

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)

Pädagogische Hochschule Wallis (PH-VS)

Introduction de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2
de la scolarité obligatoire.

Quelles représentations les enseignants interrogés
ont-ils de l'éducation à la citoyenneté ?

Quelles proximités ont-ils avec les orientations définies
par le plan d'études romand (PER) ?

Entretiens avec quatre enseignants valaisans de 4^{ème} à 6^{ème} primaire

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Présenté par

FABRICE THETAZ

Direction

SAMUEL FIERZ

St-Maurice, février 2010

Remerciements

En préambule de ce travail, je tiens à remercier tout particulièrement :

- Monsieur Samuel Fierz, directeur de ce mémoire, pour son suivi tout au long de l'élaboration de ce travail et ses précieux conseils ;
- les quatre enseignants ayant accepté de répondre à mes questions ;
- toutes les personnes m'ayant guidé durant la phase exploratoire ainsi que celles ayant participé à la relecture de ce mémoire ;
- mes amis, toujours présents avec un mot d'encouragement ou un geste d'attention en cas de besoin.

Résumé

Ce travail de mémoire s'intéresse à l'introduction future de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2 de la scolarité obligatoire (3^{ème} à 6^{ème} primaire) dans le cadre du nouveau plan d'études romand (PER). Dans un premier temps, notre partie théorique tente de replacer cette thématique dans son contexte avant de déboucher sur les deux concepts clés de cette recherche : la citoyenneté et les représentations sociales.

Le but de ce travail a été d'abord de cerner les représentations sociales sur l'éducation à la citoyenneté de quelques enseignants concernés par cette introduction. Ensuite, nous avons tenté de relever quelles étaient les proximités qu'entretenaient ces derniers avec les grandes orientations véhiculées par le PER sur cette thématique. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur un corpus de données constitué de protocoles d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre instituteurs valaisans de 4^{ème} à 6^{ème} primaire.

L'analyse de ces données et l'interprétation des résultats que nous avons pu en faire nous montre que ces enseignants possèdent des représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté s'articulant principalement autour de valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres. Pour leurs élèves, ils visent d'ailleurs en premier lieu l'acquisition de compétences éthiques et liées aux choix de valeurs. Finalement, ces quatre enseignants apparaissent comme relativement ouverts face aux orientations véhiculées par le PER même si quelques réticences ont été relevées quant à la formulation de certains objectifs généraux.

Mots clés : citoyenneté, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés, représentations sociales, plan d'études romand (PER).

Sommaire

1. Introduction	5
2. Partie théorique	6
2.1 Problématique	6
2.1.1 Question de départ	6
2.1.2 L'éducation à la citoyenneté : une question d'actualité	6
2.1.3 L'évolution historique	7
2.1.4 Le parent pauvre du système éducatif helvétique	9
2.1.5 Contexte institutionnel et situation actuelle	10
2.1.6 Volonté d'harmonisation	11
2.1.7 Présentation des grands axes du plan d'études romand (PER)	11
2.1.8 L'éducation aux citoyennetés dans le plan d'études romand (PER) : enjeux	12
2.1.9 Angle d'attaque	13
2.1.10 Contexte de la recherche	14
2.2 Cadre conceptuel	14
2.2.1 Introduction	14
2.2.2 La citoyenneté	14
2.2.3 Les représentations sociales	20
2.3 Questionnement	23
2.3.1 Question de recherche	23
2.3.2 Hypothèses	24
2.4 Méthode de recherche	24
2.4.1 Choix de la méthode	24
2.4.2 Choix de l'échantillon	25
2.4.3 Dispositif mis en place pour la récolte des données	26
3. Partie empirique	27
3.1 Analyse des données	27
3.1.1 Première analyse	27
3.1.1.1 Enseignant n° 1	27
3.1.1.2 Enseignant n° 2	28
3.1.1.3 Enseignant n° 3	29
3.1.1.4 Enseignant n° 4	31
3.1.1.5 Synthèse de la première analyse	31
3.1.2 Deuxième analyse	32
3.1.2.1 Enseignant n°1	32
3.1.2.2 Enseignant n° 2	32
3.1.2.3 Enseignant n° 3	33
3.1.2.4 Enseignant n° 4	33
3.1.2.5 Synthèse de la deuxième analyse	33
3.1.3 Troisième analyse	34
3.2 Interprétation des résultats	35

3.3 Conclusion	38
3.4 Prolongements et perspectives	39
3.5 Analyse critique.....	40
4. Références bibliographiques	41
5. Liste des annexes	43
Annexe I : Présentation du domaine des « sciences de l'Homme et de la société »...	44
Annexe II : Présentation du domaine de la « Formation générale ».....	45
Annexe III : Traitement de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2	46
Annexe IV : Guide de l'entretien	48
Annexe V : Grille d'analyse n°1.....	49
Annexe VI : Grille d'analyse n°2.....	50
Annexe VII : Grille d'analyse n°3.....	52
Annexe VIII : Grille d'analyse n° 4.....	53
6. Attestation d'authenticité	54

