

Développer la pensée critique dans une école qui forme à la citoyenneté

**Quel est le mandat de l'école dans l'éducation
d'un citoyen penseur et critique ?**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Annick Stettler**
Sous la direction de : **Marlène Lebrun**
Delémont, avril 2017

Remerciements

Je tiens, avant tout chose, à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenu et contribué d'une manière directe ou indirecte à la réalisation de ce travail, en particulier :

- Madame Marlène Lebrun, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son accompagnement et ses conseils avisés.
- Les élèves qui ont accepté d'être observés lors d'un débat qu'ils ont mené en classe.
- Les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mes questions lors d'un entretien.
- Les personnes qui ont consacré de leur temps à la relecture de mon mémoire.
- Mon frère pour son aide à la mise en page de mon mémoire.
- Ma famille et mes amis qui ont été là pour m'encourager et me soutenir durant les moments de doutes.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche concerne l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien d'une classe, plus précisément les effets que celle-ci pourrait avoir sur la construction d'une pensée critique ainsi que la relation aux apprentissages. Je cherche ici à démontrer que cet aspect bien souvent mis de côté mérite une place primordiale dans nos classes, au même titre que la transmission de connaissances déclaratives.

Dans ma problématique, je vais apporter différents éclairages théoriques. Ceux-ci permettront de comprendre l'importance de l'éducation civique, le lien entre la citoyenneté et la formation d'une pensée critique ainsi que les apports d'une telle démarche. Cette partie me permettra également de présenter l'état actuel de la question, au travers de liens avec le PER ainsi que mon point de vue personnel.

Dans un deuxième temps, je vais expliciter dans quel type de recherche mon travail s'inscrit. S'ensuivra une description des dispositifs mis en place, des outils qui me permettront de récolter mes données ainsi qu'une explication de la manière dont mes résultats seront traités.

Pour terminer, je vais traiter ces résultats, les analyser, les interpréter et les illustrer. L'analyse des données permettra ensuite d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses qui ont été formulées dans ma problématique.

Cinq mots clés :

Citoyenneté

Citoyen penseur

Pensée critique

Éducation à la citoyenneté

Éducation civique

Liste des figures

Figure 1 : La pensée critique sous trois angles complémentaires	14
Figure 2 : Analyse et interprétation des résultats de la recherche	28
Figure 3 : Nombre de prises de parole	43
Figure 4 : Apporte des informations, explique, argumente	43
Figure 5 : Soulève un problème.....	44
Figure 6 : Propose une solution.....	45
Figure 7 : Demande des informations complémentaires	45
Figure 8 : Exprime un avis critique	46
Figure 9 : Reprend le point de vue de quelqu'un	46

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique, selon Ennis (1987)	13
Tableau 2 : Les raisons à l'origine de la nécessité de former la pensée critique et les rôles proposés à l'école selon Boisvert (1999)	15
Tableau 3 : Individu métacognitif et penseur critique selon Lafortune et Robertson (2004, p. 126)	17
Tableau 4 : Expérience des enseignants.....	27

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LETTRE DE PRISE DE CONTACT	I
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE	II
ANNEXE 3 : CONTRAT DE RECHERCHE	III
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN	IV
ANNEXE 5 : RETRANSCRIPTION JULIA	VI
ANNEXE 6 : RETRANSCRIPTION DAVID	XXI
ANNEXE 7 : GUIDE D'OBSERVATION	XXXIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
1. PROBLEMATIQUE	5
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	5
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	5
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	6
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	8
1.2 ETAT DE LA QUESTION	11
1.2.1 <i>Origine et actualité</i>	11
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts</i>	12
1.1.1.1 La pensée critique.....	12
1.2.2.1 Métacognition et pensée critique.....	16
1.2.3 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	17
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	19
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	19
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i>	19
2. METHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	21
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	21
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	22
2.1.3 <i>Type de démarche</i>	23
2.2 NATURE DU CORPUS.....	23
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	23
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	25
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	26
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	27
3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	29
3.1 ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIF	29
3.1.1 <i>Les différentes pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté</i>	29
3.1.1.1 A quelle fréquence pratiquez-vous l'éducation à la citoyenneté ?.....	29
3.1.1.2 Comment intégrez-vous l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de votre classe ? ...	29
3.1.1.3 Au travers de quelle(s) discipline(s) travaillez-vous l'éducation à la citoyenneté ?	31
3.1.1.4 Comment choisissez-vous les thèmes abordés ?	33
3.1.1.5 L'exercice de la citoyenneté vous fait-il prendre du retard dans votre programme ?	34
3.1.2 <i>Les apports d'une telle démarche</i>	35
3.1.2.1 Quelle place tient l'éducation civique dans votre enseignement ?	35
3.1.2.2 Quelles sont les motivations personnelles dans la mise en place d'une démarche réflexive ?	

3.1.2.3	Comment vos élèves réagissent-ils face à cette démarche ?	37
3.1.2.4	Avez-vous pu observer des impacts sur d'autres disciplines, si oui, lesquels ?	38
3.1.2.5	En quoi, l'éducation à la citoyenneté peut-elle être un atout dans l'enseignement primaire ? 39	
3.1.3	<i>Comment rendre l'éducation à la citoyenneté plus accessible pour les enseignants</i>	40
3.1.3.1	Avez-vous le sentiment que vous disposez de tout ce qui est nécessaire pour intégrer l'éducation à la citoyenneté dans votre classe ?	40
3.1.3.2	De quels outils supplémentaires auriez-vous besoin ?.....	41
3.1.3.3	Pensez-vous que cet aspect est suffisamment traité dans la formation des enseignants ? .	42
3.2	ANALYSE DE LA GRILLE D'OBSERVATION.....	42
3.3	ANALYSE COMPARATIVE.....	47
3.3.1	<i>Capacité d'argumentation</i>	47
3.3.2	<i>Créativité</i>	47
3.3.3	<i>Communication</i>	48
3.3.4	<i>Expression d'un avis critique</i>	48
BIBLIOGRAPHIE		53

Introduction

Nous vivons actuellement dans une société qui évolue à une grande vitesse, une société régie par les médias, une société qui essaie de maintenir son fragile équilibre en creusant les fossés sociaux. C'est au contact de ce monde qui me révolte bien trop souvent que j'en suis arrivée à le questionner. Cette remise en question a longtemps créé en moi un sentiment d'injustice et d'impuissance. Cependant, ce sont ces sentiments qui m'ont poussé à choisir le métier d'enseignante, car l'éducation est selon moi le pilier fondamental sur lequel se construit une société. Elle permet de faire grandir et évoluer le monde.

Réfléchir au fondement même des valeurs de notre école publique va de pair avec la remise en question de l'organisation du système dans lequel nous vivons. Au travers de mes expériences d'élève, d'étudiante et de mes premiers pas en tant qu'enseignante, j'ai consolidé cette image d'une éducation qui se calque sur le fonctionnement de notre société en maintenant les inégalités sociales de par la création d'une élite. Cette élite est sélectionnée en fonction de sa capacité à entrer dans un cadre et non pour sa compétence de citoyen réflexif. Par ce biais, le système s'assure d'opprimer la pensée divergente, la pensée qui pourrait le remettre en cause et le faire basculer.

Bourdieu (1966) me conforte dans cette idée en disant :

C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de « l'école libératrice », alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme un don naturel. (p. 325)

L'idée de la possibilité d'une ascension sociale me semble également être très optimiste, au point d'en penser qu'elle est naïve. Le système actuel fonctionne d'une manière qui ne permet qu'aux enfants issus d'un milieu social favorisé de réussir, car ils sont depuis tout petits habitués à se plier aux exigences d'une société qui en attend toujours plus. Dans sa conférence, Lepage (2006) nous explique de façon bien

cynique que ce n'est pas la volonté d'apporter un capital culturel aux classes sociales défavorisées qui permettra d'effacer les inégalités sociales.

L'idée était pas bête, au début : « On va cultiver les pauvres ! » Oui, mais les riches, ils n'attendent pas pendant ce temps-là, si vous voyez ce que je veux dire ?

Vous imaginez des riches : « Fichtre, des jeunes pauvres se cultivent dans nos banlieues ! Attendons-les. N'allons plus faire d'études, n'achetons plus aucun livre, jetons nos ordinateurs ! Comme ça, ils vont nous rattraper (la théorie du rattrapage) et alors, quand ils nous auront rattrapés, ça sera une société égalitaire : on partagera l'argent, les postes à responsabilités, tout ça ... ! »

Oui, alors, j'ai arrêté de croire que ça marchait comme ça. (p. 4)

Une école qui a pour priorité de faire évoluer les connaissances n'est pas une école qui permet de réduire les inégalités sociales. Ce sont ces constatations qui m'ont poussée à chercher un moyen de sortir de l'effet du mainstream qui a envahi notre monde en entraînant l'éducation avec lui. J'ai réfléchi à un moyen par lequel il serait possible de former des élèves à être, plus tard, des citoyens qui pensent par eux-mêmes tout en interagissant avec le monde qui les entoure de manière critique, des citoyens épanouis. Je suis arrivée à la conclusion que ces aptitudes peuvent être développées dès le plus jeune âge au travers d'une école qui forme à la citoyenneté et non d'une école qui a pour unique visée l'acquisition de savoirs déclaratifs. La culture ne doit cependant pas être négligée. Elle doit simplement être mise au service de l'éducation plutôt que de servir d'indicateur de réussite.

Une école dont les valeurs sont fondées sur l'éducation civique doit avoir pour but premier l'épanouissement personnel en permettant aux élèves de construire leur propre identité. Pour former un citoyen réfléchi, il est nécessaire de lui donner l'opportunité de se recentrer sur qui il est, sur ses buts, ses envies, ses intérêts ainsi que ses convictions personnelles. Cette construction se fait au contact de son prochain et du monde qui nous entoure. C'est donc en confrontation avec son environnement ainsi qu'avec ses acteurs que l'enfant crée son identité.

Pour lui permettre de se développer, il est nécessaire de laisser une place à ses paroles et ses idées en acceptant les avis divergents. Il est donc primordial de prévoir du temps à la verbalisation, l'écriture ainsi qu'à la confrontation des idées des élèves.

La construction d'une identité de groupe est souvent mise au premier plan au détriment d'une construction identitaire personnelle. Cependant, lorsque l'enseignement prend l'épanouissement personnel comme finalité, il permet de donner une place à chacun au sein du groupe classe sans stigmatiser les élèves en fonction de leur origine culturelle ou sociale. Il considère que les différences font de l'individu ce qu'il est et les présente comme un atout et non un critère de division sociale. Cet aspect peut également être un argument intéressant pour une école toujours plus multiculturelle. Il est donc primordial de chercher à développer l'identité personnelle tout en favorisant l'appartenance à un groupe dont les différences en font la force. Cette question est également soulevée par Gohier (2006) qui nous dit :

La fragmentation identitaire, individuelle et sociale, pose la question de respect des identités spécifiques, à instaurer parallèlement avec l'établissement d'une identité commune ou d'un espace politique – mais également social et économique – partagé de façon consentie par tous. (p. 150)

Ce sont toutes ces réflexions qui m'ont menée à m'intéresser à cette question pour mon travail de Bachelor. Il vise à démontrer la pertinence de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien d'une classe. Bien que je sois entièrement convaincue des bienfaits d'une telle démarche, je cherche ici à amener des apports concrets observés dans un contexte actuel et régional.

1. Problématique

1.1 *Définition et importance de l'objet de recherche*

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Changer le monde, le rêve de nombreux enseignants. Une utopie qui pousse beaucoup d'entre eux à choisir ce métier. Une utopie peut-être, mais je persiste à croire que c'est une chose possible. Il est de notre devoir à nous, enseignants, de former nos élèves et de leur donner les outils nécessaires pour affronter le monde mais également pour le changer. Nos élèves sont les citoyens, penseurs et décideurs de demain. Il est donc indispensable de leur permettre de développer une réflexion, une capacité à penser, à discerner et à faire preuve d'un esprit critique.

Prendre conscience que mes élèves sont les futurs acteurs de notre société m'a poussée à me questionner sur le moyen de les y préparer. Je considère que pour modifier une chose il faut la comprendre, l'analyser et la remettre en question. C'est pourquoi l'angle d'approche qui me semble le plus adapté pour former la pensée critique est celui de l'éducation civique. Nous apprenons bien souvent ce que c'est que d'être citoyen à notre majorité lorsque nous sommes soudainement confrontés à des votations, des élections et de nouvelles responsabilités. Et pourtant, il serait possible d'y être préparé depuis notre plus jeune âge. Nous pourrions développer nos compétences de futurs citoyens tout au long de notre vie et y être déjà formés à l'école. Le but de cette étude n'est en aucun cas d'inculquer des valeurs aux élèves, mais plutôt de leur donner les outils permettant de comprendre et de s'approprier les valeurs de la citoyenneté démocratique.

La citoyenneté ne doit pas être traitée comme matière individuelle, mais faire partie intégrante du quotidien dans le cadre d'une interdisciplinarité. Elle doit donc être intégrée à d'autres disciplines au bénéfice de celles-ci. À mon sens, la clé de la réussite d'une telle démarche est l'utilisation de supports concrets afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre les cas abordés en classe et le monde extérieur.

« Vivre ensemble et citoyenneté » visent, d'une part, à amener les élèves à établir des liens entre les divers domaines de connaissances avec lesquels l'école les met en contact, leur vie quotidienne, ainsi les phénomènes sociaux,

et, d'autre part, à ce que les élèves portent un regard critique sur leur environnement personnel, social ou culturel, qu'ils considèrent une diversité d'actions à entreprendre, qu'ils passent aux actes et qu'ils mènent ces actions à leur terme. Ces deux visées révèlent la nature transdisciplinaire des domaines généraux de formation, ce qui signifie, qu'il revient à tous les intervenants éducatifs de contribuer à former les élèves en ces domaines. (Éthier, 2004, p.57)

Le chemin vers la construction d'une opinion, d'un positionnement personnel face à une situation n'est pas un chemin totalement libre où l'on laisse l'élève aller dans toutes les directions, mais plutôt un chemin où l'enseignant doit le guider au travers de différentes étapes. Notre rôle d'enseignant consiste à accepter et mettre en place une situation favorisant les pensées divergentes. L'école est bien trop souvent un lieu dont le but est de faire converger les idées vers un seul point, la réponse correcte et attendue. L'approche envisagée garantit une plus grande marge de manœuvre et permet de développer l'avis et la personnalité de chacun. C'est pourquoi il est, selon moi, primordial de mettre en place des situations d'apprentissage concrètes et en lien avec des sujets d'actualité. Le but est donc de former des penseurs. Glatthorn et Baron (1985) représentent un penseur efficace au travers des caractéristiques suivantes :

- Une personne qui s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté.
- Une personne qui recourt à l'autocritique, qui évalue les différentes possibilités qui s'offrent à elle et recherche des preuves mettant en avant les deux aspects contraires d'une situation.
- Une personne qui réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée en cas de nécessité.
- Une personne rationnelle qui a foi en l'efficacité de la pensée.
- Une personne qui définit des buts approfondis et qui les modifie en cas de besoin.
- Une personne qui cherche des preuves pour mettre en cause les choix effectués par une majorité.

1.1.2 Présentation du problème

Dans une société où les médias nous fournissent un flot incessant d'informations, nous nous sommes confortés dans l'habitude d'obtenir des renseignements simplifiés et

bien souvent erronés et de les considérer comme suffisants. Il est tellement plus aisé de suivre le courant plutôt que de remettre en question le monde qui nous entoure. Ce même phénomène s'observe à l'école où les enfants sont amenés à développer des connaissances déclaratives, mais rarement à s'exprimer sur leur avis ou à émettre une opinion critique.

Bien que le thème de la citoyenneté soit abordé dans le PER, il est en pratique bien souvent éludé. Le respect d'une planification stricte dans les disciplines principales est fréquemment mis au premier plan au détriment d'autres aspects comme l'acquisition d'un capital culturel varié et de la construction d'un regard critique. Cependant, il me semble que cela devrait être un des piliers fondamentaux de notre société et que, de ce fait, cette thématique devrait faire partie intégrante du programme d'apprentissage. Je considère qu'éduquer des futurs citoyens penseurs et critiques développe l'ouverture d'esprit, la culture et la curiosité, ce qui aura par la suite un impact bénéfique sur le rapport aux savoirs et à l'apprentissage.

En plus des contraintes de temps, il est également indispensable d'avoir des enseignants formés à ce genre de démarche réflexive. L'affirmation d'Éthier (2004) « Les enseignants doivent d'abord se comporter en modèles par rapport à leur champ disciplinaire, c'est-à-dire qu'ils doivent pratiquer ce qu'ils recommandent. Ils doivent se faire les héritiers, les interprètes et les critiques de leur discipline. » (p. 61) demande donc aux enseignants de se positionner en tant que modèles en s'intéressant aux sujets d'actualité, en les comprenant et en les analysant. Pour ce faire, l'enseignant doit lui-même posséder un capital culturel varié afin de mettre en place des situations d'apprentissage concrètes en lien avec l'actualité.

Bien qu'il soit du devoir de chaque enseignant de s'informer par lui-même sur les sujets d'actualité, je considère qu'il y a certaines lacunes durant la formation en PF1. L'aspect de la citoyenneté n'est abordé que durant un semestre de la formation et n'est que très peu tourné vers l'aspect didactique. Les enseignants n'ont donc pas la formation nécessaire pour intégrer l'éducation civique dans le quotidien d'une classe. Cependant, Perrenoud (1997) soutient une thèse optimiste en disant :

Si l'on enseigne "ce que l'on est", selon une formule qui convient assez bien à l'éducation à la citoyenneté, la première ressource de l'école serait le degré de citoyenneté des *enseignants*. [...] L'école a historiquement partie liée avec la

construction des États démocratiques, les libertés, la libération de l'homme par le savoir et la raison, la valorisation de la pensée et de l'expression, du débat contradictoire, du respect de la méthode et des faits, de l'assimilation du patrimoine culturel. Si les professeurs d'aujourd'hui ont choisi ce métier en raison d'une affinité avec ces valeurs, il se peut qu'on trouve dans les établissements scolaires un peu plus de partisans des droits de l'homme et des idéaux humanitaires qu'ailleurs, donc plus de gens crédibles pour développer la citoyenneté, de gens peu suspects de pratiquer le "*Faites comme je dis, pas comme je fais*".

J'émetts cependant quelques réserves face à cette affirmation qui me semble être trop idéaliste. L'école publique d'aujourd'hui ne soutient pas des démarches telles que la valorisation de la pensée et de l'expression et encore moins le débat contradictoire. L'école est parfois la première cage de l'être humain car, mise au profit de notre société, elle cherche à créer des citoyens qui ne la remettent pas en question par des pensées divergentes.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'école a pour mandat de former les acteurs de la société de demain. Le but n'est donc pas de leur faire emmagasiner le plus de connaissances déclaratives, mais bien de leur donner des outils qu'ils pourront réinvestir en tant que citoyens. De ce fait, l'école d'aujourd'hui cherche à utiliser des supports concrets et à donner du sens aux apprentissages afin que les élèves puissent transférer leurs connaissances vers des activités hors cadre scolaire.

[...] les enseignants doivent être capables de concevoir et de mettre en œuvre, pour les contenus à faire apprendre, des situations d'enseignements adaptées aux élèves concernés et permettant le développement des compétences visées par le programme. [...] Ces situations devraient placer les élèves devant des conflits cognitifs et sociocognitifs au moyen de sources corroborant ou infirmant des versions contradictoires, afin qu'ils les analysent et en tirent leurs propres conclusions (Éthier, 2004, p. 61)

Dans le PER, l'éducation à la citoyenneté est abordée dans le cadre des sciences humaines et sociales ainsi que de la formation générale et apparaît sous le nom de « Vivre ensemble et exercice de la démocratie ». Elle n'est pas à l'horaire comme discipline spécifique, mais intégrée de façon interdisciplinaire dans d'autres matières.

On peut donc remarquer que la question soulevée par cette étude est déjà mentionnée dans le PER, dans lequel apparaissent les visées prioritaires suivantes :

- Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.
- Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments.
- Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.
- Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.
- Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

Pour laisser une grande liberté d'action aux enseignants, le PER nous donne des lignes directrices trop générales. Les visées prioritaires sont ouvertes et permettent de nombreuses interprétations. Elles n'engagent donc pas réellement les enseignants à intégrer pleinement l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de leur classe.

Donc bien que ce point soit traité dans le PER, la réalité se présente différemment. La question de l'éducation à la citoyenneté est trop souvent mise de côté, car elle n'est pas considérée comme prioritaire aux yeux de nombreux enseignants. Cette représentation peut être justifiée par le fait que le domaine de la citoyenneté ne contient que deux attentes fondamentales qui sont :

- décrit quelques éléments du processus de décision communal à partir d'un cas concret
- identifie quelques éléments fondamentaux qui permettent de distinguer le pouvoir exécutif communal (maire/syndic, conseil communal/municipal) du pouvoir législatif communal (assemblée, conseil général, conseil de ville)

Ces attentes fondamentales touchent uniquement la compréhension du système et non le positionnement personnel face à ce système. Donc bien que les visées

prioritaires aillent dans ce sens, l'enseignant n'y est pas tenu par les attentes fondamentales auxquelles il est contraint de par son mandat.

