charlie Hebdo, donc ça faisait peser le poids du terrorisme sur nos cours. Les gens ont l'impression qu'on délivre du catéchisme, qu'on bourre le crâne de nos élèves.

L'EPC EN GÉNÉRAL

5. Avez-vous le projet de donner le cours d'EPC, l'an prochain ou plus tard ? Pourquoi ?

5. J'avais le projet de le donner. Je fais déjà beaucoup de citoyenneté. Je suis agrégée en philosophie et lettres. J'ai la formation à la neutralité. Mais **on m'a dit** : « **vous avez un signe convictionnel, ça**

**n'ira pas avec l'EPC.** » Je me suis dit que, pour un cours de vivre-ensemble, c'est marrant de refuser quelqu'un comme ça.

6. 10' Pour vous, qu'est-ce que la citoyenneté ?

6. C'est **un espace qui permet à chacun de s'exprimer, de comprendre les institutions, d'échanger** avec les autres.

7. Quel serait, d'après vous, le principal intérêt d'introduire un cours d'EPC dans votre école, si toutefois vous percevez un intérêt ?

7. La citoyenneté, c'est essentiel, mais elle est censée faire partie de tous les cours. Quant au cours d'EPC, **je ne perçois pas d'intérêt** dans mon école.

8. Quel serait, d'après vous, le principal problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

8. Le principal, c'est le **passage à 50 minutes** du cours de religion. Et ce n'est pas assez pour l'EPC non plus.

9. Quel serait, d'après vous, par ordre d'importance, le deuxième problème engendré par l'introduction d'un cours d'EPC dans votre école ?

9. **À aucun moment on n'a demandé aux enfants** ce qu'ils voulaient. Puis on dit qu'on va leur apprendre à s'exprimer. Ils nous demandent pourquoi on n'a plus qu'une heure, mais c'est très difficile de leur expliquer.

## RESSOURCES

10. Pour donner vos cours habituels, estimez-vous disposer aujourd'hui de tous les **moyens nécessaires** (temps, matériel, reconnaissance...)? Si non, pourquoi ?

10. **J'ai le nécessaire.** J'ai mon local, une salle polyvalente. Je suis gâtée par rapport aux autres collègues.

11. Pour donner le cours d'EPC, de quel(s) **moyen(s)** pourriez-vous manquer ?

11. Je manquerais **de temps.**

12. Comment les difficultés en termes de moyens pourraient-elles être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

12. **Je ne vois pas.**

## SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

13. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

13. La maîtrise d'un courant philosophique, de **textes qui font sens** pour les enfants.

14. Pour donner le cours d'EPC, quels **savoirs** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

14. La **culture générale**. C'est surtout un problème pour les **agrégés de Droit ou de Sciences politiques** : est-ce qu'ils peuvent parler des religions, des différents courants... Les futurs professeurs d'EPC doivent aussi connaître les technologies modernes : What's app, Snapchat... Bref, les **nouveaux médias**. Ils doivent surtout s'intéresser aux **évolutions de la société**.

15. Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils les mieux maîtrisés par les enseignants des cours de religion/morale ?

15. Nous sommes déjà dans la **multiculturalité et la volonté de rencontrer l'autre**, dans le travail avec d'autres enseignants. On sait comment gérer les choses par rapport aux **questions de sens**. On sait amener les élèves à se poser les questions qui sont les leurs : celle du deuil, par exemple.

16. Pour donner le cours d'EPC, quels compétences ou **savoir-faire** vous semblent-ils encore à acquérir ou à développer par les enseignants des cours de religion/morale ?

16. Est-ce que ce serait travailler sur **l'esprit critique** ? Est-ce un problème de **faire cohabiter les différences de courants** ? Beaucoup le font déjà mais, oui, on pourrait y **aller plus loin**.

17. Comment les difficultés en termes de savoirs et savoir-faire pourraient-elles, selon vous, être réduites (pour cette première année du cours d'EPC ou une prochaine) ?

17. Par les **formations continues**.

## FINALISATION

18. Question suggérée par les participants durant les échanges ou à cet instant : « Y a-t-il une autre question que vous jugez utile d'aborder ici ? ».

18. On est passé à côté d'une occasion, d'un bon exercice démocratique. Des élèves ont décidé d'écrire dans le journal de l'école sur le sujet, mais **nous avons été incapables de leur expliquer pourquoi on passait à cinquante minutes de cours de religion**. Et je tiens à redire que 50 minutes, ce n'est pas heureux, pour personne, pour échanger, pour entendre les élèves. Cela fait une minute et demi par élève, sans compter le prof.

## ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE FERMÉ

Ci-dessous, le questionnaire fermé tel qu'il a été présenté aux répondants.

**Madame, Monsieur (soulignez)**

**Nom et prénom :**

**Cours en charge :**

**Établissement(s) :**

1. L'introduction d'un cours d'EPC apportera des solutions à des problèmes que vous rencontrez dans votre métier. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

2. L'introduction d'un cours d'EPC apportera des solutions à des problèmes de société. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

3. Sur une échelle de 1 à 10, où situeriez-vous le niveau de difficulté à organiser le cours d'EPC (pour l'enseignant.e) ?