1. Introduction

Cette introduction va nous permettre, dans un premier temps, de présenter les raisons qui nous ont poussé à traiter de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de ce mémoire de fin d'études. Cette thématique nous a, depuis toujours, attiré. En effet, l'auteur est un passionné par la politique et la chose publique depuis son plus jeune âge. Ce sujet s'est donc profilé de manière relativement naturelle car aujourd'hui, en tant que futur enseignant, nous nous intéressons notamment à la place de l'éducation à la citoyenneté durant la scolarité obligatoire.

De plus, il s'agit d'un sujet d'actualité. En effet, un rapport sur le traitement de cette thématique en Suisse a posé un constat pour le moins alarmant : l'éducation à la citoyenneté peut être considérée comme le parent pauvre du système éducatif helvétique. Ce travail peut dès lors tenter de se projeter sur un élément quelque peu révolutionnaire dans le monde romand de l'éducation : la création et la mise en application d'un plan d'études commun à tous les cantons de la Suisse romande.

Avec l'introduction toute prochaine de ce dernier pour les classes valaisannes, un certain nombre de nouveautés viendront bousculer les enseignants dans leurs habitudes. En effet, de nouvelles thématiques postuleront leur entrée dans les classes primaires notamment. Ce sera le cas de l'éducation à la citoyenneté qui fera son apparition plus tôt dans la scolarité obligatoire. En effet, dès le cycle 2 (soit dès la 3^{ème} primaire), les élèves valaisans auront l'opportunité d'aborder cette thématique. Il s'agit d'un changement non négligeable pour les enseignants. Dès lors, un des buts de notre travail est de tenter de chercher, par le biais d'un échantillon représentatif, si ces derniers seront prêts à recevoir ces nouvelles orientations de la part du PER. Pour ce faire, nous allons procéder à des entretiens semi-directifs afin de récolter leurs représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté et leurs avis sur les orientations du PER. Ceci nous permettra de constituer un corpus de données.

Par la suite, en analysant ces dernières et en les interprétant, nous espérons, dans un premier temps, pouvoir révéler leurs représentations sociales sur ce sujet et ensuite, aboutir à des conclusions nous permettant d'identifier les éventuelles proximités existantes entre les orientations prises par le PER et ces enseignants.

2. Partie théorique

2.1 Problématique

2.1.1 Question de départ

En préambule au développement de la problématique de ce travail de recherche, il convient d'énoncer notre projet sous la forme d'une question de départ qui est la suivante : comment l'éducation à la citoyenneté est-elle traitée par les enseignants valaisans durant le cycle 2 (3^{ème} à 6^{ème} primaire) de la scolarité obligatoire ? Au moment de déterminer les grandes orientations de cette recherche, nous avons rapidement pris conscience de l'opportunité que présentait cette question de départ si elle était liée à l'introduction du nouveau plan d'études romand (PER). Nous préciserons les contours de ce lien plus tard dans ce travail car il nous faut d'abord faire part de quelques réflexions permettant de mieux cerner les différentes approches et enjeux de ce problème.

2.1.2 L'éducation à la citoyenneté : une question d'actualité

Depuis quelques années, cette thématique de l'éducation à la citoyenneté occupe une place de choix dans l'actualité et ce, à tous les échelons de notre Confédération, que ce soit sur le plan communal, cantonal ou fédéral. En effet, nous pouvons relever l'engagement de plusieurs démarches sur le plan politique. Par exemple, une interpellation sur l'éducation à la citoyenneté a été déposée auprès du Conseil fédéral en octobre 2007. Elle est l'œuvre de la conseillère nationale socialiste argovienne Pascale Bruderer, actuellement première citoyenne du pays, qui demandait notamment au Conseil fédéral de saisir l'occasion, dans le cadre du concordat HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire), de « donner à l'éducation à la citoyenneté le poids qu'elle mérite en lui conférant le statut de discipline en soi comportant un programme de connaissances précis ». De plus, elle formulait également une requête pour que le gouvernement institue une chaire d'éducation à la citoyenneté au niveau universitaire ou dans les Hautes écoles spécialisées (HES).