L'école d'aujourd'hui prône donc l'utilisation de situations concrètes et mentionne l'aspect de la citoyenneté dans son plan d'étude mais ne met en place que très peu de formations à ce sujet pour les enseignants et n'inscrit pas d'attentes fondamentales dans « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » dans le PER. Et pourtant, l'outil le plus concret sur lequel fonder nos apprentissages n'est-il pas le monde qui nous entoure ?

Cette question me pousse à mener ma recherche afin de souligner les bénéfices que peut apporter une vraie intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien d'une classe. L'importance d'utiliser un support concret et adapté a déjà été prouvée, mais je souhaite ici démontrer qu'il est possible d'utiliser cet aspect de la formation générale pour travailler d'autres disciplines. Le but de cette recherche n'est pas de donner des leçons « clés en main » mais d'offrir des pistes pour former des élèves penseurs tout en respectant le programme strict des disciplines principales.

Donc, je n'ai aucunement l'intention ici d'être le réformateur des programmes, un nouveau réformateur des programmes, qui prendrait la même École, telle qu'elle est actuellement, pour y modifier l'équilibre des disciplines et y introduire un tout petit peu plus de français au détriment des mathématiques ou vice-versa. Je souhaiterais qu'on réfléchisse sur l'École en tant qu'elle est elle-même une institution de culture et en tant que la culture n'en est pas simplement le contenu mais la structure elle-même. (Meirieu, 1996, p. 61)

Meirieu soutient ici qu'il n'est pas nécessaire de modifier l'équilibre des disciplines à l'horaire, mais qu'il est indispensable de repenser le concept même de l'école. Car les mathématiques, le français ne devraient pas être mis au bénéfice de la culture, mais plutôt utiliser la culture comme base sur laquelle fonder les apprentissages. Il est donc nécessaire d'utiliser un contexte proche et d'actualité afin de s'en servir comme d'un socle dans la construction de nos leçons.

1.2 *Etat de la question*

1.2.1 Origine et actualité

Lorsque l'on parle de citoyenneté, il est important d'en définir le concept pour savoir de quoi l'on parle. Perrenoud (1997) démontre que le terme de citoyenneté a beaucoup évolué au fil du temps.

Pour Le Robert, la citoyenneté est " la qualité de citoyen ", ce dernier étant, " dans l'antiquité, celui qui appartient à une cité, en reconnaît la juridiction, est habilité à jouir, sur son territoire, du droit de cité et est astreint aux devoirs correspondants". Dans les temps modernes, le sens évolue, le mot citoyen désigne une personne " considérée comme personne civique ". On tourne en rond, direz-vous. Non, car si civique signifie simplement, avant 1781 " relatif au citoyen ", il change ensuite de sens et veut dire " propre au bon citoyen ".¹

Être citoyen était un statut qui n'était pas accordé à tous, c'était un privilège et la démocratie antique se limitait au cercle restreint des citoyens. Ce concept a totalement changé suite à la Révolution qui a voulu faire de chaque individu un citoyen à part entière. Désormais, ce n'est plus un privilège, elle ne peut pas être refusée et s'octroie automatiquement à la majorité.

La question de l'éducation civique, n'est pas un problème nouveau. L'exemple de la France est très parlant et nous permet d'observer toute la controverse existant autour de ce sujet ainsi que son évolution dans le temps. Cette question a déjà été abordée en 1880 en France où la III^{ème} République a introduit une « instruction morale et civique » dont l'objectif était de forger une identité nationale et républicaine. Cet enseignement apparaissait alors comme une discipline à part entière. En 1948 sous la IV^{ème} République, nous observons une deuxième vague de changement avec l'introduction de la pédagogie active². Par manque de volonté et de responsabilité clairement attribués, l'enseignement du « civisme » régresse peu à peu jusqu'en 1977, où cette discipline finit par totalement disparaître de l'horaire pour être intégrée dans d'autres matières et traitée de manière interdisciplinaire. (Bergounioux, 2007)

¹ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html

² Pédagogie fondée sur des faits concrets

On peut remarquer que cette approche n'a pas évolué depuis et que la situation actuelle est la même en Suisse. Comme le prouve le PER, l'éducation civique y est mentionnée sous les termes de « Citoyenneté » dans sciences humaines et sociales et « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » dans formation générale. Nous ne trouvons pas d'éducation civique à l'horaire, car celle-ci doit être intégrée dans d'autres disciplines.

Le constat de ce manque d'engouement pour l'éducation civique au travers du temps peut soulever un certain questionnement. L'on pourrait se demander si ce n'est pas une volonté de garder le peuple à l'écart. Ne pas le former c'est lui faire croire que c'est compliqué et le maintenir dans l'ignorance protège l'organisation de toute remise en question.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

1.1.1.1 La pensée critique

Pour commencer, il est primordial de définir ce qu'est une pensée critique. Elle est l'un des trois modes de pensée d'une pensée réflexive, les deux autres étant la pensée créative et la pensée métacognitive. On peut donc en conclure que ces trois modes sont étroitement liés entre eux. La pensée critique est définie par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) de la manière suivante :

[...] la capacité de juger de l'élève pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. (p.20)

Selon Ennis (1987) l'exercice de la pensée critique repose sur deux éléments que sont les capacités cognitives et affectives. L'auteur énumère douze capacités pour lesquelles il propose des indicateurs et quatorze attitudes.

Tableau 1 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique, selon Ennis (1987)

Les capacités propres à la pensée critique
<ol style="list-style-type: none"> 1. La concentration sur une question. 2. L'analyse des arguments. 3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation. 4. L'évaluation de la crédibilité d'une source. 5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation. 6. L'élaboration et l'appréciation de déductions. 7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions. 8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur. 9. La définition de termes et l'évaluation de définitions. 10. La reconnaissance de présupposés. 11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action. 12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).
Les attitudes caractéristiques de la pensée critique
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position. 2. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes. 3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé. 4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celle-ci. 5. La prise en compte de la situation globale. 6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal. 7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale. 8. L'examen de différentes perspectives offertes. 9. L'expression d'une ouverture d'esprit. 10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire. 11. La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet. 12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe. 13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique. 14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.

Il est également possible d'appréhender la pensée critique sous trois angles complémentaires comme le fait Boisvert (1999).

- La première approche consiste à considérer la pensée critique comme une stratégie de pensée. Les stratégies de pensée sont une suite d'opérations réalisées en séquences qui demandent davantage de coordination qu'une habileté de base. La pensée critique est donc définie comme une stratégie de pensée coordonnant plusieurs opérations.
- La pensée critique peut également être considérée comme une investigation qui a pour but d'explorer un problème afin de formuler une hypothèse ou une conclusion qui contient toute l'information nécessaire pour être convaincante.
- Il est également possible d'aborder la pensée critique comme un processus dynamique. C'est un processus actif déclenché par un élément perturbateur qui a pour but la résolution d'un problème.

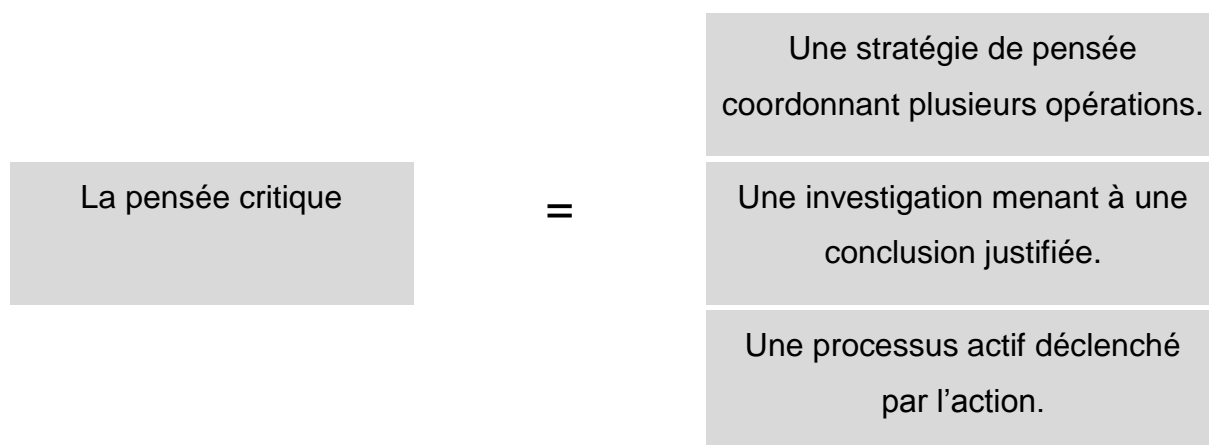


Figure 1 : La pensée critique sous trois angles complémentaires

Maintenant que nous avons choisi une définition de la pensée critique, nous pouvons nous demander en quoi il est une nécessité de la développer. Boisvert (1999) répond à cette question en disant :

[...] la pensée critique occupe une place importante dans la vie de l'adulte, car elle facilite ses choix personnels et fait en sorte qu'ils soient plus éclairés, en particulier dans des sphères telles que l'orientation professionnelle, l'adoption d'un style de vie ou l'acquisition de biens matériels ; ces choix apparaissent de

plus en plus complexes et représentent des secteurs vitaux où exercer sa pensée critique. (p.8)

Il insiste également sur la nécessité de former la pensée critique pour mettre en garde les élèves à l'égard des médias afin qu'ils soient capables de se défendre contre toute forme de propagande. La pensée critique joue donc un rôle essentiel dans le fonctionnement d'un individu et de la société en général. De ce fait, il est indispensable de former les élèves à la pensée critique étant donné qu'il est du devoir de l'enseignant de fournir aux adultes de demain les outils nécessaires pour affronter le monde. Reboul (1984) soutient cette théorie en disant que : « [...] une éducation qui prend la liberté pour fin est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer de maîtres, de poursuivre par eux-mêmes leur propre éducation, d'acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs et de trouver leurs propres normes » (p.159).

Tableau 2 : Les raisons à l'origine de la nécessité de former la pensée critique et les rôles proposés à l'école selon Boisvert (1999)

Les raisons à l'origine de la nécessité de former la pensée critique
Répondre aux exigences sociales Développer la capacité des élèves à analyser et à maîtriser une masse croissante d'informations.
Assurer un développement socioéconomique global En ce qui concerne la production économique, mieux tenir compte des besoins humains et de la nécessité de la protection de l'environnement.
Favoriser le fonctionnement harmonieux de l'individu et du citoyen Effectuer des choix personnels et faire en sorte qu'ils soient éclairés. Être capable de prendre position devant l'inédit ou des questions prêtant à controverse. Porter un jugement adéquat sur les avis des experts. Mieux se défendre contre le risque de propagande, à commencer par celle qui provient de la télévision.

Les rôles proposés à l'école	
Comblent les lacunes observées chez les élèves. Instaurer une éducation ayant la liberté pour finalité.	
6 à 16 ans	Développer le sens critique dans les diverses disciplines et dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école. Exemple : accroître l'esprit critique à l'égard de la publicité et des médias.
7 à 19 ans	Développer l'esprit critique de manière à favoriser le questionnement et la distanciation par rapport à ce qui est établi.
20 ans et plus	Acquérir un cadre intellectuel permettant de comprendre comment les diverses disciplines scientifiques produisent la connaissance.

1.2.2.1 Métacognition et pensée critique

Lorsque l'on parle de pensée critique il est inévitable de se questionner sur les liens avec la métacognition. Comme indiqué auparavant, la pensée critique est une stratégie d'apprentissage complexe où l'élève doit mettre en place plusieurs opérations. La métacognition peut donc être considérée comme un outil pour l'élève lors du processus d'élaboration de la pensée critique. Lafortune et Robertson (2004) nous disent que la métacognition permet à l'élève de porter un regard critique sur la démarche de sa réflexion afin de contrôler son processus d'apprentissage. De ce fait, lorsque l'élève prend conscience de son processus mental il peut choisir les stratégies d'apprentissage les mieux adaptées à la situation. Pour qu'un penseur soit efficace, il doit être conscient non seulement de la tâche demandée, mais aussi de la façon dont les stratégies utilisées faciliteront son processus de pensée.

Aujourd'hui, on demande à l'élève de réfléchir plus loin que le sujet à l'étude sans pour autant toujours l'accompagner et le former à ce processus. On lui demande de participer activement à la construction de son savoir. Pour ce faire, il doit se poser des questions, avoir un regard critique sur ses apprentissages et faire des liens entre ses

connaissances et les nouveaux apprentissages. Il doit donc être capable d'autoréflexion pour mettre en place la stratégie nécessaire à un apprentissage spécifique. On peut donc en conclure que le développement de la métacognition favorise la pensée critique et vice-versa.

Tableau 3 : Individu métacognitif et penseur critique selon Lafortune et Robertson (2004, p. 126)

Individu métacognitif	Penseur critique
Reconnaître, décrire et verbaliser son processus d'apprentissage (connaissances métacognitives et gestion de l'activité mentale).	Énoncer, exprimer et verbaliser ses idées, opinions ou réflexions de façon plus ou moins élaborée.
Expliquer aux autres ou comparer et confronter sa démarche mentale avec celles des autres.	Expliquer ou justifier ses idées, opinions ou réflexions.
Analyser ou modéliser son propre processus mental ou différentes façons de faire ou d'apprendre.	Analyser ou mettre en relation ses idées, opinions ou réflexions en tenant compte d'un contexte élaboré.

1.2.3 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Dans un premier temps, j'ai trouvé très intéressant de bien définir le concept de la pensée critique au travers de différents auteurs. Et je me joins entièrement à l'idée que la mise en place d'une pensée critique implique deux approches, l'une cognitive et l'autre affective. Je pense donc qu'il est aisé de former les élèves à travailler la partie cognitive, mais plus difficile d'influencer sur l'affect qui forge le préjugé ainsi que le stéréotype à la construction d'une pensée personnelle et fondée. Pour influencer celle-ci, il me paraît qu'il est important de mettre à disposition des élèves des situations d'apprentissage qui les touchent dans leur affect ou leur intérêt. C'est par ce biais-là qu'il est possible d'influencer l'élève dans son attitude face à l'apprentissage.

Appréhender la pensée critique sous les trois angles que sont « stratégie de pensée », « investigation » et « processus » m'a également permis de mesurer un peu plus la

complexité de la question. Cependant, selon moi, l'aspect stratégie de pensée se rapproche plus de la métacognition bien que celle-ci y soit étroitement liée.

Pour terminer, j'estime qu'il est primordial de faire le lien entre pensée critique et métacognition étant donné qu'elles se développent en parallèle. Cette prise de conscience me conforte donc dans l'idée que le développement d'un esprit critique est bénéfique pour l'apprentissage en général et qu'il peut donc être présenté comme un atout pour des disciplines principales qu'on a souvent tendance à privilégier au détriment de la formation générale.

Suite à mes nombreuses lectures, j'ai donc pu constater la plupart des auteurs prônent la formation des élèves à la pensée critique dès leur plus jeune âge. Cette constatation ne fait qu'accroître mon questionnement à ce sujet car je n'ai que très rarement pu observer des pratiques allant dans ce sens. Cette déduction me conforte donc dans l'idée, de la nécessité de se questionner quant au décalage entre la théorie et les pratiques en vigueur.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Je suis arrivée au constat, suite à mes nombreuses lectures, que le développement de la pensée critique est une tâche complexe à mettre en place pour des enseignants souvent trop peu formés à cette pratique. De plus, il est recommandé de fonder l'apprentissage sur des situations concrètes. Il semble donc légitime d'imaginer que l'approche qui s'y prête le mieux, est celle de la citoyenneté. Cependant, de nos jours, l'école est focalisée sur l'acquisition de connaissances plutôt que sur l'épanouissement personnel. Elle ne permet que très peu de développement personnel bien qu'il soit l'essence même de la citoyenneté. On peut donc légitimement se demander si l'éducation civique actuelle ne se cantonne pas à former de bons citoyens bien-pensants en les cadrant de manière à ce qu'ils entrent dans un moule préétabli par notre société. C'est pour ces raisons, que j'en suis arrivée à me poser la question suivante :

En quoi l'intégration de la citoyenneté de manière interdisciplinaire dans le quotidien d'une classe permet-elle de développer la pensée critique des élèves ?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

En répondant à ma question de recherche, je souhaite démontrer que l'application d'une telle pratique peut être bénéfique pour l'apprentissage de manière générale. Et que, de plus, cette approche ne met en rien en péril le respect des exigences dans les disciplines principales. J'espère de ce fait que cela poussera les enseignants à s'intéresser davantage à cette pratique afin de l'intégrer pleinement dans le quotidien de leur classe.

Bien qu'appliquée en théorie dans le plan d'étude, cette question reste un sujet d'actualité. Je pense que les raisons pour lesquelles il est difficile d'y répondre sont multiples. Je pose donc les hypothèses suivantes pour expliquer ce phénomène :

- Le manque de formation des enseignants en matière d'éducation civique est dû au fait que cet apprentissage n'est pas considéré comme primordial dans notre système éducatif actuel.

- Le sujet le plus concret et le plus adapté sur lequel fonder notre enseignement est le monde qui nous entoure.
- Le respect d'un programme strict dans les disciplines principales prime sur l'enseignement des disciplines de la formation générale.
- La pensée critique peut se développer au travers de l'éducation civique.
- L'utilisation de supports concrets touchant l'affect des élèves leur permet de plus s'investir dans leur apprentissage.
- Il est possible d'intégrer la citoyenneté de manière interdisciplinaire dans le quotidien d'une classe.
- L'éducation civique et le développement de la pensée critique sont bénéfiques pour l'apprentissage en général ainsi que pour l'ouverture aux autres, aux différentes cultures, au jamais pensé. Elle permet de sortir de ses préjugés et de la doxa.

2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans ce chapitre, je vais définir chacun des trois concepts que sont la recherche, l'approche et la démarche et en expliciter les diverses composantes. Je vais ensuite justifier les choix qui m'ont semblé les plus adaptés au contexte de mon travail.

2.1.1 Type de recherche

Afin de justifier le type de recherche dans lequel mon travail s'inscrit, il est important de bien définir les deux types existants.

La recherche quantitative s'adresse à un large échantillon de personnes. Elle est souvent faite sous forme de questionnaire et ses résultats peuvent être chiffrés et se concentrent sur la construction de modèles statistiques et des figures pour expliquer ce qui est observé. N'Da (2015) définit la recherche quantitative de manière très claire.

L'approche quantitative d'investigation vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes existants indépendamment du chercheur. [...] Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. (p.21)

La recherche qualitative s'intéresse quant à elle à la collecte de données principalement verbales. Elle a pour but de fournir une description détaillée et est souvent de nature plus ouverte. Dans ce cas, ce sont des méthodes telles que les entretiens ou les observations qui sont préférées. Kakai (2008) précise la différence entre les deux types en disant de la recherche qualitative « Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. ». (p. 1) N'Da (2015) complète cette définition en disant que ce type de recherche cherche à comprendre une réalité humaine ou sociale complexe et mal connue.

Bien souvent, ces deux types de recherche sont mis en opposition. Cependant, ces deux formes peuvent également être utilisées de manière complémentaire.

Dans le cas de mon travail, le choix de l'étude qualitative m'a semblé évident. Cette approche s'explique en premier lieu par le nombre restreint d'enseignants qui pratiquent l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de leur classe. Il n'est donc pas possible de mener une recherche sur un panel suffisamment large pour justifier une approche quantitative. De plus, je cherche à relever, à comprendre les motivations, les apports d'une telle démarche ainsi qu'à observer la diversité des pratiques en vigueur. Mon but est donc très clairement de comprendre et d'expliquer une réalité complexe et peu connue.

Dépelteau (2010) confirme mon choix en affirmant qu'il est préférable d'utiliser une méthode qualitative lorsque l'observation se porte sur des objets qu'il est difficile de quantifier. Cependant, il soulève également une question intéressante, celle de la subjectivité d'une recherche qualitative. Il est donc primordial d'en prendre conscience afin de pouvoir mener mon travail de la manière la plus neutre possible.

Ma recherche vise donc à analyser des données descriptives, des paroles ainsi que l'observation de l'évolution d'un comportement grâce à une éducation civique pleinement intégrée dans le quotidien d'une classe. Elle s'inscrit donc dans une démarche de recherche qualitative et ne permettra pas d'utiliser une approche quantitative de manière complémentaire.

2.1.2 Type d'approche

Selon l'affirmation de N'Da (2015) « À partir des intuitions (ou prémices), il s'agit de déduire d'autres affirmations qui en sont les conséquences. » (p. 18), mon travail se situe très clairement dans une approche déductive. En effet, j'ai, dans ma problématique, formulé des hypothèses que je souhaite aller vérifier sur le terrain. Cette approche ressemble beaucoup à l'approche hypothético-déductive à la différence que l'approche déductive ne vérifie pas forcément toutes les hypothèses posées. J'ai formulé sept hypothèses dans ma problématique en fonction des résultats que je pourrais obtenir. Cependant, ce ne sera que lors de la collecte des données qui me permettra de définir lesquelles je pourrai affirmer ou infirmer et pour lesquelles je ne possèderai pas assez d'informations pour être à même d'y répondre de manière pertinente.

Le fait d'avoir formulé des hypothèses avant de me rendre sur le terrain évince donc complètement l'approche inductive qui, elle, demande d'aller sur le terrain pour découvrir les éléments à observer.