4. Vous pensez que vos difficultés d'organisation seront résolues pour le mois de septembre. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

5. Vous pensez que vos difficultés d'organisation seront résolues pour le début de l'année académique suivante (septembre 2018). *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

6. La quantité des thématiques et compétences à développer dans le cadre du cours d'EPC vous inquiète. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

7. Certaines thématiques à développer dans le cadre du cours d'EPC vous inquiètent. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

8. Certaines compétences à utiliser en tant que professeur d'EPC vous inquiètent. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

9. Combien de temps jugez-vous nécessaire à la préparation du cours (en mois, à partir de la publication du programme) ?

10. Sur une échelle de 1 à 10, où situeriez-vous le niveau de difficulté à concilier le cours d'EPC avec la neutralité propre à l'enseignement officiel ?

11. L'EPC peut aider à augmenter la participation des élèves dans les prises de décisions à l'école. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord.*

12. Avez-vous l'intention de donner le cours d'EPC ? *Soulignez : Oui, dès l'an prochain. Oui, plus tard. Non. J'hésite.*

**Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire !**

## ANNEXE 7 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE FERMÉ

Pour rappel, le questionnaire fermé a été soumis aux onze répondants de notre questionnaire ouvert, c'est-à-dire aux sept participants du focus group et aux quatre répondants des entretiens individuels. Ce questionnaire fermé n'a pas vocation à fournir à lui seul des réponses à nos questions de recherche, mais plutôt à compléter notre compréhension et notre analyse des propos récoltés.

Voici les données brutes qui en sont extraites :

1. L'introduction d'un cours d'EPC apportera des solutions à des problèmes que vous rencontrez dans votre métier. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord (2X), Plutôt pas d'accord (2X), Pas du tout d'accord (7X).*
2. L'introduction d'un cours d'EPC apportera des solutions à des problèmes de société. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord (2X), Plutôt pas d'accord (5X), Pas du tout d'accord (4X).*
3. Sur une échelle de 1 à 10, où situeriez-vous le niveau de difficulté à organiser le cours d'EPC (pour l'enseignant.e) ? 9-10-0-4-8-6-10-10-10-7-1 (moyenne 6,818)
4. Vous pensez que vos difficultés d'organisation seront résolues pour le mois de septembre. *Soulignez : Tout à fait d'accord (1X, ironie probable), Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord (10X).*
5. Vous pensez que vos difficultés d'organisation seront résolues pour le début de l'année académique suivante (septembre 2018). *Soulignez : Tout à fait d'accord (1X, ironie probable), Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord (5X), Pas du tout d'accord (3X). + Sans avis (2X)*
6. La quantité des thématiques et compétences à développer dans le cadre du cours d'EPC vous inquiète. *Soulignez : Tout à fait d'accord (1X), Plutôt d'accord (3X), Plutôt pas d'accord (2X), Pas du tout d'accord (2X). + Sans avis (3X)*
7. Certaines thématiques à développer dans le cadre du cours d'EPC vous inquiètent. *Soulignez : Tout à fait d'accord (1X), Plutôt d'accord (2X), Plutôt pas d'accord (1X), Pas du tout d'accord (5X). + Sans avis (4X)*
8. Certaines compétences à utiliser en tant que professeur d'EPC vous inquiètent. *Soulignez : Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord (2X), Plutôt pas d'accord (3X), Pas du tout d'accord (3X). + Sans avis (3X)*
9. Combien de temps jugez-vous nécessaire à la préparation du cours (en mois, à partir de la publication du programme) ? 30-12-12-3-6-12-12-3 (moyenne : 11,25 mois) + Sans avis (3X)
10. Sur une échelle de 1 à 10, où situeriez-vous le niveau de difficulté à concilier le cours d'EPC avec la neutralité propre à l'enseignement officiel ? 2-0-0-1-7-6-2-1-1 (moyenne : 2,222) + Sans avis (2X)
11. L'EPC peut aider à augmenter la participation des élèves dans les prises de décisions à l'école. *Soulignez : Tout à fait d'accord (1X), Plutôt d'accord (3X), Plutôt pas d'accord (4X), Pas du tout d'accord (3X).*
12. Avez-vous l'intention de donner le cours d'EPC ? *Soulignez : Oui, dès l'an prochain (4X). Oui, plus tard. Non (2X). J'hésite (3X). + Empêchées (voile islamique) : 2X.*







## Résumé

En septembre 2017, un cours de philosophie et de citoyenneté fera son apparition à l'école secondaire de l'enseignement officiel. Les difficultés, contraintes et perceptions des professeurs de religion et de morale, premiers concernés par cette réforme et prioritaires pour délivrer le nouveau cours, mettent en évidence divers obstacles susceptibles de freiner la rencontre des objectifs affichés.

Les principaux obstacles identifiés par les enseignants sont le manque de temps, le manque de reconnaissance et la difficulté à concilier les modalités de mise en œuvre avec les exigences de la discipline et du législateur. S'y ajoutent les défis posés par l'étendue des savoirs et des compétences requis, l'ambiguïté d'une représentation vague et partielle de la citoyenneté, les subtilités de la neutralité propre à l'enseignement officiel...

Les enseignants apparaissent largement démotivés et, selon eux, cela tiendrait surtout à la dégradation de leurs conditions de travail et nettement moins à la mise en cause de leurs convictions philosophiques ou spirituelles, religieuses ou laïques.

**Mots-clés :** enseignement, éducation, philosophie, citoyenneté