Par ailleurs, sur le plan cantonal, un postulat a été déposé au mois de mai 2007 au Grand Conseil valaisan par deux députés, Marc Kalbermatter et Laura Kronig, et quelques cosignataires du groupe socialiste du Haut-Valais (SPO). Il concernait l'éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et mentionnait le sérieux potentiel d'amélioration que présentait la mise en œuvre de l'enseignement de ce thème, tant sur le contenu que sur le plan didactique. Il suggérait également que l'éducation à la citoyenneté soit ancrée dans la formation continue. Le Conseil d'Etat a accepté ce postulat. Dans sa réponse, il évalue les pratiques actuellement en vigueur à la HEP-VS, tant sur le plan de la formation initiale des enseignants que sur le plan de la formation continue. Il rappelle notamment que la HEP-VS dispense des cours sur l'éthique de la profession enseignante, sur l'histoire des institutions scolaires, sur les aspects économiques et politiques de l'éducation ainsi que sur les apports de la sociologie de l'éducation. De plus, avec l'introduction du plan d'études romand (PER), il mentionne que le canton du Valais « intégrera l'éducation à la citoyenneté sur un plan disciplinaire et dans l'axe transversal de la formation générale de l'enfant ». Finalement, le Conseil d'Etat rappelle que le concordat HarmoS, adopté à l'unanimité des membres de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) en juin 2007, prévoit de « considérer l'éducation à la citoyenneté comme l'une des finalités prioritaires

de l'école obligatoire ». Sur cette base, il assure que « la HEP en fera de même au moment de définir les contenus de la nouvelle formation de base des enseignants ». Car aujourd'hui, il reconnaît, pour les étudiants HEP, le constat d'insuffisance relevé par les postulants et propose, par conséquent, que « cette requête soit traitée à la fois durant la formation initiale via le cours de didactique spécifique à l'histoire et dans le cadre des formations continue et complémentaire offertes à la HEP ».

Citons encore, sur le plan communal cette fois, le catalogue de propositions sur l'éducation à la citoyenneté formulées à la commune de Collombey-Muraz par la section des jeunes libéraux-radicaux de cette même bourgade. La base de la population est donc préoccupée par ce sujet. Mais nous pouvons constater que la thématique de l'éducation à la citoyenneté dépasse largement nos frontières nationales. En effet, le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 par le traité de Londres et qui est, à ce titre, la doyenne des organisations œuvrant en faveur de la construction européenne, en a fait une des ses préoccupations majeures. En effet, il a lancé en 1997 un vaste projet intitulé « Education à la citoyenneté démocratique » et ceci, « en vue de déterminer les valeurs et les compétences nécessaires pour que les individus deviennent des citoyens à part entière, la manière dont ils peuvent acquérir ces compétences et apprendre à les transmettre à autrui » (Birzëa, 2000, p. 3). Nous entrerons plus en détail sur le contenu de ce projet dans notre cadre conceptuel.

2.1.3 L'évolution historique

La question de l'évolution de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans l'école valaisanne peut également se poser. D'après l'édition de 1922 du plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais, nous pouvons retrouver quelques éléments sous le chapitre « Histoire et instruction civique » (p. 18). Pour le cours supérieur, qui, d'après Guntern (2003, pp. 41 - 42), correspondrait aux 6, 7 et 8^{èmes} années de l'école primaire, il y est fait mention des éléments suivants :

- étude des principaux termes usités dans l'enseignement civique ;
- institutions communales et bourgeoises, cantonales et fédérales ;
- notions sur l'organisation militaire et scolaire.

Il est également précisé que ces notions d'instruction civique « sont données aux élèves de la dernière année pour les préparer au cours complémentaire » (p. 19). Les éditions de 1929, 1936, 1949 et 1954 sont identiques et présentent le même programme. Par contre, le guide méthodologique du programme des écoles enfantines et primaires du canton du Valais édité en 1961 nous dit que « l'éducation civique a pour but de préparer la jeunesse à l'accomplissement de ses devoirs de citoyen » (p. 227). Cet enseignement s'adresse aux élèves de 7^{ème} et 8^{ème} années. Il est recommandé d'abord de « faire connaître les institutions du pays, puis en faire apprécier la valeur » (p. 227). Pour ce faire, cet enseignement se devait d'être basé sur des événements survenus dans la vie politique communale, cantonale et fédérale. Un autre élément marquant est encore à mentionner : il est stipulé, dans ce guide méthodologique, que s'il s'avère important d'informer sur les droits du citoyen, il ne faut pas omettre de préciser qu' « il faut d'abord remplir ses devoirs, faute de quoi on pourrait perdre les libertés auxquelles nous attachons tant de prix » (p. 228). Quant au programme à proprement parler, il s'est enrichi par rapport au plan d'études de 1954 et aborde désormais des thèmes plus larges : la famille, le citoyen, l'impôt, la commune, le canton, le référendum, le Conseil fédéral, les Chambres fédérales, le Conseil des Etats ainsi que la justice civile et pénale. Pour terminer avec ce guide méthodologique, il convient encore de relever qu'il est fortement conseillé de montrer, par des documents officiels, que les institutions sont d'inspiration chrétienne (p. 229).