2.1.3 Type de démarche

Pour terminer l'explication des fondements méthodologiques de mon travail, je vais m'intéresser aux trois types de démarches existantes.

La première démarche est descriptive. Elle vise à expliquer la raison d'un phénomène afin d'apporter des précisions pour avoir la représentation la plus exacte d'un évènement.

La deuxième est compréhensive. Elle s'intéresse au sens que l'on donne aux pratiques. Le chercheur acquiert donc des connaissances sur de nouvelles pratiques et cherche à en rendre compte.

La dernière est une démarche explicative. Elle cherche à mettre en avant un phénomène peu connu et à en expliquer la situation. Le chercheur vise donc à expliquer un phénomène.

Ma recherche s'inscrit donc dans deux types de démarches. Dans un premier temps, dans une démarche compréhensive, car je m'intéresse aux différentes pratiques en vigueur et à leur raison d'être. Pour cela, je demande aux enseignants de réfléchir et de s'exprimer sur les intentions et les motivations qu'ils ont en intégrant l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de leur classe. Mon travail s'inscrit également dans une démarche explicative, car il a pour but de démontrer les influences de l'éducation civique sur le développement de l'élève autant de par la construction d'une pensée critique que de par son approche à l'apprentissage. Cette pratique n'étant pas courante dans nos écoles, je cherche par mon travail à promouvoir l'innovation et à en démontrer les bienfaits.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Je vais ici présenter les trois outils de récolte des données et justifier ceux que j'ai sélectionnés pour ma recherche.

Le questionnaire est un outil principalement utilisé pour une recherche quantitative. Comme je l'ai expliqué au préalable, la formation de la pensée critique au travers d'une école à la citoyenneté n'est pas une pratique courante. De ce fait, j'ai choisi de me lancer dans une recherche qualitative et non quantitative. J'ai donc éliminé le questionnaire qui me semble être un outil plus adapté à une recherche de type quantitatif et qui ne répond donc pas à mes besoins pour la récolte des données.

Le deuxième outil de collecte des données est l'entretien. Celui-ci permet la récolte d'un témoignage oral. L'avantage d'un contact direct avec la personne est la possibilité de mener celle-ci à la verbalisation d'éléments qui ne sont parfois pas encore conscientisés. Cet échange permet de poser des questions ouvertes tout en gardant l'initiative de relancer l'entretien afin d'éviter à l'interviewé de s'éloigner du questionnement de base. Il permet également de prendre en considération des réactions non verbales pour interagir de manière plus efficace en faisant émerger des ressentis et des représentations. Cet outil m'a donc semblé être le plus adapté pour découvrir les différentes pratiques en vigueur en matière d'éducation civique.

Le but de ces entretiens est dans un premier temps de trouver de nouvelles idées d'activités et d'approches. L'accent sera ensuite mis sur les intentions, les convictions qui se cachent derrière ces activités. La verbalisation peut également accompagner l'enseignant dans sa réflexion pour lui faire prendre conscience de certaines intentions qui ne sont pas encore conscientisées dans sa démarche. J'ai de ce fait opté pour des entretiens semi-directifs. Par ce biais, je laisse une grande liberté à l'interviewé tout en gardant le contrôle de la direction dans laquelle se dirige l'entretien de par des questions de relance.

Le dernier outil existant pour la récolte des données est l'observation. Il ouvre la voie à la récolte d'observations liées à des pratiques, des comportements ou des progressions. Cet outil me permet de relever les atouts d'une démarche comme celle que je propose. Au travers d'une grille d'observation, je peux analyser des actions concrètes suite à un travail que j'aurai mené personnellement en classe. Il me semble donc être un outil complémentaire aux entretiens que je souhaite effectuer. De cette manière, je pourrai confronter mes propres observations à celles d'autres enseignants. Mon intention est donc de mener une expérience en classe afin de pouvoir observer précisément les bienfaits de l'éducation civique.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Perrin-Glorian & Reuter (2006) nous donnent une définition complète de la méthode de recherche.

[...] la forme prise par la démarche de travail mise en place pour tenter de répondre à une question dans une discipline de recherche déterminée. Cette démarche fait nécessairement appel à des familles d'activités reliées entre elles : constitution du document, construction des données, traitement des données, interprétation des données, écriture, et est soumise à évaluation.
(p.17)

Le protocole de recherche est donc un moyen qui définit les conditions dans lesquelles doit être menée une recherche. Il consiste en une description des démarches méthodologiques et permet d'organiser les idées du chercheur comme je le fais tout au long de mon chapitre « Méthodologie ». Comme je l'ai spécifié et expliqué ci-dessus, ma recherche s'inscrit dans une recherche qualitative, une approche déductive et une démarche à la fois compréhensive et explicative avec pour outil l'entretien semi-directif et la grille d'observation.

Une fois ma méthode de recherche bien définie, je dois passer au recueil de données, à leur analyse et leur interprétation. Je vais recueillir la première partie de mes données lors de mon remplacement à Glovelier du 10 octobre 2016 au 23 décembre 2016. Pour ce faire, je vais réaliser deux séquences, l'une en français et l'autre en environnement, afin de pouvoir aboutir à un débat qui réinvestira les acquis de ces deux séquences. En parallèle à ce travail, je vais instaurer un climat de classe démocratique qui permet d'intégrer pleinement l'éducation civique dans son quotidien. Ce ne sera donc qu'à la fin de mon stage, lors d'un débat, que je pourrai remplir ma grille d'observation afin de vérifier si ma démarche a porté ses fruits.

En parallèle, je vais réaliser des entretiens avec au moins deux enseignants qui pratiquent l'éducation civique dans le quotidien de leur classe. Pour ce faire, je prends contact avec des enseignants qui pourraient correspondre au critère que je recherche. Je leur transmets ensuite une lettre (annexe 1) ainsi qu'un questionnaire (annexe 2) pour m'assurer qu'ils ont bien le profil recherché. Une fois que j'ai trouvé des enseignants qui sont à même de répondre à mes questionnements, je les convoque pour un entretien semi-directif d'environ 30 minutes. Lors de cet entretien, je leur

présenterai un contrat de recherche (annexe 3) dans lequel apparaissent des informations quant à la confidentialité ainsi qu'au traitement des données recueillies. Pour la réalisation de l'entretien, je m'appuierai sur un guide d'entretien (annexe 4) composé des questions qui permettent de répondre aux hypothèses posées dans ma problématique ainsi que de questions de relance.

2.2.3 Echantillonnage

L'échantillonnage se définit comme la sélection d'une palette précise de la population avec laquelle je choisis de travailler pour ma recherche. J'ai fait le choix de ne tenir compte que de peu de critères dans la sélection de mon échantillon. Les seules exigences auxquelles doivent répondre les personnes que je souhaite interviewer sont : être un enseignant actif à l'école primaire et avoir un intérêt particulier pour l'éducation à la citoyenneté. Les critères de sélection comme le sexe, l'âge ou les années d'expérience m'importent peu. Cependant, j'ai tenu compte du contexte géographique des personnes dans un premier temps pour des raisons pratiques, mais également, car je connais le fonctionnement des écoles jurassiennes et les exigences auxquelles celles-ci doivent répondre, principalement au travers du PER, mais également de par les MER imposées dans le canton du Jura.

Les deux personnes que j'ai retenues sont donc des enseignants jurassiens qui ont des parcours professionnels très différents. La première enseignante enseigne en 7-8H depuis trois ans. C'est donc dès le début de sa pratique professionnelle qu'elle intègre l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de sa classe. Elle présente également l'avantage de n'avoir terminé ces études que depuis peu de temps. Elle est donc en mesure de dresser une image actuelle de la formation des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté.

Le deuxième enseignant quant à lui enseigne depuis 15 ans. Il a durant son parcours eu la chance de pouvoir être actif dans tous les degrés de la 1 à la 8H. Il a également de l'expérience dans l'enseignement spécialisé ce qui pourrait peut-être m'ouvrir à d'autres réflexions en lien avec la particularité de ce contexte.

Les profils de ces deux enseignants sont complémentaires et peuvent apporter une grande richesse à ma récolte de données. Ils seront désignés par des prénoms fictifs afin de conserver l'anonymat.

Tableau 4 : Expérience des enseignants

Prénom	Degré	Durée
Julia	7-8 H	3 ans
David	3-10H en classe de soutien	4 ans
	3-8H	2 ans
	6H	1 ans
	3-8H	3 ans
	1-8H en soutien avec 11 élèves	1 ans

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Ma récolte de données se déroulera en deux temps. Durant la première partie, je vais animer un débat en classe. Lors de ce débat, je prendrai des notes et remplirai une grille d'observation. Afin d'être certaine de ne pas rater des moments clés de cette activité, j'enregistrerai la discussion. De cette manière, je pourrai revenir sur certains points par la suite afin de remplir ma grille d'observation de la manière la plus complète possible.

Dans un second temps, je mènerai des entretiens semi-directifs. Ceux-ci seront enregistrés et retranscrits (annexe 5 et 6) afin que je puisse en dégager les points essentiels. Par souci de compréhension, je vais retirer les moments d'hésitation ainsi que les informations superflues. Étant donné la subjectivité des réponses recueillies, je vais passer par une analyse de données qualitative plutôt que par des analyses statistiques ou quantitatives. Je prendrai donc les réponses reçues pour chaque question et j'en dégagerai les points forts en fonction de l'objectif de mon travail.

L'analyse de données débutera par l'analyse des entretiens semi-directifs où je vais comparer les réponses récoltées en fonction des différentes questions de mon guide d'entretien. J'y ajouterai ensuite les observations personnelles que j'ai faites à l'aide de ma grille d'observation (annexe 7). Pour terminer, je confronterai les réponses des

```
graph TD; A[Données quantitatives] --> C[Sélectionner les techniques statistiques les plus adaptées]; B[Données qualitatives] --> D[Partiellement transformées en données quantitatives]; B --> E[Conservées sous forme qualitative]; D --> C; C --> F[Techniques descriptives ou exploratoires]; C --> G[Techniques inférentielles]; F --> H[Appliquer les techniques statistiques sélectionnées]; G --> H; E --> I[Exploiter les données sous leur forme narrative ou visuelle d'origine]; H --> J[Interpréter les résultats]; I --> J;
```

The flowchart illustrates the process of analyzing data. It starts with two main categories: 'Données quantitatives' (Quantitative data) and 'Données qualitatives' (Qualitative data). Quantitative data leads directly to 'Sélectionner les techniques statistiques les plus adaptées' (Select the most appropriate statistical techniques). Qualitative data branches into 'Partiellement transformées en données quantitatives' (Partially transformed into quantitative data) and 'Conservées sous forme qualitative' (Kept in qualitative form). The partially transformed data also leads to selecting statistical techniques. From here, the process splits into 'Techniques descriptives ou exploratoires' (Descriptive or exploratory techniques) and 'Techniques inférentielles' (Inferential techniques). Both lead to 'Appliquer les techniques statistiques sélectionnées' (Apply the selected statistical techniques). The qualitative data path leads to 'Exploiter les données sous leur forme narrative ou visuelle d'origine' (Exploit the data in its original narrative or visual form). Finally, both the application of statistical techniques and the exploitation of qualitative data lead to 'Interpréter les résultats' (Interpret the results).

net de bien comprendre et de résumer les diff

3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Analyse des entretiens semi-directif

3.1.1 Les différentes pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté

3.1.1.1 A quelle fréquence pratiquez-vous l'éducation à la citoyenneté ?

Pour Julia, l'éducation à la citoyenneté doit être pratiquée au quotidien en étant pleinement intégrée dans le mode de fonctionnement de la classe. Il faut créer un lien entre le monde scolaire et le monde extérieur. De par sa manière d'enseigner, elle souhaite sortir de ce qu'elle nomme « la bulle école » dans laquelle s'enferme la majorité des enseignants.

David nous dit que son éducation à la citoyenneté a toujours été colorée d'un vent révolutionnaire. Bien qu'il soit du devoir de l'enseignant d'être neutre, il considère qu'il n'a pas à l'être. Il est quelqu'un qui cherche à bousculer les codes et c'est ce souffle qu'il souhaite donner à ses élèves. C'est donc dans la philosophie de son enseignement qu'il intègre cette éducation civique et la pratique au quotidien, dans tout contexte et avec n'importe quel degré.

Selon les deux personnes interviewées, l'éducation à la citoyenneté doit faire partie intégrante du quotidien d'une classe. Elle doit être un pilier autour duquel construire son enseignement. Une intégration complète dans le fonctionnement de l'école crée un lien entre le monde scolaire et extérieur tout en permettant ensuite aux élèves de réinvestir leurs acquis pour bousculer les codes tant à l'école que dans leur quotidien.

3.1.1.2 Comment intégrez-vous l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de votre classe ?

Premièrement, c'est au travers de son mode de fonctionnement que Julia intègre l'éducation à la citoyenneté dans son enseignement. Elle souhaite donner une réelle place aux élèves et à leur opinion au sein de la classe. Pour ce faire, il faut arrêter de traiter les élèves comme des enfants. C'est donc dès le début de l'année scolaire

qu'elle leur dit que dorénavant elle les considérera comme des adultes et qu'elle souhaite communiquer avec eux sur un pied d'égalité. Cette démarche a pour but de leur montrer qu'elle leur fait confiance et qu'elle considère qu'ils sont capables de réaliser des projets de manière autonome. Ce renforcement de l'estime de soi permet également aux élèves de se sentir libres de s'exprimer, d'argumenter pour défendre leurs idées et de les responsabiliser face à leurs convictions et leurs actes. Ils découvrent par là que les droits vont de pair avec les devoirs et que nos choix ont des conséquences que chacun doit assumer.

En plus de ce message général qui est véhiculé au quotidien dans l'organisation de la classe, Julia met également en place des activités et des projets ayant pour but de sensibiliser les élèves au monde qui les entoure. Ces projets portent principalement sur des problèmes d'actualité et utilisent bien souvent les médias comme support.

La première démarche que David met en place avec ses élèves est une sensibilisation et une découverte du système social rigide et hiérarchisé dans lequel nous vivons. Une fois que les enfants ont compris cette organisation, il cherche à leur faire prendre conscience de leur position sur cette échelle sociale et de découvrir les contraintes et les devoirs qu'implique cette position. De cette manière, les élèves peuvent réfléchir à un moyen de bousculer cette supériorité, les supérieurs et sont en mesure de mettre en cause ce mode de fonctionnement. Il pousse donc ses élèves à remettre ce système qui les met à mal en question, et ce, également dans le fonctionnement de la classe.

Il nous parle ensuite d'activités qu'il a menées en lien avec l'actualité. C'est lors de ses premières années d'enseignement qu'ont eu lieu les attentats du World Trade Center. Il considère que suite à ça, c'est l'omniprésence de ces tensions dans l'actualité et la manipulation des médias qui ont mené à l'émergence d'un racisme face à la communauté musulmane. De ce fait, il a régulièrement abordé cette question avec ses élèves au travers de débats. Le début des années 2000 a également été marqué par une conscientisation face aux problèmes liés à l'écologie. C'est donc également un sujet d'actualité qu'il a longuement traité dans son enseignement.

Cependant, le positionnement de David face à l'utilisation des médias et de faits d'actualité internationaux a beaucoup changé. Aujourd'hui, il considère que ce sont

des procédés à bannir. Il nous dit que l'enfant se développe au contact de son environnement proche et non au travers d'événements qui se passent à l'autre bout de la terre. Il relève l'importance de recentrer le développement de l'enfant sur lui-même et sur ce qui le touche directement. Actuellement, son enseignement se centre donc plus sur la conscientisation des émotions, les liens avec la nature et l'organisation de systèmes proches tels que l'école, la famille ou la commune. David n'utilise plus aucun support médiatique dans ses leçons et ne traite que très peu de sujets d'actualité qui ne se produisent pas dans l'environnement proche de l'enfant.

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté se fait en premier lieu au travers de l'attitude de l'enseignant ainsi que dans la vision qu'il a de son rôle au sein de la classe et du regard qu'il porte sur le système scolaire. Les deux interviewés poussent constamment leurs élèves à remettre le monde qui les entoure en question. Ils acceptent également que les enfants se questionnent quant au fonctionnement de l'école, de la classe ainsi que de la supériorité de l'enseignant. Ils cherchent donc les deux à créer une dynamique propice à la réflexion ainsi qu'à la remise en question.

En plus de leur attitude, les deux interviewés offrent des situations d'apprentissage qui permettent de développer des compétences réflexives. La principale différence entre les deux réside dans le fait que l'une traite de sujets d'actualité à travers le monde alors que l'autre n'utilise plus que des informations qui viennent d'un environnement proche.

3.1.1.3 Au travers de quelle(s) discipline(s) travaillez-vous l'éducation à la citoyenneté ?

Les deux disciplines qui semblent être les plus adaptées à l'éducation à la citoyenneté sont, selon Julia, le français et l'EGS. C'est principalement durant ces leçons qu'elle intègre la citoyenneté de manière interdisciplinaire. Lors des leçons de français, elle utilise régulièrement les médias comme support pour des analyses de textes. Les élèves sélectionnent chacun un article qui les intéresse. Ils le lisent, l'analysent et le présentent ensuite à leurs camarades. Cette présentation peut être suivie d'un débat lorsque l'article traite d'une question vive. Elle précise également qu'elle évite les

articles traitant du sport, car ils ne mènent que rarement à un questionnaire. Ce sont donc des sujets politiques et environnementaux qu'elle souhaite favoriser. En plus de coupures de presse, les élèves peuvent également s'appuyer sur des supports auditifs et visuels comme la radio ou la télévision.

Les leçons d'EGS permettent, quant à elle, de mener le conseil de classe. Lors de celui-ci, les élèves se voient attribuer des responsabilités telles que président du conseil ou responsable de la rédaction du procès-verbal. Ce conseil permet de traiter de décisions relatives à la classe tout en sensibilisant les élèves à des valeurs démocratiques. C'est également un temps durant lequel ils peuvent proposer des projets et les mener à bien. Julia cite l'exemple d'un projet en cours entièrement pensé par les élèves. Suite aux vagues de froid hivernal et aux afflux de flots migratoires, les élèves se sont questionnés sur le sort des réfugiés syriens durant l'hiver. Ils se sont donc lancés dans une collecte de vêtements destinée à aider les personnes dans le besoin. La mise en place de ce projet nécessite donc en premier lieu une réflexion sur la question du sort des personnes immigrées dans notre pays, mais également un développement de compétences telles que l'organisation, la communication et la planification.

C'est principalement sur une base environnementale que s'appuie l'éducation civique de David. Cependant, il utilise également le français pour des activités comme le débat. Ou alors, il utilise des textes authentiques qui traitent de sujets qui intéressent et interpellent les enfants pour construire des exercices autour du fonctionnement de la langue. Il ajoute à ça, qu'autrefois, dans sa classe, il tentait de consacrer deux leçons hebdomadaires à des activités différentes du programme imposé. C'était donc soit par ses apports à lui ou au travers des demandes des élèves qu'ils réalisaient des débats, des projets, des activités interdisciplinaires qui sortent du cadre.

David ne travaille pas ou peu avec les médias, car il les considère comme une source d'informations tronquées. Il pose un regard très critique sur leur utilisation en classe et nous parle d'une activité qu'il réalise régulièrement avec ses élèves. Il leur demande de trouver plusieurs articles traitant d'un même sujet afin de les comparer et de constater que « les informations tendent vers le même but, mais que leur précision ne concorde pas du tout ».

On peut constater que sur la multitude de disciplines figurant à l'horaire ce sont principalement le français et les sciences naturelles que ces enseignants utilisent pour intégrer l'éducation civique au travers d'activités. La manière de procéder en français diffère cependant beaucoup entre les deux enseignants en matière d'utilisation ou non des médias. Il est donc intéressant de chercher un juste équilibre entre les deux propositions, à savoir, de poser un regard critique sur le média lui-même en plus du sujet qu'il traite. Létourneau (2005) nous y rend également attentifs en disant « Ce sens critique commencerait par admettre une certaine participation à la culture médiatique (plutôt que de prétendre se poser au-dessus de cela). » (p. 76).

L'emploi de l'EGS pour l'intégration de l'éducation civique est également très intéressant. L'utilisation du conseil de coopération permet de sensibiliser les élèves à des valeurs démocratiques. Il permet de gérer des conflits, mais également de poser un regard positif sur des événements ou des actions de par des félicitations.

Le conseil de coopération est un moment privilégié pour faire un retour sur ce qui s'est vécu en classe ou à l'extérieur de la classe. Ce retour touche plusieurs aspects sur le plan des relations interpersonnelles et sociales, mais aussi du travail en classe. La classe coopérative permet de régler plusieurs problèmes. (Wyssen, 2013, p. 4)

L'idée d'y intégrer un temps pour des propositions de projets permet de rendre le conseil de coopération encore plus attractif et y apporte un intérêt supplémentaire quant au développement d'un futur citoyen.