Le premier changement perceptible semble intervenir en 1972 avec l'avènement d'un plan d'études élaboré par la Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire (CIRCE) et adopté par le canton du Valais. Il concerne l'école enfantine et les quatre premières années du primaire. Au niveau du programme, il n'y a aucune mention en lien avec l'instruction civique. Cependant, nous pouvons noter, dans les remarques préliminaires du programme de l'école enfantine, quelques éléments pouvant être reliés à l'éducation à la citoyenneté. En effet, il est mentionné que « l'autonomie, le sens social et le sens moral doivent être développés simultanément » (p. 3). Par autonomie, il est entendu « apprentissage des actes de la vie quotidienne, acquisition d'habitudes de politesse, de propreté et d'ordre, connaissance des règles essentielles à observer dans la rue ». Les éléments constitutifs du sens social sont « le passage de l'égoïsme à l'intégration dans la communauté grâce à des situations qui favorisent cette évolution, l'échange d'expériences personnelles et la découverte en commun d'expériences nouvelles, l'acquisition de comportements propres à instaurer une vie collective harmonieuse » (p. 3). Quant au sens moral, il est attendu « une reconnaissance et une pratique de qualités essentielles : esprit de tolérance, d'entraide et d'amitié / franchise et honnêteté / respect d'autrui / respect de l'environnement, une acquisition du sens des responsabilités, une prise de conscience de la valeur de l'effort » (p. 3).

En 1979, le Valais adopte le CIRCE II, un programme pour le 5^{ème} et le 6^{ème} degré primaire. Et là, le constat est définitif : l'instruction civique a totalement disparu du programme officiel de l'école primaire. A nouveau, nous pouvons relever quelques éléments pouvant être en lien avec l'éducation à la citoyenneté et ce, dans la discipline de l'éducation artistique et plus précisément dans le domaine intitulé « relations sociales ». Les buts de ce dernier sont les suivants : « favoriser l'ouverture au dialogue, encourager la confrontation des points de vue, faire découvrir à l'enfant que la tolérance et la compréhension mutuelles sont à la base du respect d'autrui, permettre à l'enfant de se situer par rapport aux autres ».

Si l'instruction civique n'est plus présente pour l'école primaire, elle y figure dans le « plan d'études et programmes du cycle d'orientation de 1974 » sous l'appellation d'éducation civique. Nous pouvons relever que, selon ce plan d'études du cycle d'orientation de 1974, l'éducation civique ne devrait pas se limiter à « la connaissance systématique de nos institutions et de leur fonctionnement » car elle est « intimement liée à l'éducation familiale, aux sciences de l'homme, à l'économie, à la morale ». De même, il est conseillé de s'appuyer sur l'étude de la géographie et de l'histoire qui fournit à l'éducation civique « d'innombrables sujets de réflexion ». Finalement, nous pouvons encore relever qu'il appartient au maître « d'exploiter l'actualité et l'événement qui apportent une matière bienvenue et pratiquement inépuisable ». Le programme valaisan du cycle d'orientation de 1993 va encore plus loin en fondant sa base sur trois thèmes principaux : la vie en commun, l'Etat : son origine, son évolution, son fonctionnement et la vie internationale. Les objectifs généraux demandent à ce que « l'éducation civique permette : de susciter et de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté en tenant compte des attitudes, des mentalités et des opinions différentes ; d'acquérir une ouverture sur l'Europe et sur le monde d'aujourd'hui ; de se préparer à prendre une part active à la vie de la collectivité » (p. 119). L'Etat du Valais a sorti un programme provisoire du cycle d'orientation en 2003 dans lequel nous pouvons trouver non plus la notion d'éducation civique mais de civisme. Pour la première fois dans un document officiel, nous pouvons rencontrer la notion d'éducation à la citoyenneté. En effet, les objectifs généraux disent que « l'éducation à la citoyenneté doit viser à :

- l'éveil aux dimensions sociales de l'être humain, à la prise de conscience du cadre social et communautaire dans lequel s'inscrit la vie quotidienne de chacun ;

- la formation de l'homme social conscient de ses droits et ses devoirs dans l'ensemble de la communauté, locale d'abord, nationale ensuite, mais avec une ouverture aussi grande que possible sur le monde ;
- amener l'élève à prendre conscience de son intégration dans un ensemble social, à se sentir concerné, à y devenir responsable ».

Dès 1974, nous pouvons donc relever un changement d'approche des plans d'études de l'école obligatoire. Nous pouvons notamment constater, hormis la transformation d'instruction en éducation civique, la prise en compte de contenus différents. En effet, si nous nous référons aux diverses connaissances présentées par Audigier (1999) et détaillées dans le cadre conceptuel, les plans d'études ne se limitent plus « à l'éducation politique sur les institutions et à leur fonctionnement » (p. 22). Nous relevons la volonté de développer « des connaissances de règles de vie commune avec une explication des valeurs et principes sous-jacents » ainsi qu'un encouragement aux enseignants à développer « des connaissances sur les sociétés actuelles » (Audigier, 1999, p. 22), notamment lorsque l'on dit qu'il appartient au maître « d'exploiter l'actualité et l'événement qui apportent une matière bienvenue et pratiquement inépuisable ».

Lorsque l'on aborde l'élaboration de ces plans d'études, il apparaît opportun de mentionner la loi sur l'instruction publique. Celle qui est en vigueur aujourd'hui dans notre canton date de 1962. Le but de cette loi est d'organiser l'instruction publique et d'établir les règles applicables au fonctionnement de l'enseignement privé (art. 1). Nous n'avons pas remarqué d'éléments significatifs concernant l'éducation à la citoyenneté. Par contre, nous pouvons tout de même relever le but de l'enseignement de l'école primaire : elle assure « l'éducation morale, intellectuelle et physique des écoliers et leur donne les connaissances élémentaires utiles pour des études ultérieures et pour la vie pratique » (art. 34). Quant aux buts du cycle d'orientation, il est notamment mentionné qu'il « offre à l'élève la possibilité de parfaire son éducation et son instruction générale afin de contribuer à son épanouissement personnel et de le préparer à assumer ses responsabilités au sein de la société » (art. 47).

2.1.4 Le parent pauvre du système éducatif helvétique

Fritz Oser et Roland Reichenbach (2000) ont publié un rapport résultant d'un mandat octroyé par la CDIP et portant sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse. Voulant dans un premier temps nous montrer l'aspect historique, ils nous rappellent que l'éducation politique en Suisse a évolué de « l'éducation civique consistant comme une pure acquisition de connaissances sur les institutions à une éducation à la citoyenneté axée sur des généralités sociologiques ou civiques » (p. 8). Dans le diagnostic que ce rapport tente d'établir sur la situation actuelle, il relève pour commencer que « le fossé existant entre exigence et réalité dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est sans doute plus grand que dans toutes les autres branches » (pp. 9-10). Au titre des négligences, il fait mention notamment du fait que « les aspects juridico-institutionnels de la démocratie sont plus souvent traités que l'éthique et les procédés de la cohabitation démocratique » (p. 10). De même, il est stipulé que « les relations entre les communautés linguistiques ne font quasiment pas l'objet de discussion à l'école » (p. 11) et ce, « même dans des endroits où l'on pourrait s'y attendre comme par exemple à Fribourg » (p. 11). Tel est donc le constat établi.

Maintenant, il s'agit de tenter de relever les facteurs pouvant expliquer ce diagnostic guère satisfaisant. Premièrement, Oser et Reichenbach (2000) nous rappellent que « l'enseignement politique est, explicitement et de manière voulue, absent des programmes au sens strict comme au sens large jusqu'en 7^{ème} année » (p. 12). Et quand l'éducation à la citoyenneté fait son apparition, on ne lui accorde « qu'une importance

secondaire car elle n'a pratiquement pas fonction de sélection pendant l'école obligatoire » (p. 14). De plus, la situation actuelle reflète clairement « un manque de ressources », principalement au niveau « du temps alloué à l'enseignement civique » (p. 13). Malgré cet état de fait, comme le soulignent Oser et Reichenbach (p. 12), « les élèves sont déjà confrontés dès les premières années primaires, par exemple au cours des leçons d'environnement, avec des notions ayant une importance essentielle sur le plan politique et social ».

Il s'agit maintenant d'entrer plus en détail dans le contexte qui a permis au PER d'émerger afin d'étudier in fine s'il propose des orientations susceptibles d'apporter des améliorations à cette situation, qualifiée de « très décevante dans les écoles suisses » (p. 36) par les auteurs de ce rapport.

2.1.5 Contexte institutionnel et situation actuelle

D'abord, afin de tenter de comprendre le contexte d'émergence de ce PER, il apparaît difficile de contourner l'aspect institutionnel. Nous proposons donc ci-dessous un bref rappel des événements marquants du monde éducatif helvétique.