[...] le projet est un vaste champ de la citoyenneté active et militante. Les « initiatives citoyennes », « envie d'agir », les concours de la résistance, le concours des plaidoiries sont d'illustres exemples de ces projets. Mais il y en a beaucoup d'autres qui, même indépendamment des incitations de l'institution, offrent des occasions d'engagement qui laissent des traces en termes d'expérience et de compétences citoyennes. (Vitali, 2015, p. 261)

3.1.1.4 Comment choisissez-vous les thèmes abordés ?

Ce sont les intérêts des élèves ainsi que l'actualité qui amènent les thèmes à traiter en matière de citoyenneté. Julia part donc des élèves tout en leur proposant elle aussi des pistes. Cependant, elle nous précise que si les élèves ne montrent pas d'intérêt

particulier pour un sujet qu'elle propose, elle le laisse de côté et passe à autre chose. Ce ne sont donc pas les moyens d'enseignement officiels qui dirigent son enseignement vers des questions en lien avec l'éducation civique. Mais elle soulève tout de même un module « Citoyenneté » dans MMF³ 7-8H qui s'appelle citoyenneté et qui propose donc des textes concernant cette problématique.

Dans les premières années de sa pratique, David utilisait principalement des sujets d'actualité pour construire son enseignement en s'appuyant sur des thèmes politique, géopolitique, économique et écologique. C'est donc lui qui proposait les activités tout en tenant compte des intérêts des élèves. Aujourd'hui, il considère que l'on peut devenir citoyen en ne dépassant pas les frontières de sa commune. Il ne travaille donc plus avec des thèmes particuliers, mais plutôt avec des activités qui permettent le développement personnel. Par-là, il entend un travail sur soi-même, sur la conscientisation, la verbalisation de ses émotions, de ses besoins, de ses envies et de ses convictions.

Les pratiques de ces deux enseignants sont très différentes. On peut en conclure que chacun doit trouver un enseignement qui lui correspond. Il est donc possible de partir des intérêts des élèves et de l'actualité, tout comme nous pouvons utiliser un entourage très proche et tout simplement une réflexion personnelle qui permet de se recentrer sur l'individu. Un équilibre entre toutes ces propositions pourrait servir de base pour permettre l'épanouissement personnel et la construction d'un esprit critique.

3.1.1.5 L'exercice de la citoyenneté vous fait-il prendre du retard dans votre programme ?

Selon l'expérience de Julia, ce travail en lien avec l'éducation civique ne lui fait pas prendre de retard dans le programme, du moins jusqu'ici précise-t-elle. Elle nous explique que le temps consacré à cet effet varie d'une année à l'autre. Il est donc du

³ Mon Manuel de français

devoir de l'enseignant d'ajuster son enseignement au contexte de la classe. Les projets que mènent ses élèves ont un impact bénéfique sur leur motivation. Ils abordent donc le programme de manière plus efficace ce qui leur laisse par la suite davantage de temps à consacrer à leurs projets.

David nous dit que lorsqu'il a commencé à enseigner, le programme imposé était encore tout juste applicable alors qu'aujourd'hui il est clairement trop conséquent pour être suivi tel quel. La preuve est que l'on perd un grand nombre de nos élèves lorsque l'on respecte ce programme. Il considère de ce fait que si au moins on réussit à donner un autre souffle que celui de l'échec à ces élèves, ce n'est absolument pas une perte de temps.

On peut conclure de ces deux témoignages, qu'il est du devoir de l'enseignant de construire son enseignement de sorte qu'il puisse répondre aux exigences du PER sans devoir passer par chaque fiche, chaque exercice figurant dans les moyens d'enseignement. Il est donc primordial de faire des choix pertinents afin de laisser une place suffisamment importante à des activités interdisciplinaires autres qui peuvent permettre de développer des savoir-être et des savoir-faire plutôt qu'uniquement des savoirs.

3.1.2 Les apports d'une telle démarche

3.1.2.1 Quelle place tient l'éducation civique dans votre enseignement ?

Dans l'enseignement de Julia, l'éducation civique tient une place primordiale. C'est autour de ce concept que se construit l'ensemble de sa philosophie de travail. Son souhait d'instaurer un climat de classe démocratique met donc la citoyenneté au premier plan de toutes ses démarches.

Pour David, l'éducation à la citoyenneté permet l'épanouissement des élèves. De ce fait, il la place au centre de son enseignement car, selon lui, l'école doit permettre aux

enfants de se construire en tant que personne et non de n'acquérir que des connaissances déclaratives.

Pour les deux interviewés, l'éducation civique est un des piliers fondamentaux de leur enseignement. On peut donc constater que les enseignants qui sont convaincus de son utilité l'intègrent pleinement et ne font pas uniquement quelques activités à part en lien avec la citoyenneté.

3.1.2.2 Quelles sont les motivations personnelles dans la mise en place d'une démarche réflexive ?

Dans un premier temps, c'est face à ses expériences d'élève puis d'étudiante que Julia observe de grandes lacunes dans son éducation à devenir une citoyenne. Elle nous décrit son parcours au sein de l'école obligatoire comme dénué de toute intention de la former à être penseuse et critique. Ce n'est qu'au lycée que ces questions ont commencé à se poser. Elle relève donc la question suivante « Et les élèves qui ne passent pas par le lycée, à quel moment apprennent-ils à être des citoyens critiques ? ».

Dans un deuxième temps, elle ajoute que c'est par intérêt personnel pour le sujet, mais également par envie de faire évoluer les choses qu'elle entre dans cette démarche avec sa classe. C'est donc cette envie de créer un lien entre le monde de l'école et le monde extérieur qui la pousse à réellement s'engager dans une intégration complète de l'éducation à la citoyenneté dans son enseignement. Elle nous parle aussi avec fierté de ses élèves qui aujourd'hui terminent le secondaire et qui continuent de développer ces compétences grâce à la sensibilisation qui a été faite durant leur passage à l'école primaire. Les impacts bénéfiques de cette démarche lui donnent envie de continuer sur ce chemin et d'aller toujours plus loin.

Pour David, c'est avant tout ses convictions personnelles qui le poussent à intégrer l'éducation civique dans son enseignement. Il exprime ouvertement ses opinions devant les élèves et ne considère pas qu'il se doit d'être neutre. Il souhaite donc leur

transmettre ses valeurs et les pousser par-là, à remettre en question le système dans lequel ils évoluent.

Dans un deuxième temps, c'est son souhait d'aider les élèves, principalement ceux qui sont lésés par le système scolaire, qui l'encourage à mettre en place cette dynamique de classe. Par ce biais, il apporte un autre souffle que celui de l'échec face au programme scolaire. Il cherche à développer d'autres compétences que celle du savoir et à valoriser des aptitudes différentes de celles de la maîtrise du français et des mathématiques.

Cette manière de fonctionner lui permet également d'appliquer des pédagogies telles que celle de Montessori plutôt que de passer par de longs moments en frontal. C'est cette façon d'enseigner qui le conforte dans l'amour de son métier et il cherche à préserver dans son travail ses convictions et son amour pour ce qu'il fait.

On peut remarquer que l'importance de l'éducation à la citoyenneté est à la base des convictions de ces deux enseignants. Il est donc légitime de se poser la question, de savoir s'il est possible de demander à quelqu'un qui n'est pas sensible à ce sujet de donner un enseignement qui porte ces valeurs. C'est la constatation de lacunes à l'école obligatoire qui a poussé les interviewés à entrer dans une démarche d'intégration de l'éducation civique dans le quotidien de leur classe. Afin de véhiculer un message qui favorise la pensée critique, l'enseignant doit être ouvert à ce que les élèves remettent en question ses attentes, ses consignes ainsi que son mode de fonctionnement. Il faut donc faire preuve d'une certaine assurance afin de pouvoir prendre la critique de manière positive.

C'est également le souhait de permettre aux élèves de s'épanouir qui pousse ces personnes à pratiquer l'éducation civique. Preuve qu'ils sont entièrement convaincus des apports de ce fonctionnement sur le développement des enfants.

3.1.2.3 Comment vos élèves réagissent-ils face à cette démarche ?

Julia pense que lorsque les élèves arrivent dans sa classe en début d'année, ils n'adhèrent pas forcément à ce mode de fonctionnement, car il leur est inconnu et qu'ils n'y donnent aucun sens. Cependant, au fil du temps, ils sont toujours plus motivés par

ces projets. Durant ces moments, ils ont l'impression de ne pas travailler, car ils ne sont pas confrontés à des contraintes, mais elle leur démontre qu'au contraire, ils sont très actifs et qu'ils développent une multitude de compétences. Elle observe donc très clairement une augmentation de leur motivation face aux apprentissages. Elle ajoute à ça, que la confiance qu'elle leur accorde les responsabilise et que par-là, ils réalisent qu'il est de leur devoir de se bouger pour construire leurs apprentissages de manière autonome.

Selon David, les élèves réagissent de manière positive à cette démarche. Le savoir imposé a généralement plus tendance à les dégoûter plutôt qu'à les motiver. Dans une pédagogie plus libre telle que la pédagogie Montessori, ils découvrent par eux-mêmes et activent par ce biais leur curiosité et leurs intérêts. David souligne également l'importance de travailler avec l'environnement proche de l'enfant, car c'est ce qui le touche réellement. L'enfant n'a pas encore les capacités nécessaires pour prendre pleinement conscience d'événements abstraits qui se ont lieu à des milliers de km. Lorsque l'affect est touché, les élèves s'investissent davantage.

La responsabilisation face aux apprentissages permet à l'élève d'identifier lui-même ses besoins. Il apprendra donc à se construire de manière autonome. Dans son livre sur la pédagogie Montessori, Lefebvre (2008) nous confirme ce mode de construction des savoirs :

Le Dr. Maria Montessori pensait qu'aucun être humain ne pouvait être éduqué par une autre personne. L'individu agit par lui-même pour apprendre parce qu'il est motivé par une curiosité naturelle et l'amour de la connaissance.

Le Dr. Montessori disait, que le but d'une éducation de la prime enfance n'est pas d'emplir l'enfant de faits préétablis mais plutôt de lui permettre de cultiver son propre désir d'apprendre. (p. 9)

3.1.2.4 Avez-vous pu observer des impacts sur d'autres disciplines, si oui, lesquels ?

Julia nous parle de l'impact général qu'a l'éducation à la citoyenneté sur la relation aux apprentissages des élèves plutôt que d'un lien particulier avec une discipline. Ce sont

des compétences telles que l'autonomie et la capacité réflexive qui ont une influence sur l'ensemble du processus d'apprentissage ainsi que sur la manière de l'élève à appréhender celui-ci.

L'école enfantine est pour David le lieu où l'on développe le plus cette conscience citoyenne. En 1-2H l'accent est mis sur le développement personnel et non sur l'acquisition de savoirs. Tout ce travail est ensuite détruit à la rentrée en 3H où l'acquisition de connaissance est mise au premier plan. Ce changement radical détruit selon lui les compétences de citoyen développées au préalable. Il pense donc qu'il faudrait revoir tout le mode de fonctionnement de l'école primaire afin que l'éducation civique puisse réellement avoir un impact sur les autres disciplines.

David et Julia se rejoignent sur le fait que l'éducation civique peut avoir des impacts bénéfiques sur le rapport à l'apprentissage et qu'elle peut influencer le développement des connaissances dans d'autres disciplines. Il est donc important de penser l'école autrement et de laisser assez de place à la citoyenneté pour qu'elle puisse réellement apporter quelque chose à la construction des savoirs.

3.1.2.5 En quoi, l'éducation à la citoyenneté peut-elle être un atout dans l'enseignement primaire ?

En plus de l'impact bénéfique sur le rapport aux savoirs, Julia nous dit que l'éducation à la citoyenneté permet de travailler pleinement les capacités transversales. Cet aspect permet de créer une dynamique de classe favorable à la construction de nouveaux savoirs. Cette ambiance de classe démocratique se base sur une relation de confiance. De ce fait, les conflits ainsi que les problèmes de disciplines sont rares et réglés rapidement lorsqu'ils surviennent. Chaque élève est conscient des conséquences de ses actes et responsable de sa façon d'agir. Les élèves sont habitués à la communication et à la collaboration, donc quand s'ajoute à ça la notion de responsabilité, c'est un climat de confiance qui s'instaure.

L'atout principal de l'éducation à la citoyenneté est de « perdre moins de monde en route » selon David. Il entend par là, qu'elle permet aux élèves d'être valorisés par d'autres compétences que celles travaillées dans les moyens d'enseignements. De cette manière, les enfants peuvent développer une bonne relation à l'école et aux apprentissages malgré quelques difficultés scolaires. Ce sont donc l'estime de soi, la responsabilisation et le développement personnel qui sont favorisés par cette démarche.

Les deux interviewés s'accordent à dire que l'éducation civique a un impact sur le développement de l'enfant et sur sa prise de conscience de qui il est et de sa place dans un collectif. Il devient responsable de ses actes et assume par-là les droits et les devoirs que cela implique. Perrenoud (1997) soutient cette constatation :

L'apprentissage de la responsabilité n'exige pas de structures complexes, il passe par la confiance, la délégation de pouvoir, la pratique du mandat et du contrat et la multiplication d'occasions de prendre et d'exercer des responsabilités, petites ou grandes. L'éducation au choix, le travail indépendant sous contrat, l'individualisation des parcours de formation, certaines formes d'autoévaluation, la prise en compte du projet personnel de l'apprenant, la multiplication des options et toutes les formes d'enseignement mutuel et d'auto-organisation favorisent la prise de responsabilités individuelles ou collectives.⁴

3.1.3 Comment rendre l'éducation à la citoyenneté plus accessible pour les enseignants

3.1.3.1 Avez-vous le sentiment que vous disposez de tout ce qui est nécessaire pour intégrer l'éducation à la citoyenneté dans votre classe ?

Julia pense qu'avant tout c'est l'intérêt personnel de l'enseignant pour la question de l'éducation civique qui lui fournit les outils pour l'intégrer dans son enseignement. Car lorsque l'on porte de l'intérêt à sujet, on cherche à s'informer, se former, à aller toujours plus loin. C'est plus par rapport aux contraintes du système qu'elle se sent restreinte

⁴ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html

dans son champ d'action. Le manque de temps pour mettre en place des projets qui sortent du cadre du programme est pour elle un facteur plus problématique que celui de ses compétences à mener à bien des projets permettant aux élèves de se former à être des futurs citoyens critiques.

Selon David, il faudrait commencer par repenser tout le système scolaire pour être en mesure de donner une réelle éducation à la citoyenneté à l'école. Pour ce faire, il faudrait des moyens d'enseignements qui répondent aux besoins des enseignants et un programme qui n'entraîne pas systématiquement un échec pour un grand nombre d'élèves.

Le manque de temps pour mettre en place des activités qui sortent du cadre est déploré par les deux interviewés. Cependant, David se montre bien plus pessimiste en disant que le fonctionnement actuel n'est pas à même de répondre aux besoins éducatifs.

3.1.3.2 De quels outils supplémentaires auriez-vous besoin ?

En dehors du temps, Julia ne considère pas avoir besoin d'outils supplémentaires pour mettre en place un tel mode de fonctionnement dans sa classe. Elle souligne également les nombreux cours de formation continue auxquels elle souhaiterait prendre part afin de pouvoir continuer de se former à cet effet. Elle est donc pleinement satisfaite de l'offre et considère qu'il est surtout de la responsabilité de chaque enseignant de se former à la citoyenneté.

Ce n'est pas d'outils supplémentaires dont David aurait besoin, mais d'une révision de l'ensemble de l'organisation scolaire.

3.1.3.3 Pensez-vous que cet aspect est suffisamment traité dans la formation des enseignants ?

Julia nous dit que l'intérêt pour l'éducation civique vient de notre éducation et de notre parcours d'élève et d'étudiant, mais qu'il ne se construit pas forcément une fois à la HEP. Elle considère en revanche que l'accent n'est pas suffisamment, voire pas du tout mis sur la formation d'une pensée critique chez les étudiants durant la formation à la HEP. Elle souligne également le manque d'intérêt pour cette question de la part de nombreux formateurs alors qu'il serait, selon elle, important de sensibiliser les étudiants à cette question même si bon nombre d'entre eux n'y portent que peu d'intérêt. Le manque de culture générale des futurs enseignants est également un point qu'elle soulève et déplore. Elle se demande si une sélection ne devrait pas être faite à l'entrée de la HEP, car ce sont selon elle, les enseignants qui possèdent déjà un certain capital culturel qui vont chercher à le développer et non l'inverse.

David n'approuve pas du tout la façon dont on forme les futurs enseignants. Il considère qu'il faudrait « leur apprendre à être plutôt que de leur transmettre des savoir-faire ». De plus, il souligne que la sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté est totalement inexistante durant la formation.

Il ressort très clairement que cet aspect est rarement abordé voire inexistant ce que déplorent les personnes interviewées. Il faudrait donc commencer par sensibiliser les formateurs de la HEP à cette question afin que ceux-ci véhiculent ce message auprès des étudiants.

3.2 Analyse de la grille d'observation

Durant 10 semaines, les élèves ont traité le texte argumentatif en français et le développement durable en sciences de la nature. À la fin des deux séquences, ils ont choisi un thème en lien avec le développement durable et en ont débattu durant 45 minutes. Ce débat a permis aux élèves de prendre une position critique face à un sujet sur lequel ils ont suffisamment de connaissances pour pouvoir s'exprimer librement. Le sujet dont ils ont décidé de discuter est : la surconsommation en période de fête.

Je vais ici vous présenter les résultats de mes observations durant ce débat.

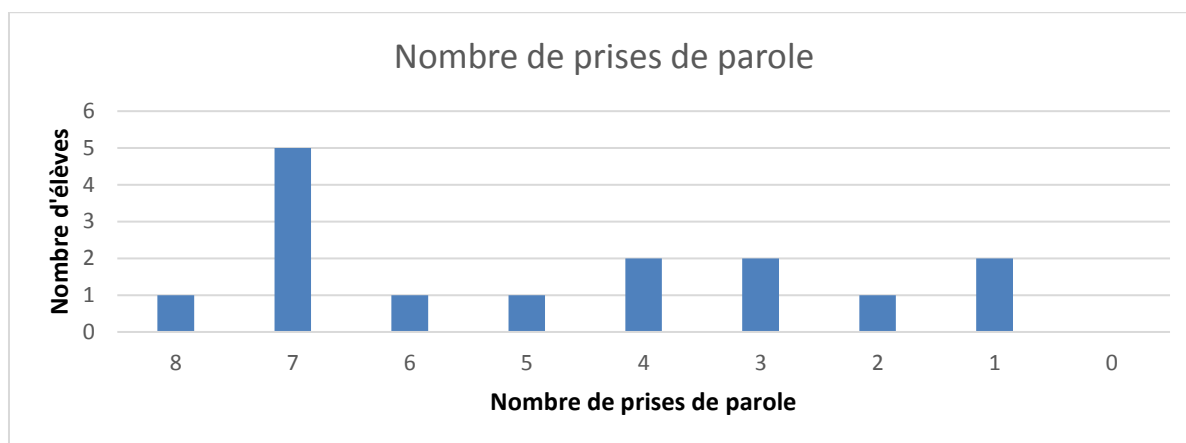


Figure 3 : Nombre de prises de parole

J'ai donné aux élèves la consigne de prendre la parole au moins une fois durant le débat. Sur ce graphique, on peut constater que la consigne a été respectée et que la majorité des élèves se sont exprimés bien plus que le minimum que je leur avais demandé. Durant ces dix semaines, j'ai cherché à créer une dynamique de classe qui favorise l'expression. Étant donné que je n'étais dans cette classe qu'une fois par semaine, je n'ai pas réussi à installer un cadre suffisamment rassurant pour permettre la libre expression de chacun. C'est ce que nous confirment les deux élèves qui s'en sont tenus au minimum demandé.

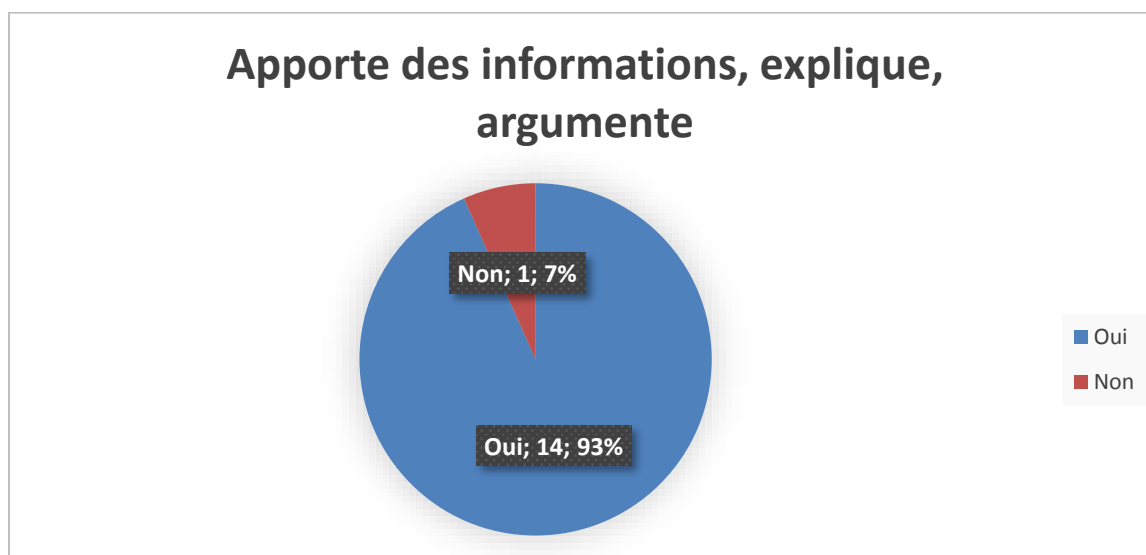


Figure 4 : Apporte des informations, explique, argumente

On peut constater ici qu'une grande majorité des élèves a compris qu'il est indispensable, lors d'un débat, d'argumenter afin de défendre son idée. Cette

argumentation s'appuie sur des informations qu'il apporte ou des explications supplémentaires qu'il donne. La question qui se pose pour l'élève qui n'a pas étayé ses propos est de savoir si cet oubli est dû à un manque de clarté sur le fonctionnement d'un débat, à un désintérêt pour le sujet ou au cadre qui ne lui permet de s'exprimer librement de peur d'un jugement.