En Suisse, la Constitution fédérale de 1848 prévoit que « l'instruction publique est de la compétence des cantons » (art. 62). La promulgation des premières lois scolaires cantonales au 19^{ème} siècle provoqua la création de systèmes disparates entre les différents cantons romands. Une situation économique tendue et la montée en puissance de l'industrialisation incita un certain nombre de familles à se déplacer. C'est à ce moment que « le manque de continuité de l'enseignement apparut comme un problème grave »¹. Dès lors, les Chefs de Département de l'instruction publique des cantons romands et du Tessin formèrent en 1874 la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). La création de cette conférence régionale, au même titre quelques années plus tard que ses homologues du nord-ouest (NW-EDK), de Suisse centrale (BKZ) et de Suisse orientale (EDK-Ost), visait à coordonner un tant soit peu les différents systèmes scolaires. Une Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) fut fondée vingt-trois ans plus tard, soit en 1897. Régulièrement consultées, ces conférences éditèrent, au cours de leurs existences, un grand nombre de publications afin de répondre aux nombreuses sollicitations. Depuis 1996, la CIIP établit même des programmes d'activité quadriennaux. Durant cette même année, elle renouvela ses statuts et inscrivit parmi ses priorités la coordination des plans d'études. Cette volonté fut par ailleurs confirmée en juin 2007 par l'assemblée plénière de la CDIP qui adopta le concordat HarmoS. Il s'agit d'un accord intercantonal visant à harmoniser, au niveau suisse, la durée des degrés d'enseignement de la scolarité obligatoire, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre. A l'heure où nous écrivons ces lignes, les procédures d'adhésion à ce concordat sont toujours en cours dans les cantons. Certains l'ont déjà approuvé (Schaffouse, Glaris, Vaud, Jura, Neuchâtel, Valais, St-Gall, Zurich, Genève, Tessin et Berne) tandis que d'autres l'ont refusé, toujours par la voix populaire (Schwyz, Lucerne, Grisons, Thurgovie, Nidwald, Uri et Zug). A Fribourg, l'adhésion a été acceptée par le Grand Conseil le 12 février 2009 mais le peuple devra se prononcer par le biais d'une votation populaire le 7 mars 2010 suite à l'aboutissement d'un référendum. Ailleurs, c'est-à-dire dans les sept autres cantons restants, la procédure de ratification est en cours sauf à Obwald où le projet d'adhésion a été gelé jusqu'à nouvel ordre.

Chaque canton a donc la liberté ou non d'adhérer à ce concordat qui est, faut-il le rappeler, le résultat de l'acceptation en mai 2006 par le peuple suisse des nouveaux

¹ CIIP (2009, 15 juin). *Historique de la CIIP*. [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/index.php?m=4&sm=4&page=47#Origine> [10.08.2009]

articles constitutionnels sur la formation. Une majorité de la population (86 %) et tous les cantons plébiscitèrent ces modifications de la Constitution fédérale visant à inciter les autorités publiques à uniformiser certains paramètres fondamentaux du système éducatif. Si aucun accord n'était trouvé entre les différents partenaires, la Constitution fédérale donnerait alors la possibilité à la Confédération de trancher. Nous pouvons donc observer une évolution considérable, pour ne pas dire une rupture, par rapport aux pratiques usuelles dans notre fédéralisme.

Notons encore la mise en œuvre d'une Convention scolaire romande le 1^{er} août 2009, date à laquelle est également entré officiellement en vigueur le concordat HarmoS, la condition préalable de l'adhésion de 10 cantons étant remplie. A titre d'information, nous pouvons relever que l'article 7 de cette présente Convention s'inscrit dans la continuité des nouveaux articles constitutionnels sur la formation en stipulant que la CIIP « édicte un plan d'études romand ».

2.1.6 Volonté d'harmonisation

Toujours dans ce contexte où nous pouvons noter une réelle volonté politique de coordonner les systèmes scolaires cantonaux, le monde de l'éducation romand devrait connaître un profond bouleversement au cours de ces prochaines années. En effet, comme nous le stipulons ci-dessus, un plan d'études romand (PER) devrait entrer progressivement en vigueur dès la rentrée 2011-2012. Il succédera aux différents plans d'études cantonaux de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire élaborés entre 1969 et 1991 et actuellement en vigueur dans les cantons de Vaud, Genève, Fribourg, Neuchâtel, Berne ainsi que dans ceux du Valais, Jura et Tessin. Cette volonté de coordination entre les cantons romands ne date pas d'aujourd'hui. En 1972 déjà, un premier plan d'études commun (CIRCE I pour les degrés 1 à 4) vit le jour. Il sera suivi d'un deuxième en 1979 pour les degrés 5 à 6 (CIRCE II) et d'un troisième en 1986 pour les degrés 7 à 9 (CRICE III). Par ailleurs, un plan d'études romand, rassemblant les principaux objectifs d'apprentissage pour les degrés 1 à 6 et élaboré par le Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP), a été adopté par la CIIP en 1989. L'élaboration du PER, qui devrait donc entrer en vigueur sous peu, a été initiée dans un premier temps par les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel en 2005. Fribourg, le Valais, Genève et Vaud les rejoignirent quelque temps plus tard pour rédiger ce nouveau plan d'études, véritable projet de formation s'étendant sur toute la durée de la scolarité obligatoire.