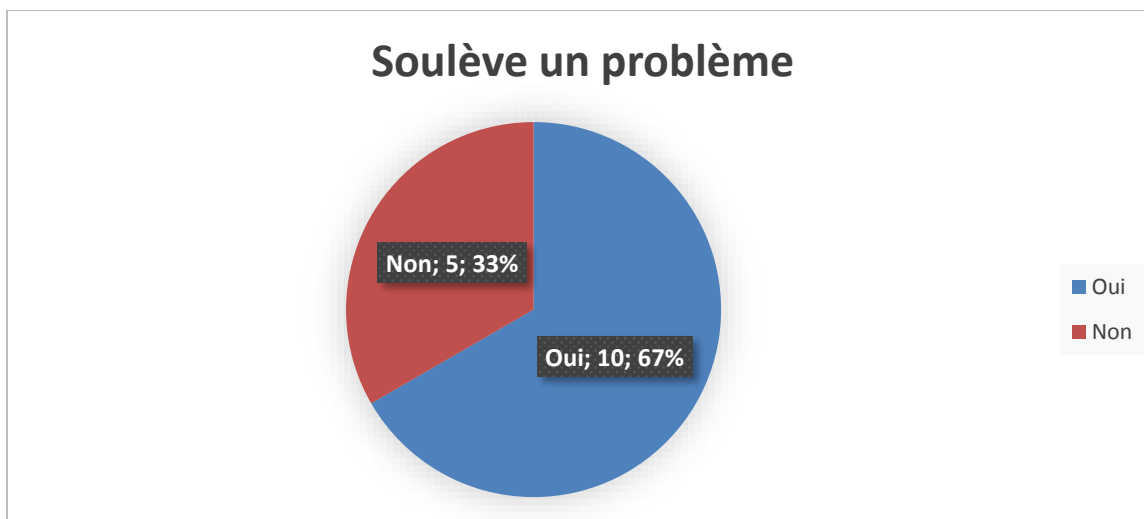


Figure 5 : Soulève un problème

Les élèves sont bien souvent habitués à ce que l'on leur présente un problème et qu'ils doivent ensuite s'exprimer à ce sujet. On ne leur demande que rarement d'identifier le problème eux-mêmes et encore moins s'agissant d'un sujet aussi large que celui de la surconsommation en période de fêtes. 33% des élèves ne possèdent, à ce stade, pas encore les compétences nécessaires pour prendre assez de recul pour appréhender une situation dans sa globalité afin d'en faire émerger les éléments qui posent problème.



Figure 6 : Propose une solution

La proposition d'une solution à une situation problème relève de la créativité. Bien que figurant dans le PER, cet élément n'est que rarement favorisé car les situations d'apprentissage dans lesquelles sont placés les élèves ne sont que rarement ouverte. Ils sont donc habitués à devoir chercher une réponse qui est ensuite validée lors de la correction. Dans le cas de ce débat, il leur est demandé de chercher une solution qui ne sera pas vérifiable ni validée par une tierce personne. On peut donc remarquer que 33% des élèves n'arrivent pas encore à entrer dans cette démarche bien qu'elle ait été favorisée durant toute la séquence.

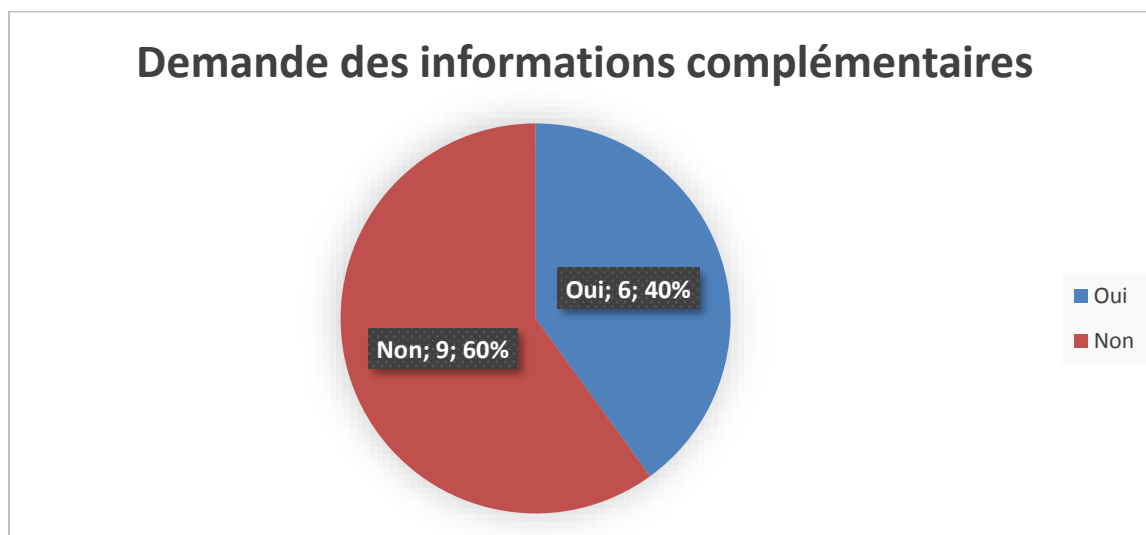


Figure 7 : Demande des informations complémentaires

La majorité des élèves n'ont pas le réflexe de demander des informations complémentaires avant de réagir à l'avis d'un de leurs camarades. Ils expriment leur

opinion sans s'assurer d'avoir bien compris les arguments de l'autre. Il y a donc encore des lacunes en matière de communication. Ils doivent apprendre à s'écouter d'avantage et s'aidant l'un l'autre à exprimer leurs idées jusqu'au bout.

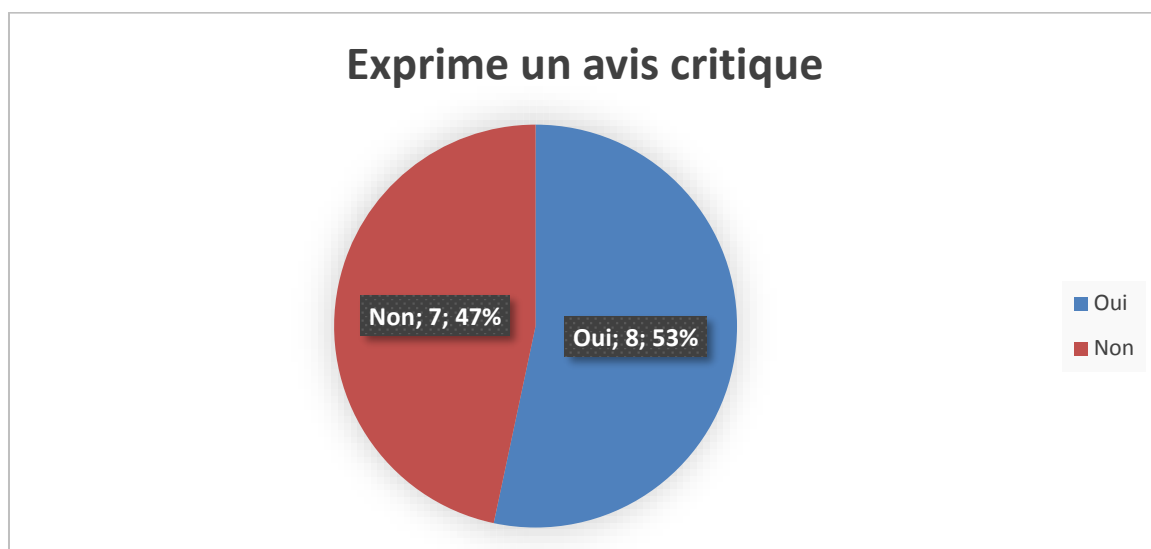


Figure 8 : Exprime un avis critique

Avoir un regard critique sur un élément auquel nous avons toujours été habitué n'est pas simple. Un peu plus de la moitié des élèves ont réussi à développer cette compétence. Cependant, c'est un point qu'il faut travailler sur un plus long terme et même sur toute une vie pour en affiner la maîtrise. Il demande de prendre du recul sur des points qui sont ancrés dans nos habitudes, d'en identifier les faiblesses et de se positionner à contre-courant.

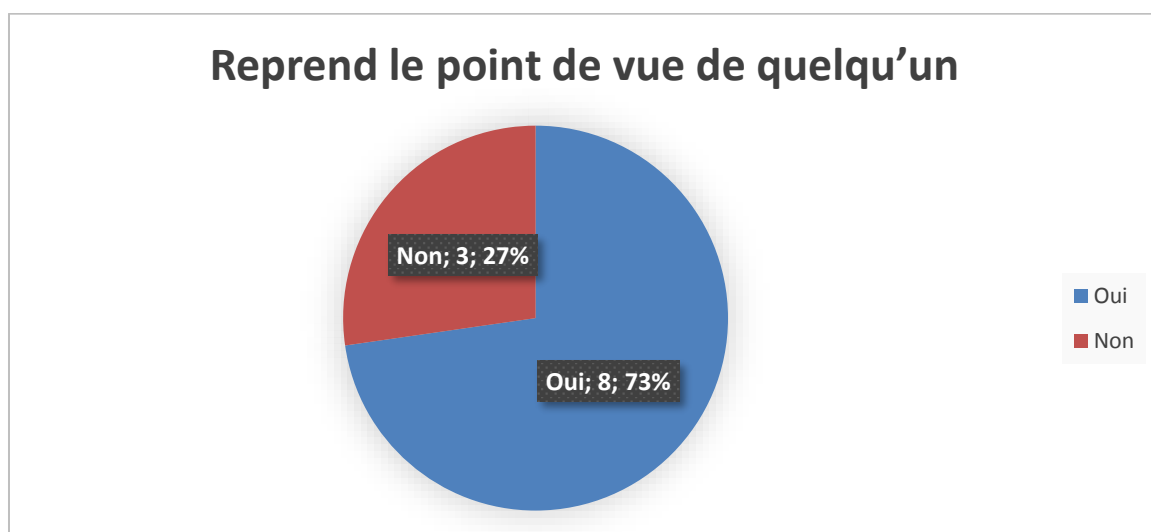


Figure 9 : Reprend le point de vue de quelqu'un

Reprendre le point de vue de quelqu'un demande de s'écouter, de s'intéresser à l'opinion et aux arguments d'un camarade. Cet élément exige donc des compétences en matière de communication. On peut ici constater que ces objectifs n'ont pas encore été atteints pour environ un quart des élèves.

3.3 *Analyse comparative*

Je vais ici comparer les résultats obtenus lors de mes entretiens et les observations que j'ai pu faire suite à dix semaines de travail en classe. Je vais séparer mon analyse en points qui apparaissent dans les deux parties.

3.3.1 Capacité d'argumentation

La capacité à développer des compétences en matière d'argumentation est autant un souci de la part des deux personnes interviewées que de ma part. Dans les deux cas, le souhait est de permettre aux élèves, par la suite, d'utiliser ces acquis afin de défendre leurs idées et leurs droits.

Cet élément est primordial dans une éducation à la citoyenneté, car si l'on demande aux élèves de prendre position il est également important qu'ils puissent défendre leur opinion. On peut voir que ce point semble évident pour les élèves qui dans le cas du débat ont presque tous eu recours à l'argumentation pour expliquer leur avis. Dix semaines suffisent donc pour sensibiliser les élèves sur ce point, car ils arrivent facilement à y donner du sens.

3.3.2 Créativité

La créativité englobe un grand nombre d'éléments. Elle touche à toutes les situations ouvertes qui permettent aux élèves d'évoluer autrement qu'en cherchant une réponse unique. Les enseignants questionnés cherchent à mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquels les élèves évoluent librement sans que leurs idées doivent être validées ou infirmées par un adulte.

Lors du débat, cet aspect se présentait sous la forme de proposition d'une solution. On peut cependant voir que tous les élèves n'arrivent pas à entrer dans cette démarche en si peu de temps. Ils ont été formatés par un mode de fonctionnement tout au long de leur scolarité. C'est pourquoi il faut régulièrement travailler cette compétence qui figure dans le PER.

La capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.⁵

3.3.3 Communication

Les aspects liés à la communication touchent également la capacité à collaborer. Les interviewés développent ces compétences au travers de projets, de travaux de groupe ou même d'un conseil de coopération. Les capacités à s'écouter permettent d'améliorer l'interaction entre les élèves et de créer une dynamique de classe favorable aux échanges, à l'épanouissement et au respect.

Lors de mon expérience, j'ai pu remarquer que les objectifs en matière de communication ne sont pas encore atteints. C'est donc un aspect à favoriser au quotidien et sur lequel il faut constamment travailler.

3.3.4 Expression d'un avis critique

Pour terminer, l'expression d'un avis critique est certainement un des éléments les plus difficiles à développer. Il demande à l'élève de prendre du recul afin de remettre en question des habitudes, des mœurs ou un mode de fonctionnement. Cependant, les résultats nous confirment que c'est une aptitude sur laquelle on peut travailler et que l'on peut développer. Elle demande du temps et un accompagnement dans la réflexion, mais c'est en travaillant l'autonomie et les capacités réflexives que l'on réussit peu à peu à développer un regard critique. Il faut permettre à l'enfant d'entrer dans cette démarche pour qu'il puisse consolider cette habileté tout au long de sa vie.

⁵ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#crea> consulté le 29.03.2017

Conclusion

Afin de pouvoir conclure ce travail, il est important de revenir à la question de recherche qui est :

En quoi l'intégration de la citoyenneté de manière interdisciplinaire dans le quotidien d'une classe permet-elle de développer la pensée critique des élèves ?

L'intégration de l'éducation civique dans le quotidien d'une classe permet de développer de nombreuses compétences autres que l'acquisition de savoirs. Ces compétences touchent à la communication, la collaboration, la créativité, l'argumentation, l'autonomie. Ce sont tous ces éléments réunis qui permettent de tendre vers le développement d'une pensée critique.

Ces aptitudes peuvent être travaillées de manière interdisciplinaire par des situations problèmes ouvertes ou de la pédagogie de projet. Cependant, elles doivent faire partie intégrante de l'organisation de la classe afin de permettre à l'élève de se situer en tant que membre actif d'un collectif et d'évoluer dans des valeurs démocratiques.

Je vais maintenant reprendre les hypothèses que j'avais formulées au début de ma recherche et les valider ou les infirmer en fonctions des résultats obtenus.

- Le manque de formation des enseignants en matière d'éducation civique est dû au fait que cet apprentissage n'est pas considéré comme primordial dans notre système éducatif actuel.

L'éducation civique n'est effectivement pas promue dans notre système éducatif. Cependant, tout tend à dire que les lacunes en matière de formation des enseignants sont dues plus à un manque d'intérêt général pour cette approche. La question qui s'est posée durant cette recherche est « Est-ce que ce manque d'engouement pour l'éducation civique est dû à une volonté d'étouffer l'émergence de toutes pensées divergentes ? ». Cette question restera en suspens, mais mérite cependant qu'on la garde en tête.

- Le sujet le plus concret et le plus adapté sur lequel fonder notre enseignement est le monde qui nous entoure.

Cette hypothèse s'est confirmée au travers des expériences des personnes interviewées. Les apprentissages doivent se construire sur des éléments attisant la curiosité et l'envie de découvrir. Il est donc primordial de tenir compte des intérêts des élèves et des événements qui les affectent.

- Le respect d'un programme strict dans les disciplines principales prime sur l'enseignement des disciplines de la formation générale.

Le programme étant tellement chargé au point de ne pas être assimilable par tous les élèves qu'il ne laisse aucune liberté à aborder des aspects plus libres comme ceux de la formation générale. Cependant, il est du devoir de l'enseignant de faire des choix afin de réussir à atteindre les objectifs sans devoir passer par chaque exercice et chaque fiche. Une organisation réfléchie permet donc de développer ces compétences au travers des activités plus ouvertes qui développent également le savoir-être.

- La pensée critique peut se développer au travers de l'éducation civique.

Toutes les compétences abordées par une éducation à la citoyenneté permettent, réunies, de développer la pensée critique.

- L'utilisation de supports concrets touchant l'affect des élèves leur permet de plus s'investir dans leur apprentissage.

Lorsque l'on touche à l'affect des élèves, le support devient concret. Donc comme validé ci-dessus, les élèves montrent plus d'intérêt et s'investissent davantage lorsqu'ils sont directement impliqués.

- Il est possible d'intégrer la citoyenneté de manière interdisciplinaire dans le quotidien d'une classe.

En plus d'intégrer la citoyenneté de manière interdisciplinaire, il est possible d'en faire partie prenante de la dynamique de classe. Elle peut donc être traitée au travers d'activité liée à des disciplines spécifiques, mais également de par la philosophie même de l'enseignant.

- L'éducation civique et le développement de la pensée critique sont bénéfiques pour l'apprentissage en général ainsi que pour l'ouverture aux autres, aux

différentes cultures, au jamais pensé. Elle permet de sortir de ses préjugés et de la doxa.

L'aspect de l'interculturalité n'a pas été directement traité. Cependant, celle-ci favorise le respect, la communication et la collaboration. Elle permet donc d'être ouvert aux différences de chacun au-delà d'aspects sociaux ou culturels. Chaque individu est présenté comme unique et ce sont les différences et la complémentarité qui font la force d'un groupe.

La pensée créatrice ainsi que la capacité réflexive permettent de prendre du recul et de regarder le monde sous un angle nouveau. Ces capacités transversales permettent d'aller au-delà de la critique, elles visent à innover et chercher des solutions novatrices.

Les résultats de cette recherche me confortent donc dans le rôle que j'accorde à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté. Ils me poussent à continuer d'en défendre l'importance et bien qu'arrivée à la fin de mon travail, je reste avec plus de questions que de réponses.

Il est primordial de sensibiliser nos élèves aux problèmes d'actualité afin de leur donner l'opportunité d'être les penseurs et acteurs de demain. L'école est le seul lieu par lequel passent tous les citoyens. Elle se doit donc d'être porteuse d'un message fort qui permet de favoriser l'épanouissement de chacun.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Bergounioux, A. (2007, Décembre). L'éducation civique au collège et au lycée. *Éducation & formations*, p. 85.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*. Bruxelles: De Boek Université.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. Dans *Revue française de sociologie. Les changements en France*. (pp. 325-347).
- CIIP. (2017, Mars 3). *Plan d'études roman*. Récupéré sur <https://www.plandetudes.ch/per>
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Ennis, R. H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities". Dans J. B. Baron, & R. Sternberg, *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice* (pp. 9-25). New York: W. H. Freeman.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en "Histoire et éducation à la citoyenneté". Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité* (pp. 53-61). Sainte-Foy: Presses de l'Université de Québec.
- Glatthorn, A. A., & Baron, J. (1985). "The Good Thinker". Dans A. L. Costa, *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 49-53). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gohier, C. (2006, Printemps). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*, pp. 148-161.
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative. Cadre méthodologique de rédaction de mémoire*. Université de Franche-Comté.

- Lafortune, L., & Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique : une démarche de mise en relation pour l'intervention. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité* (pp. 107-126). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, M. (2008). *La pédagogie Montessori illustrée*. Amis.
- Lepage, F. (2006). Incultures. *L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu*, (p. 4). Bruxelles.
- Létourneau, A. (2005). L'éducation à une éthique citoyenne de la fréquentation des médias. Dans A. Duhamel, & F. Jutras, *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (pp. 75-92). Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon: Chronique Sociale.
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché*. Récupéré sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html
- Perrin-Glorian, M.-J., & Reuter, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire. Mutations et variations*. Vanves Cedex: Hachette Éducation.
- Wyssen, R. (2013). *Conseil de coopération*. Récupéré sur Education sociale et promotion de la santé, Canton du Valais: https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.4.Conseil_de_coop%C3%A9ration.pdf/0c931f64-1d85-40f3-9443-af9b94502d7e

Annexes :

Annexe 1 : Lettre de prise de contact

Annick Stettler
Chemin du stand 27
2829 Vermes
annick.stettler@hep-bejune.ch

Lieu, le ...

Prénom Nom

Adresse

NPA Ville

Mémoire professionnel

Madame,

Suite à nos différents échanges, je me permets de vous envoyer cette lettre. Je vous remercie d'ores et déjà du temps que vous m'accordez pour mon mémoire professionnel.

Dans mon travail, je traite de la formation d'une pensée critique au travers d'une école de la citoyenneté. Je cible donc plus particulièrement des enseignants qui exercent l'éducation civique dans le quotidien de leur classe afin de démontrer que cela est possible.