2.1.7 Présentation des grands axes du plan d'études romand (PER)

Comme nous allons travailler avec les orientations prises par le PER, il convient dans un premier temps d'établir une rapide présentation des grands axes qu'il défend. En effet, avec l'introduction de ce nouveau plan d'études, les élèves devraient atteindre des connaissances et des compétences reposant, pour l'instant, sur les trois piliers suivants :

- cinq domaines disciplinaires (Arts, Corps & Mouvement, Langues, Mathématiques & Sciences de la Nature, Science de l'Homme et de la Société) ;
- formation générale (rapport à soi, aux autres et au monde) ;
- capacités transversales (collaboration, communication, réflexion, démarche critique, pensée créatrice).

Quelques précisions sont à apporter. Le pilier de la « Formation générale » est « transversal aux autres domaines et ne constitue pas une discipline en soi » (PER, p. 12). De plus, les capacités dites transversales ne représentent pas « des objets d'enseignement et se construisent progressivement par les apprentissages menés dans les différents domaines disciplinaires » (p. 12).

2.1.8 L'éducation aux citoyennetés dans le plan d'études romand (PER) : enjeux

Un certain nombre de nouveautés viendront bousculer les enseignants dans leurs habitudes. En effet, de nouvelles thématiques postuleront leur entrée dans les classes primaires notamment. Ce sera par exemple le cas de l'éducation aux citoyennetés qui fera son apparition plus tôt dans la scolarité obligatoire. En effet, dès le cycle 2 (soit dès la 3^{ème} primaire), les élèves romands et donc, par conséquent, valaisans auront l'opportunité d'aborder ce sujet. Notons au passage qu'il s'agit bien pour le PER d'éducation aux citoyennetés et non d'éducation à la citoyenneté. Ce n'est pas uniquement une simple nuance mais bien un profond choix idéologique. En effet, en reprenant les termes de Ngoenha et Ferilli (2007), Audigier (2006) « plaide pour une approche rigoureuse et limitée de l'éducation à la citoyenneté » (p. 1). En effet, il y aurait « un glissement très fort d'une éducation civique [...] vers une éducation au vivre ensemble » (p. 3). Selon lui, l'objectif d'un tel enseignement devrait être de traiter l'insertion politique entendue comme « un espace de décision entre des citoyens égaux et soucieux du bien public » et non « la réduction de la citoyenneté au principe du respect des autres et des règles, condition nécessaire pour vivre dans un univers pacifié » (p. 3). Selon Ngoenha et Ferilli (2007), « cette acceptation de l'éducation à la citoyenneté se déclinerait en effet au singulier dans le sens où elle serait limitée au sens politico-juridique » (p. 4).

D'un autre côté, il est intéressant de souligner les propos de Ngoenha et Ferilli (2007) qui relèvent que « les intentions du Plan d'étude vaudois concernant la contribution de la citoyenneté à la formation globale de l'élève identifient, outre la dimension politique et juridique, la dimension économique d'une part, et la dimension interculturelle d'autre part » (p. 4). Au vu de ceci et comme le spécifient ces mêmes auteurs, « la citoyenneté – juridique, politique, économique, interculturelle – devrait nécessairement se décliner au pluriel » (p. 4).

Dans la version mise en consultation du PER, nous constatons que l'éducation aux citoyennetés sera abordée de deux manières différentes. En effet, comme l'illustre ce schéma ci-dessous, elle le sera à la fois dans le domaine disciplinaire des « sciences de l'Homme et de la société » et dans le pilier de la « Formation générale ».

Domaines disciplinaires	Domaine de la Formation générale	Capacités transversales
Langues	Éducation à la santé	
	Éducation aux médias	Communication
Mathématiques et sciences de la nature	Éducation aux citoyennetés	Collaboration
Sciences de l'Homme et de la société	Éducation à l'environnement	Pensée créatrice
Arts	Orientation scolaire et professionnelle	Stratégie et réflexion métacognitive
Corps et mouvement		Démarche réflexive et sens critique

Tableau 1 : Présentation des trois piliers du PER

Nous allons tenter d'analyser les raisons de ce choix en présentant successivement le contenu de ces deux domaines afin de relever les enjeux présents. Ensuite, nous tenterons de mieux cerner la relation entre le domaine de la « Formation générale » et celui des « sciences de l'Homme et de la société » quant au traitement de l'éducation aux citoyennetés. Précisons encore qu'une description détaillée de chacun de ces deux domaines est présente en annexe I et II.

Comme nous l'avons stipulé ci-dessus, l'éducation aux citoyennetés devrait être abordée de deux manières différentes. Le détail de tous les différents objectifs étant présent en annexe III, nous en resterons, pour l'instant, sur les grands principes. En effet, d'un côté, l'enseignement de cette thématique s'insère dans le champ disciplinaire des « sciences de l'Homme et de la société » et acquiert, de ce fait, un statut comparable à celui de l'histoire et de la géographie. Et de l'autre, elle apparaît dans le domaine de la « Formation générale ». Et là, son rôle nous semble moins bien défini, d'autant plus que « la majorité des éléments proposés dans « Formation générale » ne revêt pas un caractère aussi contraignant que ceux des domaines disciplinaires » (PER, p. 455). Afin d'y voir plus clair, il nous apparaît nécessaire de détailler ce qui est prévu concrètement pour le cycle 2. Les trois objectifs généraux que les élèves devraient atteindre en fin de 6^{ème} primaire sont les suivants :

- identifier les formes locales d'organisation politique et sociale ;
- reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ;
- analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine.