Ma recherche se base sur des entretiens semi-directifs ainsi qu'une expérience pratique personnelle que je mènerai durant un remplacement. Je guiderai donc notre entretien en abordant trois thèmes :

1. Vos pratiques personnelles en matière d'éducation à la citoyenneté
2. Les apports d'une telle démarche
3. Ce qui permettrait de rendre l'éducation à la citoyenneté plus accessible pour les enseignants

Cet entretien se déroulera sur une durée de 30 minutes environ. Il sera enregistré afin de pouvoir le retranscrire et l'analyser par la suite. Cela se fera tout en respectant la confidentialité.

En vous remerciant à nouveau pour votre engagement, je me tiens à votre disposition pour d'éventuelles questions.

Recevez, Madame, mes plus cordiales salutations.

Annick Stettler

Annexe 2 : Questionnaire

Questionnaire

Prénom :

Nom :

Numéro de téléphone :

Âge :

Nombre d'années d'exercice dans l'enseignement ?

Disciplines enseignées ?

Degré d'enseignement actuel ?

Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles que celles de l'enseignement ?

1. Pratiquez-vous l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de votre classe ?
2. Quel est votre « combat » quotidien dans votre classe ? Quel est votre challenge ?
3. Que pensez-vous des références du PER à la formation à la citoyenneté ?
4. Pourquoi vous engagez-vous dans une démarche de formation à la citoyenneté ?

Je vous remercie chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé. Vos réponses resteront bien entendu confidentielles.

Suite à ce questionnaire, je me permettrai de vous contacter pour un éventuel entretien d'une durée d'environ 30 minutes, afin d'approfondir quelques points.

Annick Stettler

Annexe 3 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes :

- L'entretien sera enregistré
- Les données seront traitées de manières confidentielles
- Les données seront utilisées seulement dans ce travail
- Une fois les données analysées les enregistrements seront effacés

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé: _____

Annexe 4 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Durée de l'entretien : environ 30 minutes

- L'entretien sera enregistré
- Les données seront traitées de manières confidentielles
- Les données seront utilisées seulement dans ce travail
- Une fois les données analysées les enregistrements seront effacés

Nom, prénom de l'interviewé : _____

Lieu, date de l'entretien : _____

Thème 1 : Vos pratiques personnelles en matière d'éducation à la citoyenneté	Être attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
A quelle fréquence pratiquez-vous l'éducation à la citoyenneté ?	Au quotidien, par périodes, ... ?
Comment intégrez-vous l'éducation à la citoyenneté dans le quotidien de votre classe ?	Matière individuelle, interdisciplinarité, projet, ... ?
Au travers de quelle(s) discipline(s) travaillez-vous l'éducation à la citoyenneté ?	(En cas de travail interdisciplinaire)
Comment choisissez-vous les thèmes abordés ?	Actualité, moyen d'enseignement, intérêt des élèves, ... ?
L'exercice de la citoyenneté vous fait-il prendre du retard dans votre programme ?	Pour quelles raisons, comment y remédier ?

Thème 2 : Les apports d'une telle démarche	Être attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Quelle place tient l'éducation civique dans votre enseignement ?	Pourquoi y attachez-vous de l'importance ?
Quelles sont vos motivations personnelles dans la mise en place d'une démarche réflexive ?	Conviction personnelle, passion, atout pour les élèves ?
Comment vos élèves réagissent-ils face à cette démarche ?	Interaction sociale, attitude face aux apprentissages, intérêt, ... ?
Avez-vous pu observer des impacts sur d'autres disciplines, si oui, lesquels ?	Métacognition, investissement, amélioration des résultats ?
En quoi, l'éducation à la citoyenneté peut-elle être un atout dans l'enseignement primaire ?	Pourquoi la conseillerez-vous à vos collègues ?

Thème 3 : Ce qui permettrait de rendre l'éducation à la citoyenneté plus accessible pour les enseignants	Être attentif à obtenir ces informations
Questions	Relances
Avez-vous le sentiment que vous disposez de tout ce qui est nécessaire pour intégrer l'éducation à la citoyenneté dans votre classe ?	Outils, temps, moyens, formations, ... ?
De quels outils supplémentaires auriez-vous besoin ?	
Pensez-vous que cet aspect est suffisamment traité dans la formation des enseignants ?	Formation primaire, formation continue ?

Annexe 5 : Retranscription Julia

A : Annick

J : Julia

A : En gros, mon travail c'est sur : former un futur citoyen penseur et critique au travers d'une école de la citoyenneté. Mais pas de faire de la citoyenneté genre... apprendre tout ce qui est... enfin le système suisse et tout ça. Enfin ça aussi, implicitement, mais plus l'acte d'être citoyen. Du coup voilà c'est un peu là-dessus que je fais. Et du coup mes questions, c'est un peu déjà en lien avec ta pratique à toi, ce que toi tu as fait, les apports que tu penses qu'il y a au travers d'une démarche du genre et si tu penses que les enseignants sont assez formés par rapport à ça.

J: Il y a beaucoup de questions là.

A: Oui, mais si tu veux j'ai des questions toutes précises si ça peut t'aider.

J: Je peux déjà répondre là ?

A: Oui, oui, ce qui te vient à l'esprit.

J: Donc déjà au niveau de la formation des enseignants, par rapport à l'éducation à la citoyenneté, je pense que c'est le néant dans l'éducation. Donc moi-même, j'ai reçu une éducation à l'école primaire, secondaire, au lycée ça vient un peu. Je trouve qui ne te permet pas vraiment de former ton esprit critique. En tout cas pas assez rapidement à mon goût. Parce que comme je te dis, moi c'est venu au lycée parce que là, on te pousse justement à l'esprit critique alors quand tu ne fais pas le lycée, tu fais quoi ? Enfin je veux dire c'est quand que tu développes en esprit critique ? Donc oui, là moi je trouve que ça manque déjà à l'école primaire. C'est là déjà, que l'on devrait mettre ça en place et je pense qu'il y a un petit engrenage entre les enseignants... sont un peu fermés dans leur bulle matière, enseignement, etc. et ne prennent plus en compte l'environnement et puis la citoyenneté non plus du coup. Alors oui, moi dans ce que j'essaie de mettre en pratique déjà, c'est d'essayer de relier école et puis un petit peu ce qu'il se passe à côté. Justement éviter un peu cet effet bulle que je trouve dommage pour les élèves, parce que voilà, ils sont quand même dans un

environnement qui est censé être relié au reste du monde et puis à l'école ils en sont un petit peu coupés.

A: Exactement

J: Alors c'est pour ça, que nous on s'intéresse pas mal... Surtout quand je faisais le français, mais encore maintenant, même qu'on a moins le temps. On s'intéresse beaucoup aux informations donc à l'actualité, à chaque fois on pousse au débat. Donc soit, je demande pendant une période de prendre des articles et on en parle. J'interdis un petit peu le sport c'est vrai, mais parce que généralement ces garçons, ils vont dire telle et telle équipe a fait trois contre deux puis voilà, ça n'apporte pas grand-chose. Alors j'essaie un petit peu de les amener dans des thèmes plutôt d'actualité mais, plutôt politiques, environnementaux, etc.

A: Donc en gros, ils doivent apporter un article qu'ils ont trouvé à la maison. C'est genre des devoirs, qu'ils ramènent à l'école ?

J: Exactement, ça peut être comme un devoir de français par exemple. Donc ça je l'ai déjà eu fait les deux dernières années, trois dernières années. Et puis alors, il y en a qui me disent je n'ai pas le QJ, je n'écoute pas la radio où je ne regarde pas la télé. Alors d'accord, mais tu peux aller sur internet... Ou bien tu as l'écrit, l'écoute ou bien tu as la télé quand même. Et si tu n'as rien de ça, ma fois on essaie de se renseigner. Et puis du coup, généralement on en parle, on pousse au débat par rapport à ça. Il y a des fois où même ils doivent donner des arguments pour ou contre. Est-ce qu'ils sont d'accord avec cet article ou non, d'accord avec ce sujet ou non. On a longtemps parlé... Il y a 2 ans c'était la grande question de l'immigration, tu sais, ils traversent la mer avec les bateaux qui sont...

A: Lampedusa et tout ça?

J: Exactement, c'était un gros sujet ça, il y a 2 ans, en début d'année passée. Donc on avait beaucoup demandé, sollicité leur avis, etc.

A: Donc ils présentent leurs articles, ils ont, ils apportent un avis critique et puis les autres...

J: Ils présentaient leur article de manière neutre, ils essaient vraiment d'être neutres. Parce qu'être citoyen, c'est aussi savoir être neutre, à mon avis. Et puis après il devait se positionner face à ça. Et puis après on écoutait les autres élèves est-ce qu'ils sont

d'accord avec ça ou pas. Le problème, c'est que à chaque fois que l'on présente quelque chose à cet âge-là, tout le monde est d'accord. C'est comme moi, si je dis quelque chose, je leur dis toujours... Attention ça c'est mon avis, je ne veux pas que vous croyiez à 100 % ce que je dis moi. Vous avez le droit d'être contre ça. Et puis à chaque fois vraiment je les force, même si c'est contre mon avis, à dire non je ne suis pas d'accord avec ça. Dès que je vois qu'il y en a un qui fait un petit peu les yeux bizarres, une tête bizarre... vas-y explique-moi pourquoi !

A: Donc en gros dans le quotidien de ta classe tu leur rappelles toujours que ce n'est pas toi qui détiens la vérité absolue.

J: Toujours de manière... Je dirais il n'y a pas une leçon pour ça, mais tous les jours on parle de ça, tous les jours. C'est vraiment dans mon enseignement quotidien. Mais parce que je pense justement qu'il faut arrêter avec cette bulle de l'école. Il faut, stop ! Et puis voilà donc on parle de l'actualité, après aussi ce qu'on met en place, il y a cette fameuse séance enfin leçon d'EGS. Donc c'est vrai que je passe certaines fois sur l'histoire des religions, qui est une demi-leçon EGS, une demi-leçon d'histoire des religions. Donc voilà et puis du coup au niveau de l'EGS, quand on fait, on fait un conseil de classe mais sous la forme de... donc moi je ne gère rien. C'est-à-dire qu'il y a un conseiller de classe. On a toujours une roue des tâches à faire dans la classe et il y en a un, la tâche c'est conseiller de classe. Ça veut dire qu'il doit ouvrir le conseil de classe de telle date et puis qu'il écrit le PV. Donc on a le PV de la semaine d'avant, on regarde si tous les points ont été traités et puis on écrit le PV de cette semaine-là. Donc le PV ça peut être... Les enfants ont mis des sujets qui les intéressent dans la boîte donc on les traite.

A: Donc c'est pas forcément des problèmes en lien avec la classe ?

J: Non.

A: Ça peut être des sujets à débat ?

J: Exactement, par exemple pour illustrer... Mes élèves justement quand il faisait ce grand froid qu'il y a fait longtemps en négatif. Ils ont dit mais il se passe quoi pour ceux qui sont réfugiés syriens, etc. qu'est-ce qu'il se passe ?

A: Wouaw !

J: Pas mal, pas mal. Alors pas tous, mais il y a une ou deux bonnes têtes pensantes qui relèvent certains points et ça amène une bonne dynamique. Et du coup, on en a parlé, qu'est-ce qu'ils deviennent, comment on peut les aider, on n'a pas de sous, nos parents ne veulent peut-être pas donner des sous, etc. Et puis ben, on en a déduit, au fur et à mesure, que ma fois on pourrait faire une collecte de tous les habits qu'on a. Alors il y avait des idées de mettre des écharpes, de déposer comme des écharpes ou des couvertures dans les lieux comme Porrentruy. Certains lieux pour tout d'un coup, si quelqu'un avait froid. Mais après eux, ils se sont dits, il n'y a peut-être pas beaucoup de monde qui a froid à Porrentruy. Alors si, je pense qu'il y en a. Donc voilà, après je ne sais pas s'ils l'ont fait. Mais c'était à leur portée on va dire. Puis sinon ils ont décidé de faire une collecte d'habits, de tous trier leurs armoire, peluches, etc. aussi. Au début il voulait les envoyer loin, etc. et puis finalement, au travers d'avis, de débats, d'arguments pour et contre, on a conclu qu'il fallait déjà... enfin ils ont conclu qu'ils aimeraient déjà aider les personnes qui ont froid en Suisse. Et puis faire, ce serait comme ça leur action. Donc là ils sont en train de... enfin il fait plus froid... ils sont en train de parler de justement... Je leur laisse aussi, quand ils ont un projet je leur laisse assez de liberté pour qu'ils comprennent aussi, parce que si tu es citoyen et qu'on te donne tout, tout fait, ça ne va pas. Quand tu sors de là, tu te dis c'est bon, ça va me tomber comme ça dans les pattes. Alors justement là, ils se rendent compte que ce n'est pas facile, comment faire ? comment dire à tout le monde qu'il faut... jusqu'à quelle date réceptionner ? quels habits ? on les amène où ? on les stocks où ? on appelle qui pour les redonner ensuite ? etc. donc là ils sont tout dans ce questionnement pour l'instant.

A: C'est génial !

J: Oui, alors bon moi j'aurais bien aimé aussi que ça aille plus loin. Parce que ça me faisait... enfin voilà, moi je suis très touchée par ce qu'il se passe ailleurs. Après je comprends... voilà c'est aussi moi... je leur explique que j'aimerais que ça aille plus loin... Mais après je dois comprendre... si je veux aussi qu'il puisse être citoyen modérateur aussi plus tard. Je dois comprendre qu'ils veulent aider, surtout en Suisse cette fois-ci. Donc voilà c'est déjà bien, c'est déjà une bonne chose...

A: Je trouve que le geste il est là, que au final tu peux déjà aider...

J: Donc voilà c'est une bonne chose, c'est à notre portée si on veut dire.

A: Du coup, ce conseil de classe, ça lance aussi des projets ou bien des choses comme ça ?

J: Donc voilà, on a lancé ce projet-là et aussi le projet du home. Donc ils aimeraient aller dans un home. Ils préparent des activités pour les 4 derniers jeudis de l'école, de l'année scolaire. On va aller présenter, on va aller faire, avec les personnes âgées dans les homes.

A: Trop bien !

J: Donc là, on est aussi bien en préparation parce que ça s'approche plus vite que ce qu'on pense et puis du coup voilà. C'est les deux sujets qui sont les deux gros projets, on va dire qui sont sorties durant le conseil de classe

A: Et c'est durant quelles leçons que vous faites ces projets ?

J: Donc durant l'EGS justement. Des fois je coupe un peu, j'ai pas grand chose comme leçon donc je coupe un peu des fois sur les maths, un petit coup. Parce que j'ai les maths juste avant, on coupe un peu où on a besoin.

A: Tu fais comme tu peux.

J: Voilà, où on peut. Après c'est clair que je ne vais pas couper les langues, des choses comme ça, on a vraiment 45 minutes... il faut voilà...

A: Tu essaies de faire comme tu peux...

J: Mais voilà quand je les ai tous, et que je me dis qu'ils ont déjà bien bossé ce matin. La leçon d'EGS je la leur laisse et s'ils ont encore besoin de temps, voilà... C'est incroyable, ils ont l'impression de ne rien faire, c'est vrai. Mais je leur dis, vous ne faites pas rien, regardez, vous êtes sur l'ordinateur, vous êtes en train de chercher, vous êtes en train de vous poser des questions, vous êtes en train de faire des projets etc. Ils sont tous ensemble, donc c'est beau à voir il n'y en a pas un qui crie plus haut que l'autre. C'est vraiment beau à voir !

A: Je pense, ça crée une bonne dynamique de faire des projets comme ça. Ça te reprend un peu tous tes acquis que tu as développés.

J: Voilà il y a les formations... comment dire ? transversale ?

A: Les capacités transversales.

J: Je trouve que là, on met vraiment tout en pratique.

A: Totalement oui.

J: Après voilà, je pense que... malheureusement c'est quelque chose qu'on... Je ne dis pas, qu'il faut tous faire ça, tous faire des projets, ça demande beaucoup d'investissement, ça demande du temps, etc. Mais je pense que chaque enseignant devrait un petit peu plus ouvrir la bulle, je trouve. Il y a trop cette bulle à mon avis. En tout cas moi, ça m'a manqué et puis je suis devenue citoyenne, d'aller voter etc. À chaque fois, on parle des votations en large en travers. Ils connaissent le système politique.

A: C'est bien!

J: Ils connaissent les 7 conseillers, enfin voilà.

A: Classe modèle.

J: Après il y a d'autres choses qu'ils devraient connaître qu'ils ne connaissent pas, mais voilà. C'est vrai que quand on entend le pourcentage de personnes qui votent, ça me rend malade. Et puis tous ceux qui gueulent mais qui n'en font pas une, c'est une horreur ! Mais qui gueulent tout le temps ! C'est ceux-là qui gueulent le plus de toute façon. Alors oui, ça me rend malade donc j'aimerais juste que mes élèves, ils ne soient pas comme ça. Donc je leur dis tout le temps, si vous voulez dire quelque chose plus tard, investissez-vous, allez-y, votez, devenez quelqu'un qui a envie de se faire entendre si vous voulez dire quelque chose. Sinon ça n'a ni queue ni tête, donc voilà. Ça, c'est un peu mon discours c'est un peu ma manière d'enseigner. J'aime beaucoup ça.

A: C'est génial, je suis convaincue à 100 % de ce que tu me racontes.

J: Moi j'adore et les élèves adorent !

A: Donc chez eux tu sens aussi qu'il y a un grand impact ?

J: Eux, ils sont à fond ! Alors je pense qu'à la base, en début d'année, ils ne sont pas du tout là-dedans. Ils ne me connaissent pas. Ils ne savent pas où je veux en venir. Je leur pose des questions, je les bouscule un peu. Ils se disent vraiment, elle est folle celle-là. Je te jure, je pense qu'ils se disent qu'elle est folle. Et puis ils aiment bien l'EGS parce que... et ces projets... parce qu'ils se disent on va bosser moins. Et puis

au fil du temps c'est même pas on va bosser moins, c'est yes ! On va faire quelque chose qu'on aime. On va un peu se baigner dans ce monde et je pense qu'après la transition... Moi j'ai le souvenir que ça avait été rude entre se rendre vraiment compte qu'il n'y a pas que l'école et qu'il faut bouger ses fesses dans la vie. Et je pense que là... moi mes anciens élèves qui sont en dernière année-là au collège, ils me disent mais moi je me suis fondu dans la masse comme ça. Alors ils ne votent pas encore etc. Mais je vois que peut-être, j'ai un petit peu contribué au fait que voilà, ils sont comme ça, ils ont des idées et qu'ils les assument. Alors je pense qu'il y en a qui ont des très mauvaises idées, mais au moins ils les assument.

A: Mais en même temps tu n'es pas là pour les formater. Tu es là, pour leur permettre de les développer.

J: Au lycée, j'ai trouvé d'ailleurs, que certains profs nous formataient. C'était très voilà... moi je ne suis pas du tout contre la gauche, ni contre. Voilà j'ai mes idées à moi. De toute façon il n'y a aucun parti qui me va. Mais ils étaient très très gauche, ça évinçait certains autres problèmes au lieu de prendre un peu de tous les partis, de toutes les idées, de tous les bords.

A: Surtout d'amener quelque chose d'ouvert.

J: Voilà exactement. Justement, je trouvais que ça a amené l'esprit critique, mais surtout pour une chose, un aspect. Alors je trouvais bien d'avoir cet esprit critique, d'ailleurs je remercie mon prof de français pour ça, qui m'a bien bousculé là-dedans. Mais après, oui j'ai trouvé au final, avec le recul très très à gauche et puis du coup... J'ai été très très à gauche pendant tout mon lycée et encore après et je me rends compte qu'il y a des choses où j'étais complètement à la rue. Après c'est mon truc à moi, chacun a ses idées.

A: Bien sûr.

J: Après, il y a des choses, je me dis... ah ouais ça peut pas fonctionner, il faut un petit peu d'idées d'autres partis. Ben voilà, il n'y a pas que les partis, mais d'autres idées.

A: Que ce soit un peu plus ouvert.

J: Voilà, c'est pour ça que je dis que de toute façon, un parti moi ne m'irait pas, parce qu'ils ont tous leurs principes. De toute façon si tu es PDC et qu'il y a un Vert qui vient te parler, de toute façon vu que c'est un Vert, ça ne va pas. C'est insupportable !

A: C'est vrai. Du coup tu me disais, ton prof de français... Mais toi quand tu essaies de l'intégrer dans la classe... bon en EGS, en français...

J: Alors en français, j'arrivais à le faire beaucoup mieux. Mais maintenant je le fais un peu... comme je te dis, plus implicitement chaque jour... ouais implicitement dans le sens où il n'y a pas une leçon.

A: Tu le mets un peu dans toutes les disciplines, comme tu peux.

J: Tout d'un coup moi j'ai... Je suis très spontanée dans mon enseignement. Donc ça veut dire que si tout d'un coup, quelqu'un me parle... Vous avez entendu maîtresse ce qu'il s'est passé, j'ai entendu à la radio, etc., mais tout d'un coup, je m'arrête, mais 45 minutes, j'oublie ce que je faisais avant, on part là-dessus.

A: Donc c'est vraiment... c'est dans le quotidien, c'est tout le temps et ce n'est pas uniquement dans les leçons de français où tu peux travailler le texte...

J: Alors je pense que je le ferais dans les leçons de français, si j'avais encore le français. Ça serait beaucoup plus simple. Mais voilà, je n'ai pas le français cette année et puis c'est vrai que du coup ça me prend quand j'en ai envie, quand eux ils me le proposent et puis c'est là que c'est le mieux en fait.

A: Oh ben oui totalement. Du coup, les thèmes, tu les choisis en fonction un peu des attentes des élèves plutôt et de l'actualité ?

J: C'est eux qui m'amènent les thèmes, eux ou l'actualité. Et s'ils ne crochent pas, on ne va pas partir là-dedans.

A: Donc c'est pas forcément les moyens qui t'apportent... enfin les moyens d'enseignement ou des trucs comme ça ?

J: Non pas du tout .

A: Juste au cas où... Peut-être que tu trouves des ressources là où moi je n'en trouve pas.

J: Non, alors franchement... Je cherche... mais peut-être MMF en français tout d'un coup. Il y a peut-être quelque chose qui peut nous faire déboucher sur quelque chose. Il y a d'ailleurs une leçon en 7-8H, citoyenneté justement. Peut-être ça peut t'amener là, mais ce n'est pas vraiment ça qui m'a fait partir sur la suite.

A: Tu as déjà eu l'impression que tu prenais du retard dans ton programme à cause de ces démarches-là ?

J: Non alors jamais. Je n'espère pas, jusqu'à maintenant. Mais justement toutes les classes avec lesquelles j'ai pu faire des projets. Alors cette année, j'en fais moins que les autres années. Parce que c'est une classe qui a un peu plus de mal justement. Donc moi je dois toujours me dire, ne t'avances pas trop dans les projets car il faut que le programme suive. Mais les classes dans lesquelles j'ai fait le plus de projets, c'est ceux qui avançaient le mieux. En fait, c'est ceux qui étaient le plus à fond. Oui c'est vrai, car vu qu'ils sont assez à l'aise dans le programme. Je me permets de les laisser aller et puis voilà. Ils y vont, c'est comme ça qu'on a plein de projets, plein d'idées, qu'on s'arrête plein de fois.

A: Donc pour toi, ça a un impact sur la motivation. Ça oui et par exemple dans des autres branches, leur rapport à l'apprentissage, ça l'améliore selon toi ?

J: Je pense c'est un petit peu prétentieux ce que je vais dire...

A: Mais non non, pas du tout. Moi, je suis 100 % convaincue de tout ce que tu me racontes.

J: Non, mais je pense que ça les motive dans leur apprentissage c'est clair. Mais je pense que c'est aussi le fait justement que je leur fasse confiance dans ces projets. Je les pousse dans ces projets, je les pousse à agir en tant qu'adulte. D'ailleurs la première chose que je leur dis quand il arrive dans ma classe... Vous n'êtes pas des gosses maintenant, vous êtes des adultes pour moi. Je veux dire voilà, on peut parler d'adulte à adulte. Je ne vais pas vous parler comme un bébé. C'est vrai que les enseignantes qui ont les degrés avant, vont plus un petit peu les chouchouter, faire à leur place, etc. leur parler comme à des enfants. Moi j'ai dit, je n'aime pas ça, je ne suis pas comme ça, donc je ne vais pas me forcer à faire ça.

A: Tu n'es pas leur maman.

J: Je ne suis pas leur maman exactement. Et puis justement, je les pousse à fond à l'autonomie. Donc les parents... La séance des parents de 7^e année, ils sont limite à la syncope. Ils se disent, mais il y a un saut de la 6^e à la 7^e, ça ne va pas du tout. Mais je leur dis, faites-moi confiance, les 7 premières semaines ça ne va pas du tout c'est vrai. Mais vous verrez qu'après, ça se met en place. Jusqu'à maintenant ça a toujours

marché. Moi j'ai l'impression qu'ils sont contents que je leur fasse confiance, qu'on mette ce lien entre nous. Et ce lien, après je le mets à profit pour nos projets et pour les apprentissages, etc. Je les vois vraiment s'épanouir à travers de ces projets. Plus je fais ces projets, mieux je les sens. Pour moi c'est très lié.

A: Ben oui, je pense. Du coup tu es vraiment convaincue de tous les impacts bénéfiques...

J: Tu devrais voir comment je leur parle... La dernière fois, j'ai eu une stagiaire qui est juste venue jeter un coup d'œil. Ce n'était pas une stagiaire comme toi, c'était moins officiel. Mais elle m'a dit... je n'ai jamais vu ça, tu n'es pas du tout... Je ne suis pas du tout carrée, je suis peut-être même pas assez carrée des fois. Mais vraiment, j'ai envie qu'ils y aillent.

A: Mais ça ne mène pas à des problèmes de discipline ou des trucs comme ça ?

J: Pas du tout justement, je règle tout très facilement.

A: Ils sont responsabilisés quoi .

J: Ils sont très respectueux. En fait, ils rendent ce que je leur donne. Je trouve que ça marche vraiment bien. Après voilà, je sais que ça ne va peut-être pas marcher tous les ans. L'année prochaine, je sais que j'aurai à faire à deux élèves très compliqués dans ma classe. Au niveau projet, pour l'instant, je me dis tu verras bien ce que ça donne.

A: Et puis tes élèves, qui ont des difficultés scolaires ou bien de comportement ?

J: Alors de comportement, j'ai pas encore vraiment eu. On verra l'année prochaine.

A: Tu me rediras...

J: Je te redirai. C'est vrai que j'ai des élèves à haut potentiel, j'ai des élèves dyspraxique, dysphasique, dyscalculique, tout ce que tu veux. J'en ai un qui est malvoyant.

A: Et ils ne sont pas du tout préférentiels dans ce genre de démarche ?

J: Ils sont même mis en avant.

A: C'est une autre approche...

J: Oui voilà, ils ne sont pas dans les apprentissages à proprement parler. Ce n'est pas dans le programme et du coup ils se sentent un peu pousser des ailes à ce moment-là. Parce qu'ils voient qu'ils ont le même poids qu'un autre. Pour une fois ce n'est pas leur handicap, on va dire leur besoin particulier qui les empêche de faire quoi que ce soit. Justement, ils sont libres à ce moment-là. C'est ça qu'ils aiment.

A: Ça fait trop rêver.

J: Oui je sais, j'ai dû batailler contre ma direction...

A: C'est vrai, ça pose un peu des formes de réticence ?

J: Mais disons qu'il y a des parents... Mais la plupart des parents trouvent ça génial.

A: C'était ma prochaine question. Les parents et les collègues ce qu'ils en pensent.

J: Les parents franchement... La plupart des parents, j'ai des super retours. Ça fait hyper plaisir. Puis j'en ai toujours un ou deux qui viennent de me dire... Oui, mais alors le programme justement... Vous n'êtes pas en retard ? Ou bien... c'est bien beau, mais en fin de compte ça sert à rien, etc. Il y en a souvent qui ne sont pas convaincus. Puis je leur dis ma fois voilà, pour moi, j'ai l'impression que c'était important, c'est ce que j'ai envie de leur donner et puis c'est ce que je leur donne. Donc voilà, jusqu'à maintenant, personne n'a fait opposition au point que je doive arrêter quoi que ce soit. Mais j'ai toujours... On va dire c'est pas des gens qui m'ont dit ça comme ça... Un petit peu des piques, quelque chose d'assez fin mais...

A: Ce n'est pas une majorité ?

J: Non pas du tout. C'est une minorité. Mais tu sais, ça fait toujours un petit peu... Quand tu donnes beaucoup de ta personne, ça fait un petit peu mal au cœur. Même si c'est une minorité.

A: J'ai l'impression que tu ne pourras jamais faire juste pour tout le monde de toute façon...

J: Oui ça c'est une chose que j'ai apprise, c'est clair. C'est bien dommage, mais voilà. Au niveau des collègues, bon voilà ils sont quand même pas mal dans la bulle à mon avis. Alors j'ai essayé les 2 dernières années de les faire participer à un ou deux projets. J'avais toujours l'impression que c'est ma classe. Après c'est ma classe qui s'attire tous les mérites, c'est vrai. Mais c'est ma classe qui faisait tout le boulot. J'ai

trouvé qu'on aurait enfin... Moi l'idéal de l'enseignement, c'est tous les collègues qui collaborent au moins pour un projet enfin voilà.

A: Totalement.

J: Dans mon école, ce n'est pas du tout comme ça. Et d'ailleurs, c'est toujours moi et une collègue qui nous y collons pour le projet de Noël. Parce que ça fait toujours quelque chose d'un petit peu commun, un décroisement, quelque chose comme ça, mais c'est tellement compliqué. Du coup on leur fait tout, tout frais payé. Enfin voilà ils ont plus qu'à... donc c'est là où je veux en venir, avec mes collègues c'est compliqué. Ils trouvent compliqué, ils ont un peu de la peine à se remettre en question par rapport à ça. Après je les comprends, car je pense que c'est une question de personnalité. Je pense vraiment... par exemple moi, à chaque fois que tu écris quelque chose, je me retrouve dans ce que tu dis. Je pense qu'on a peut-être cette personnalité de personnes citoyennes, justement investies, qui voulons faire valoir nos idées. Et puis je pense que c'est dans notre enseignement, je pense que tu le vois dans tes copains de classe.

A: Totalement, je suis la seule qui vais à fond dans cette direction.

J: Et bien voilà et tu seras sûrement la seule à donner cet enseignement.

A: Et tu as l'impression qu'il y a des outils dans la formation ou des choses comme ça qui pourraient favoriser ce genre de démarche pour des gens un peu plus réticents à ça ou bien c'est un peu peine perdue ?

J: Je ne sais pas, après est-ce que justement ça pourrait peut-être pousser ceux qui sont dans leur bulle ce qui suivent le PER à la lettre.

A: Mais finalement en faisant ça, tu suis le PER à la lettre aussi.

J: Je le suis à la lettre, mais c'est très implicite ce qu'il y a écrit dans le PER. C'est très vague.

A: Mais tu peux interpréter comme tu veux.

J: Alors ça, c'est clair. Justement, peut-être que pour ces enseignants, pour qui c'est tellement difficile d'intégrer ça, si ça apparaît dans le PER de manière plus claire... j'en sais rien, intégrer les actualités.

A: Mais il y a des trucs comme ça. Parce que dans la formation générale, il y a le vivre ensemble et exercice de la démocratie puis après dans sciences naturelles et sciences humaines il y a un truc de citoyenneté.

J: C'est moyennement suivi à part dans le PER ou ça pourrait être un peu plus clairement présenté. J'en sais rien, je ne pense pas... je pense que ça doit venir de notre éducation à la base.

A: Donc pour toi, ce n'est pas à la HEP que tu peux changer grand-chose ?

J: Ah si, je pense qu'à la HEP on est aussi très mal... comment dire, renseigné par rapport à ça à la HEP.

[...]

J: Mais oui, je trouve que ça manque d'éducation à la citoyenneté... Bof quoi...

[...]

J: Mais je pense que la HEP pourrait mettre un petit grain de sel en plus là-dessus. Après ils ont un petit peu de la peine déjà à faire ce qu'ils doivent faire.

A: Donc c'est aussi... c'est d'une part toute la formation que tu as depuis que tu es tout petit et de ton éducation. Puis d'une autre part, tu penses qu'à la HEP, c'est pas forcément...

J: C'est pas assez, je pense il faudrait rendre plus, les futurs enseignants... je ne sais pas, attentif au fait que c'est important d'être citoyen, vraiment ! J'ai cette impression que voilà... J'ai beaucoup de copines qui sont parties de là, avec un niveau déjà de connaissances générales craignos. Ça fait déjà peur. Et puis, oui il faudrait plus trier... j'en sais rien, je pense que si l'on avait plus trié... Et je ne serai pas passé d'ailleurs. Je ne sais pas comment il faut faire, mais je pense qu'il y a une petite lacune à ce niveau-là.

A: Donc il y a aussi un tri à faire au niveau de la culture générale ?

J: Oui la culture générale, je trouve important. J'ai l'impression que les gens qui ont un petit peu de culture seront un peu les gens de l'avenir. J'ai cette impression dans le sens où comme on disait avant, les gens qui gueulent et qui ne savent rien ils ne font pas bouger les choses. Alors j'ai l'impression que si tu t'y connais un petit peu... alors moi il me manque... mais voilà j'ai une culture, une base de base.

A: Mais moi, je trouve important de se rendre compte, de penser qu'on a toujours à apprendre plus.

J: Oui alors celui qui se lève le matin et qui se dit j'ai rien à penser, j'ai rien à apprendre aujourd'hui, je peux droit me recoucher, c'est un pauvre.

A: Je pense que rien que la réflexion du fait que l'on manque de culture est déjà la preuve d'une certaine culture selon moi.

J: Peut-être, mais c'est vrai que ça selon moi... est-ce que laisser partir certains enseignants sur le terrain comme ça c'est un peu peu...

A: Au niveau de la formation continue par exemple, je ne sais pas si tu as déjà fait des trucs ou s'il y a des choses qui t'intéressent. Serait-il bien qu'une formation soit mise en place... je sais pas, par la suite.

J: Alors moi dans la formation continue, je serais intéressée à tellement de choses que c'est difficile à lister. Tout ce qui peut m'apprendre, je ferai tout quand je vois ces cours.

A: Ah il y en a plein qui font envie.

J: J'ai envie de m'inscrire à tout !

[...]

A: Du coup, il y a quand même, selon toi, assez d'offres au niveau de la formation continue après ?

J: Je pense qu'il y a pas mal d'offres ouais, mais après voilà c'est à l'enseignant de se dire... maintenant moi je veux me former par rapport à ça. Oui ben voilà, c'est toujours le même problème, si tu as pas été éduqué, on va dire...

A: Sensibilisé ?

J: Oui sensibilisé à ça, tu n'auras pas envie d'apprendre. Si tu sais rien, tu n'as pas envie de savoir. C'est toujours le même problème en fait. Alors que normalement si tu es un petit peu intéressé et que tu t'intéresses à beaucoup de choses, ça veut dire que ta culture est déjà un petit peu plus étoffée. Et là, tu auras plus envie de te former. Pour moi c'est vraiment un cercle vicieux quoi...

A: Totalement, moi, dans la problématique de mon mémoire, je voulais former les futurs citoyens de demain pour changer le monde et tout... et je vois que tu as exactement la même envie.

J: Moi, c'est un petit peu ma conviction quoi. Je me dis, mais ouais, moi mon boulot c'est pour ça que je l'aime. C'est pas forcément parce que j'enseigne les maths... ok, j'enseigne je ne sais pas quoi d'un tel point à un tel point. Alors oui j'aime ça, j'aime ce challenge, j'aime ça. Mais moi j'aime mon métier parce que ça me fait rêver de me dire que peut-être, tu as contribué à l'avenir. C'est ça qui me fait rêver dans ce métier.

A: C'est magnifique ce que tu dis !

J: C'est les élèves... en plus là, en 7-8 ils sont assez grands pour comprendre et en même temps pas trop petit non plus. Ils ont l'âge idéal pour être touché de ce que tu essaies de leur inculquer.

A: Tu penses que c'est des notions qui devraient déjà être travaillées avant ?

J: Oui, alors je pense que là, j'ai un énorme travail à faire. Parce qu'ils ont aucune idée. Donc je peux faire des projets qu'en fin d'année, quand je les ai poussés, bousculés, ouverts pendant les trois quarts de l'année. Puis fin de l'année, tu peux faire des projets. C'est frustrant tu vois. Alors que je pense que s'ils avaient été déjà un peu plus ouverts à ça avant, direct tu pourrais les prendre et puis faire plein de choses quoi...

Annexe 6 : Retranscription David

A : Annick

D : David

[...]

D: Oui, moi comme je t'ai dit l'autre jour au téléphone... moi je peux très bien répondre à ton interview. C'est parce que moi, ma définition du citoyen c'est en fait, en résumé, si l'on tire des grandes lignes, le fil conducteur ce serait en fait... Un citoyen c'est une personne, une personne réfléchie qui a conscience de son environnement, de son environnement social, politique, économique, etc.

A: C'est ça, mais finalement tu peux être citoyen au sens large. Mais pour moi, c'est une interprétation très personnelle de chacun et que je laisse aussi libre à chacun. Je n'ai pas envie d'imposer ma vision du citoyen. Parce que pour moi ça rejoint ça, pour d'autres c'est être un citoyen actif en allant voter et tout ça. Et pour moi donc, c'est assez large et je prends les réponses qu'on me donne sans aucun jugement là-dessus. Et du coup, comment est-ce que toi tu pratiques la citoyenneté en classe ?

D: Donc ça, c'est la première question?

A: C'est en général.

D: Bon ben déjà je n'ai pas de classe. Mais comment je l'ai eu pratiqué. Mais je pense que je le pratique encore, mais je pourrais te l'expliquer en cours d'interview et tu vas comprendre je pense. Alors si tu veux moi je pense... Parce que j'ai déjà réfléchi à la question. On vit dans un type, dans une structure sociale qui est très organisée et hiérarchisée. Donc la première sensibilisation que j'ai fait, c'est de savoir en tant qu'élève, en tant que prof aussi où tu te situes sur l'échelle. Et pourquoi tu te situes à ce niveau-là, quelles sont à ce niveau-là tes compétences et tes devoirs disons et puis aussi tes missions. Car ce n'est pas la même chose les devoirs c'est ce qu'on doit et les missions c'est ce que l'on veut faire et quels sont tes moyens de bouleverser cette supériorité, tes supérieurs, ce qui est supérieur à toi ou du moins de le remettre en question. Et je pense que tout ce que j'ai pratiqué par rapport à cette citoyenneté ça a toujours été un petit peu coloré d'un vent révolutionnaire. Ça n'a jamais été... Je n'ai

jamais réussi à être neutre à l'école et je ne pense pas que l'on doive l'être, même si on doit l'être. Je ne pense pas que l'on doit l'être, car je ne suis pas quelqu'un de neutre. Je suis quelqu'un qui bouleverse, qui a envie de taper dans le tas de merde et c'est le souffle que j'ai essayé de donner à mes élèves aussi et que j'essaie encore de leur donner. C'est qu'au travers de leurs petites difficultés et de leurs révoltes, quels sont leurs moyens de faire évoluer les choses et quels sont les moyens de remettre en question le système qui les met à mal.

A: Donc en gros, c'est dans ta dynamique d'enseignement que tu essaies d'apporter ce message, ce n'est pas au travers d'activités précises genre du débat en classe ou des activités?

D: Si, ça il y a aussi. Si tu veux, l'idée c'est que si on prend une définition actuelle du bon petit citoyen, tu as un cadre dans lequel tu peux débattre. Si ce cadre ne te blesse pas tant mieux... Enfin, tant mieux... je n'aime même pas dire tant mieux, mais bref. Et si ce cadre te blesse tu dois le briser voilà. Et après, ce qu'il y a eu nous, c'était les attentats à New York au niveau de l'actualité qui ont suscité pas mal de débat. On a mené pas mal de débats aussi avec le... Parce qu'il faut bien comprendre que moi j'ai vécu cette époque en 98 où a commencé la guerre du Golfe et puis ça a été le début de la... Où l'on a commencé à salir le faciès arabe, de type arabe. Et l'apothéose de la démarche a été trois quatre années après, avec le World Trade Center. Et là, j'étais à la fin de ma formation, au début de ma pratique professionnelle. Et on a eu beaucoup de sujets assez passionnés, beaucoup de débats assez passionnés sur: Qu'est-ce que c'est ces arabes qui sont tous méchants tout d'un coup? Surtout que j'étais à Delémont. Et que à Delémont, il y en avait des Arabes etc. Tu vois le genre...

A: Je vois le genre.

D: Ça, c'était un des gros thèmes de citoyenneté... euh... Disons de citoyenneté... sinon on va redéfinir le terme à chaque fois. Au niveau, disons politique, géopolitique et aussi un petit peu économique. Et après, on a beaucoup vu ce qui est écologique. Principalement je dirais d'un point de vue énergétique. Et justement le point de vue énergétique de nouveau... Mais c'était extrêmement intéressant je pense... Enfin c'est toujours intéressant, à chaque époque. Mais ce qui était bien en début des années 2000. De 2000 à 2010, c'est qu'il y avait toutes ces... tout d'un coup on se rendait compte qu'il y avait du vent et du soleil et qu'il n'y avait pas que du pétrole. En fait on

en est toujours là, mais là on était encore assez optimiste. Et c'est toujours, cette éducation à la citoyenneté que j'ai fait en classe, elle a toujours retrouvé un support de cours de type environnement. Ou alors aussi peut-être français... Oui aussi en français, car j'enseignais aussi le français. Quand je faisais mes evals, je reprenais des thèmes qu'on discutait en classe pour simplement créer des phrases. Et du coup, on consacrait une bonne heure par semaine ne pas travailler le programme scolaire et à travailler des thèmes d'actualité.

A: Ok. Donc pour toi, ça ne doit pas être traité comme une matière à part, mais être intégré dans d'autres comme le français et l'environnement. Mais aussi, ça doit faire partie de toute une dynamique de la classe?

D: Ça, c'était, ce que je pensais à l'époque.

A: Ok. Et maintenant?

D: Ensuite, d'un point de vue culture et formation personnelle... moi j'ai beaucoup lu et regardé sur le mainstreaming. Tu vois, sur le formatage des citoyens par les médias. Et du coup j'ai... Je suis tombé dans une critique extrême de tout ce qui est médiatique. Parce que tous c'est bambins qui viennent à l'école qui disent: Oui, on a vu au téléjournal hier de nouveau que Ben Laden il s'est sauvé... Et ben au final si tu veux... Au début, on disait ouais il y a eu ce Ben Laden, c'est un méchant, tous les Arabes sont des méchants à cause de Ben Laden. Je leur disais clairement il n'y a pas de Ben Laden. Le méchant c'est les Américains, le méchant dans un autre cas de figure c'est quelqu'un d'autre. [...] et du coup, on s'est détaché extrêmement des médias. On a même fait des exercices là-dessus, à découper dans des journaux, plusieurs journaux, plusieurs sources et de s'amuser à voir à quel point les informations tendent vers le même but mais que la précision ne concorde pas du tout.

A: Du coup pour toi, les médias ça ne doit pas être utilisé comme support, mais plutôt comme support pour développer un avis critique?

D: Absolument. On peut critiquer le média, mais je pense que c'est extrêmement dangereux en classe de... Parce que si tu veux, pour en revenir à cette époque, moi j'ai eu un cours qui s'appelle les médias... par exemple en formation, le terme média était extrêmement trend. À la fin des années 90 l'arrivée des natels, d'internet, la source d'information suprême. On pouvait tout savoir, tout autour du monde. Puis tu

étais trend, moderne, cultivé si tu étais intéressé, si tu étais connaisseur en média. Et maintenant, j'ai un avis totalement inverse... Autant ne rien savoir des médias. Avant, mon environnement des apprentissages à la citoyenneté il était mondial si tu veux... Parce que je pensais que c'était ça le truc... Et maintenant, ma culture personnelle, mon développement personnel, j'ai extrêmement rétréci le focus et là, on est au macro dans ma classe. On regarde la fleur et les quelques herbes qu'il y a autour. Pour moi, l'environnement dans lequel un élève doit se développer, c'est son environnement proche. Et son environnement proche, de par la nature, le fonctionnement de sa commune, comment ça se passe dans sa famille, à l'école, au club de foot, à la danse, c'est aussi un schéma de comment ça se passe autour du monde. Et du coup, on ne tombe plus dans le travers de la manipulation médiatique.

A: Et du coup, tu répondrais quoi à un élève qui te demande où il doit aller s'informer, s'il est intéressé par un quelconque sujet?

D: Je lui dirai d'aller faire un tour en forêt et d'aller réfléchir. De ressentir d'abord et ensuite réfléchir.

[...]

D: Si tu veux te connaître, tu dois connaître en premier lieu ton environnement proche. J'ai l'impression que 10, 20, 30 ans en arrière on a fait le contraire. On était, on est tous... Nos parents sont tous des enfants d'environnement proche. Après, il y a la radio, la télévision, qui sont venus, mais ça reste quelque chose dans une boîte noire et blanche d'un peu extraterrestre tu vois. Tout ça, c'est devenu extrêmement réel, la distance a été réellement brisé avec internet. Avec Internet on a réellement pu se plonger dans des situations à des dizaines de milliers de kilomètres plus loin de chez nous et on a pu y plonger réellement. Ce n'était plus un support un peu obsolète.

A: Du coup, tu penses que ça n'a aucun apport sur le développement d'un enfant de traiter de quelque chose qui est autant loin de lui?

D: Si, disons que ça a des apports. Le problème c'est que la distance, malgré internet, malgré qu'un reporter peut prendre 5 fois l'avion par semaine pour aller à l'autre bout du monde pour faire une enquête ou un reportage. La distance dilue trop de véracité. Tout ce temps entre l'événement et sa diffusion ne sert qu'à contrôler le sens de l'information, il ne sert plus simplement à transmettre l'information. Il sert à la

manipuler, à la biaiser, etc. Tandis que ce que tu vois de tes propres yeux, ce que tu sens, ce que tes cinq sens te permettent d'analyser, c'est du vrai live.

A: C'est vrai, je n'avais jamais vu ça comme ça.

D: Et on peut devenir citoyen en ne dépassant pas les bornes de sa commune. Moi je passe pour un fanatique quand je dis ça... Mais je ne pense pas que le corps humain, rien que d'un point de vue physique... Il est pas fait pour analyser des informations viennent de tellement loin.

[...]

A: Mais moi je pense, que pour le développement d'une pensée critique, tu dois être en confrontation avec quelque chose qui est opposé à toi. Parce que si tu vis toujours dans le même cercle, tu n'es jamais confronté à une opposition. Parce que c'est des gens qui ont le même contexte de vie, la même culture...

D: Mais ça n'empêche, que c'est les gens avec qui tu vis. Tes actes ne vont pas plus loin que 10 km à la ronde et s'ils y vont, ils y vont par le biais de trucs que tu as balancé sur le web ou d'un livre ou de je ne sais pas quoi.

[...]

D: Moi j'ai été chamboulé, j'avais une petite noir dans ma classe à l'école enfantine. Enfin chamboulé... J'ai été baigné d'un monde multiculturel, c'était absolument insignifiant... peut-être les seuls étrangers qu'il y avait à Mervelier à l'époque. Mais je veux dire, le monde vient à toi car il se mélange tout le temps. Tu n'as pas besoin d'aller chercher ce qu'il se passe aux antipodes et de l'analyser en finesse pour comprendre qui tu es et comprendre comment tu as besoin de réagir, comment tu as besoin de te positionner, comment tu as besoin de te révolter, etc.

[...]

A: Ah non, est-ce que le fait que... Tu me dis que tu prends une heure en classe pour ne pas travailler les moyens, est-ce que ça ne te fait pas prendre du retard dans ton programme ?

D: Non, parce que de toute façon... Là aussi, c'est assez intéressant... parce que lorsque j'ai commencé à enseigner, disons 12 ans en arrière, si j'avais un programme de français à suivre, il était suivable. Il était à la limite du suivable encore. Donc il

suffisait d'optimiser à fond l'efficience et puis c'était bon. De toute façon maintenant, on ne peut pas. On ne peut pas suivre ce que l'on nous impose de faire à l'école. La preuve, c'est la quantité de personnes que l'on perd en cours de route. D'un point de vue strict du suivi du programme, on perd du monde, donc un peu plus un peu moins... Sur ce monde qu'on perd, si on a réussi au moins à donner un autre visage, un autre souffle que celui de l'échec en français... pour parler du français... tant mieux ! Et après, tu sais que moi je suis assez Montessoriste. En tout cas, je ne suis pas un adepte du frontal tout-puissant. [...] Je l'expérimente en cours un jour sur deux avec une élève que j'ai à l'école enfantine. Elle est arrivée à l'école en poussette parce qu'elle ne pouvait pas marcher plus de 20 mètres à l'âge de 5 ans. Et maintenant à 7 ans, 2 ans qu'elle végétait en classe... et maintenant à l'âge de 7 ans, ça fait un mois qu'elle a décroché complètement. Moi ça me plaît de me dire que j'y suis pour quelque chose, mais après c'est surtout elle qui y est pour quelque chose. Et on ne peut pas savoir ce qu'il s'est passé. C'est pas parce que l'on a forcé le programme d'école enfantine que tout d'un coup elle s'est accrochée. C'est pas du tout ça, tout d'un coup elle a eu un déclic parce qu'il y a eu quelque chose dans son environnement proche de nouveau, c'est-à-dire soit son environnement familial, communautaire ou scolaire qui a créé un déclenchement. Et puis ce déclenchement là, je suis persuadé qu'en peut-être 6 mois, une année, elle va rattraper toutes ces années de végétation qu'elle a vécu auparavant.

A: Du coup, tu penses que ce genre d'approches, de théories peut déjà être mis en pratique avec des tout-petits?

D: Absolument. Et que ce soit de parler de citoyenneté... Mais au moins, parler d'autre chose que ce qui est du sacro-saint... Pour parler du primaire : maths, français, allemand... C'est au moins permettre, au moins lancer quelques bouées à côté de ce paquebot qui ne fait que perdre du monde.

A: Alors tu as quand même l'impression que ça a un impact bénéfique sur eux... voir tous tes élèves?

D: Tous les élèves évidemment

A: Et ça peut permettre d'éviter de perdre du monde en route.

D: On en perd de toute façon, qu'importe ce qu'on fera. L'humanité ne fait que perdre des potes, c'est la loi de la nature, c'est comme ça. Mais ce qui est dramatique, c'est quand on sait qu'on a forcé dans un système où on sait pertinemment concret beaucoup trop de casse.

[...]

D: Et j'ai vu, à quel point, l'école enfantine c'était encore un laboratoire... Laboratoire dans le sens positif. C'est un véritable lieu d'épanouissement pour les enfants. Et tristement, j'ai constaté que la fracture entre l'école enfantine, les deux premières années d'école et ensuite lorsqu'il passe en primaire, en 3 H du coup c'est extrêmement violent. Moi ça m'a fait froid dans le dos de voir ça. Parce que si tu veux tu es dans le truc... Moi je sais maintenant depuis 3 mois que je suis dans ces classes d'école enfantine à raison de 7-8 heures par semaines. Je vois tout ce qu'elles font ces maîtresses et j'ai vu tout ce que ces enfants s'apportent entre eux... Et tout ce qui n'existe plus l'année scolaire, la rentrée suivante.

A: Donc pour toi, à l'école enfantine on est beaucoup plus dans cette philosophie de la citoyenneté et qui est cassée à l'entrée à l'école primaire?

D: Oui et c'est encore ce que j'ai dit ce matin à ma collègue. On est à fond dans cet apprentissage de qui je suis, de développement personnel, tout ça c'est de la citoyenneté. C'est peut-être les thèmes principaux de la citoyenneté et d'un point de vue très très proche. Ils jouent avec le jardin qui se trouve à côté de l'école, la halle de gym qui est à 900 m, la forêt qui est à un kilomètre et demi. De toute façon, la vision de l'enfant à cet âge-là, elle ne peut pas aller à des milliers de kilomètres. Et là, il y a un vrai développement de la personnalité. Et il y a aussi le développement d'un esprit critique, tout quoi...

A: Et du coup tu penses que si l'on restait plus dans ce genre de démarche après à l'école primaire, ça pourrait aussi apporter quelque chose pour des apprentissages en lien avec les maths, le français.

D: Mais oui, c'est ce que moi j'ai fait à l'école de Mervelier. La classe était comme ça... C'est clair qu'il y avait des bancs, mais il n'y avait pas de classe cubique avec un enseignement frontal. C'est clair que la classe était basic avec un tableau et des bancs, mais il y avait plein d'ateliers, il n'y avait aucune contrainte. Il y avait un programme de

semaine. Pour le français il fallait juste te tenir au programme d'ici la dernière leçon du vendredi. Et il y a des gamins qui faisaient tout le programme de la semaine en bossant 1h, 60 ,90 minutes le vendredi matin. Et tout le reste du temps, il était dans le coin bricolage, dans le coin lecture, dans le coin petits animaux ou même ils étaient dehors parce qu'ils avaient le droit d'aller dehors. Tu sais c'était hyper Montessoriste mon histoire. Et ça fonctionnait d'anthologie, c'était un truc de fou. Et c'est d'ailleurs aussi à cause de ça que ça m'a attiré des problèmes. Un matin par semaine, on déjeunait à l'école, on foutait est déjà en l'air 60 minutes minimum. Une fois par semaine, c'était simple... c'était une discussion, ça pouvait tout être. Ils pouvaient venir avec des choses d'événements fracassants entendus au téléjournal. Il pouvait surgir d'autres événements qui étaient de belles ou de vilaines choses qui s'était passées au village, en famille, avec les copains... j'en sais rien quoi. De toute façon c'est le monde là... c'est cette histoire-là. Si tu lances un apprentissage au visage d'un gamin, tu vas juste réussir à la dégoûter. Moi en tant qu'adulte, je suis juste dégoûté quand on me dit: Si tu veux continuer tes cours de soutien tu fais un master. Allez, venez, lancez-moi de la merde. Moi mon développement personnel je suis assez grand pour le faire tout seul et je le fais de manière beaucoup plus performante que si je devais aller me rasseoir sur un banc. Et donc de toute façon à l'école on part avec un cheval boiteux. Toute la structure scolaire de base est misérable pour un apprentissage. Alors si on peut s'accorder 60, 120, 180 minutes par semaine à sortir de ce cadre frontal. On fait là, du vrai boulot.

A: Au final, tu peux rien investir tous les acquis que tu as des branches dans un projet beaucoup plus général...

D: Mais c'est clair. Imagine-toi... Donc je faisais du français... donc forcément, par exemple on apprenait le plus-que-parfait. Extrêmement important ! On ne l'emploie plus jamais dans notre vie. Donc imagine un beau texte à trous avec des phrases pour pouvoir mettre 18 points sur 26 ou j'en sais rien. Si la phrase c'est: La petite fille, en ce jour de printemps avait sorti sa balle rose... Tu vois bien que c'est cucul la praline... Alors que si tu mets... tel et tel, avait constaté il y a 3 ans que la production d'un panneau solaire était de temps de kilowatt-heure et que aujourd'hui en 2006 elle est de tant. Alors qu'on avait fait tout un cours sur l'énergie solaire en environnement. Et pourquoi on avait fait ce cours d'environnement, c'est parce que tous mes cours

d'environnement... les thématiques étaient piochées dans notre heure de discussion. Tout ce qui sortait en discussion, on l'employait, on le transposait en environnement.

A: Du coup, tous les thèmes que tu choisis d'aborder en français ou en environnement, ils viennent soit de tes intérêts à toi soit des intérêts des élèves, mais jamais genre des moyens d'enseignement?

D: Non mais non. Parce que les moyens d'enseignement... Là, quand j'ai repris l'enseignement au mois de mars l'année passée... Je me suis hyper énervé, il y a des trucs que je ne connaissais pas, j'ai lu le nouveau moyen d'environnement. Laisse tomber, je ne sais pas quel espèce d'abruti peut donner ses cours avec ce nouveau moyen d'enseignement. C'est juste de la grosse merde... C'est à des années-lumière de ce que l'on a besoin en classe. Et tu comprends peut-être un peu mieux maintenant, cette proximité dont je te parlais. Ce qui passionne les enfants, dans la catégorie d'âge dans laquelle on travaille, c'est pas... C'est clair qu'ils vont peut-être pleurer s'il y a des petits africains qui meurent de faim...

A: Mais ce n'est pas du tout ça que je dis, et tu le sais...

D: Oui je sais. C'est clair qu'ils vont dire Trump il est moche et il est bête. Mais c'est pas ça qui va les affecter... Moi j'ai toujours l'impression, si on parle d'actualité avec eux, j'ai l'impression d'avoir un petit peu le miroir de leurs parents l'école.

A: Mais pour moi... Moi je suis une grande fan du socioconstructivisme et pour moi le socioconstructivisme il vient du fait que tu es confronté à une idée opposée à la tienne et que c'est là que tu te développes. Et pour moi, si tu restes dans cette proximité... comme dans les villages jurassiens comme le sont les nôtres. Tu fréquentes principalement... presque toujours... en grande majorité des gens qui viennent du même contexte social que toi, de la même culture. Et que ça restreint... que sur certains points tu n'es pas confronté à un avis opposé.

D: Mais alors moi je vais te poser une colle... Parce que déjà je ne suis pas d'accord sur le point de vue de la monoculture. Parce que dans les petits villages où je travaille, il y a toujours x nationalités et qui sont représentés dans une classe, x manières d'être éduqué, x façons de vivre en famille, il y a de toute façon une diversité qui est insaisissable à l'échelle du temps scolaire. Et puis toi, qui a par exemple vécu de manière, je pense 100 % mono culturel, à Vermes, à part la richesse d'être dans une

classe à degrés multiple. Moi je n'ai pas l'impression que ça a créé des êtres monopenseurs.

A: C'est parce que l'on a eu un enseignement qui nous bousculé à fond. Mais justement, ça n'empêche pas le fait que tu es dans un petit village [...] Finalement, ça va plus loin que juste notre petit village de Vermes. Et on s'intéresse à d'autres problèmes, des problèmes auxquels tu ne réfléchirais pas. Par exemple parler du fait qu'il y a des guerres, des trucs comme ça. Tu ne peux pas parler du Jura.

[...]

D: Non mais on est d'accord Annick, tout à fait. Regarde, on vit de plus en plus vieux, donc notre échelle de vie s'est allongée. Mais par contre, de plus en plus jeune, on devrait être conscient, on nous force à être profondément touché par des problèmes mondiaux. Alors que notre développement, les stades du développement de l'enfant ne se sont pas écourtés. Ça c'est de la nature, du primaire, du reptilien. Il nous faudra toujours 3 ans pour sortir du tout-puissant, etc. Donc pourquoi on veut forcer, pourquoi il faudrait mettre les bouchées doubles jusqu'à 12 ans pour s'intéresser à des problèmes mondiaux. On a le temps après. Il nous faut une base, un fondement solide de façonnement de la personnalité, de la personnalité brute. Tu vois comme le sous-sol d'une maison qui tient toute la maison. Pour après, quand tu es adolescent, quand tu es vraiment confronté à ça. Parce qu'il y a des choses qui te révoltent, parce que tu payes tes premiers impôts et que tu ne comprends pas à quoi ça sert, etc. Là, après si tu as un fondement qui est beau, qui est sain, là, tu peux commencer à établir une pensée qui va plus loin.

A: Donc pour toi ils sont trop jeunes?

D: Oui, ils sont trop jeunes. C'est sympa de faire un jeu de rôle avec Bush et Ben Laden, mais c'est quoi les inspirations pour être Bush ou Ben Laden... Et le pire, ce ne sont pas les médias. Mais on observe le mime de l'entourage proche, de l'oncle ultra raciste, de l'oncle ultra hippie, du père au chômage ou du père qui gagne 30'000.- par mois, de plein d'avis différents qui ne doivent pas être mimés.

A: Non, mais je pense justement, parler des mêmes thématiques à l'école que celles dont ils entendent parler à la maison de l'oncle ultra raciste et tout. Ça permet à l'enfant déjà dès son plus jeune âge d'avoir un regard critique et de ne pas prendre au pied de

la lettre ce qu'il entend de la part des adultes. Je pense que là aussi, c'est à nous enseignants, d'avoir cette position... même que l'on est leur enseignant, nous on ne détient pas la vérité absolue. Ce n'est pas parce que nous on dit quelque chose que c'est vrai. Ils doivent déjà développer un avis critique face au dire d'un adulte. Et que ça, c'est en traitant, selon moi, les mêmes sujets qu'à la maison, qu'ils peuvent avoir une autre position que ce cercle ultra fermé et rigide de la famille.

D: Oui voilà, c'est là que j'en suis venu dernièrement. C'est qu'acquérir l'esprit critique, une certaine sensibilité, connaître ses émotions et commencer à plus ou moins réussir à les maîtriser... Moi je ne veux plus le pratiquer par des jeux de rôle. Moi j'ai envie de le pratiquer avec ce qui nous tombe dessus tous les jours, avec la météo, avec ce qu'on voit par la fenêtre de la classe, avec les odeurs qu'on ressent. Avec... on apprend à dire bonjour aux personnes qu'on croise dans la rue, tu vois les choses comme ça. Quand on sort, quand on croise une vieille personne et qu'elle nous salue, je disais on s'arrête et on dit bonjour comme il faut. Parce que tu en as deux sur vingt qui disent bonjour. Et ça, pour moi c'est un jeu de rôle plus performant pour acquérir des outils que quelque chose qui est trop distant.

[...]

A: Le truc qui fâche... enfin qui ne fâche qu'à moitié... Ce que tu penses de la formation des enseignants pour pouvoir mettre en vigueur ce genre de démarche.

D: Annick, je te donne une réponse simple... Je pense de toute façon que la formation des enseignants, c'est le pire âne boiteux qu'on ait jamais eu dans toutes les formations d'utilité publique. Terminé.

A: À tous les niveaux, dont celui-ci... Ils ne sont absolument pas formés...

D: Et comme celui-ci est inexistant on peut dire, il n'y a même pas besoin d'en parler.

A: Et qu'est-ce qu'il devrait mettre en place selon toi... Enfin tout reprendre le système je pense... Mais il y a pas des petits trucs que tu pourrais... que tu penses... pour sensibiliser les futurs enseignants à se lancer dans une approche...

D: Il faudrait juste qu'on arrête d'apprendre du savoir-faire aux enseignants et qu'on apprenne un peu aux gens à être de nouveau et voilà.

A: Et puis, je ne sais pas trop si tu regardes les formations continues...

D: J'en ai rien à carrer. Bon après, ça aussi c'est très personnel, je peux comprendre que des formations continues peuvent apporter quelque chose à certaines personnes. Mais personnellement moi je me sens mieux sans.

Annexe 7 : Guide d'observation

Grille d'observation d'un débat en classe

Nom, Prénom	Nombre de prises de parole	Apporte des informations, explique, argumente	Soulève un problème	Propose une solution	Demande des informations complémentaires	Exprime un avis critique	Reprend le point de vue de quelqu'un
Ju	6						
El	3						
An	7						
Sa	1						
Gw	7						
Lu	4						
Ar	8						
No	1						
Lo	2						
Ev	3						
Do	5						
Ke	7						
Ul	7						
Rg	4						
Na	7						