Comme nous avons déjà pu le mentionner, notre travail va se concentrer sur ce deuxième cycle. Néanmoins, nous n'omettons pas de préciser les contours du précédent et du suivant. De ce fait, nous pouvons relever l'absence d'éducation aux citoyennetés au cycle 1 dans le domaine « SHS ». Mais il est tout de même possible de noter une certaine sensibilisation via le domaine de la « Formation générale ». Quant au cycle 3, il s'inscrit dans le prolongement logique du cycle 2, c'est-à-dire que l'éducation aux citoyennetés devrait être abordée d'une double manière, à la fois via le domaine « SHS » et via le domaine de la « Formation générale ».

L'enjeu principal de cette thématique au cycle 2 devrait, dans un premier temps, toucher principalement les enseignants et notamment leur compréhension de ce qu'ils doivent réellement enseigner. En effet, l'articulation entre les domaines « SHS » et de la « Formation générale » semble tout de même relativement subtile, voire même parfois complexe, pour des enseignants qui, rappelons-le, restent pour l'instant des généralistes.

2.1.9 Angle d'attaque

A l'origine, ce travail nous offrait plusieurs angles d'attaque. Pour rappel, notre question de départ était la suivante : comment l'éducation à la citoyenneté est-elle traitée par les enseignants valaisans au cycle 2 (3^{ème} à 6^{ème} primaire) de la scolarité obligatoire ? Nous entrevoyions alors trois grands axes principaux vers lesquels nous pouvions nous orienter : les plans d'études, les élèves ou les enseignants. Au vu des éléments de la problématique, il aurait été tout à fait envisageable de comparer le PER avec le plan d'études actuel et ceci, afin de ressortir les similitudes et différences. Une mise en relation avec le rapport de Oser et Reichenbach (2000) aurait par exemple pu être effectuée afin de vérifier si leurs critiques et conseils avaient été pris en considération. Ce n'est pas l'option qui a été retenue. Ensuite, une deuxième piste s'offrait à nous : tenter d'évaluer les compétences en éducation à la citoyenneté des élèves terminant leur scolarité obligatoire. Elle a été abandonnée pour une troisième qui nous a particulièrement séduit et pour laquelle nous avons opté. Il s'agit de celle se penchant vers les enseignants. En

effet, cela se justifie notamment par le bouleversement que va provoquer l'introduction du nouveau plan d'études romand. Des sujets abordés actuellement au niveau secondaire devraient l'être au début du cycle 2, c'est-à-dire dès la 3^{ème} primaire. Il faut également préciser que le choix de cet angle d'approche a été influencé par certaines questions d'actualité. Si le sujet ne se révèle être d'une folle originalité, il n'en demeure pas moins que cette introduction revêt un enjeu considérable pour la profession. En effet, elle pourrait être susceptible de bouleverser certaines représentations. De plus, la question de la création de moyens d'enseignement spécifiques ne semble pas encore avoir été tranchée tout comme, d'ailleurs, la manière dont sera introduite l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs hypothèses restent actuellement sans réponse : plages horaires mises à disposition, transversalité, compétence des instituteurs à enseigner cette thématique, etc. Dès lors, un des buts de notre travail sera de tenter de chercher si les enseignants valaisans, enfin quelques-uns, seront prêts à recevoir ces nouvelles orientations de la part du PER. Pour ce faire, nous réaliserons un travail sur les représentations sociales afin de pouvoir mettre en exergue les proximités de ces quelques enseignants par rapport à ces nouvelles orientations.

2.1.10 Contexte de la recherche

Notre recherche s'affiche dans un cadre institutionnel relativement délicat. En effet, la version définitive du PER n'a pas encore été publiée. Dès lors, nous basons notre travail sur une version soumise en consultation. Des modifications pourraient donc y être apportées à la suite de la phase de relecture qui devrait s'achever dans le courant de l'année 2010. De ce fait, il s'agira donc de prendre tous les résultats avec une certaine distance. Cependant, nous pouvons noter que la présence de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2 de la scolarité obligatoire ne sera pas remise en cause.

2.2 Cadre conceptuel

2.2.1 Introduction

Nous allons maintenant tenter d'étudier plus précisément deux concepts abordés déjà dans la problématique mais sous une perspective quelque peu nouvelle afin de mieux pouvoir les cerner. Il s'agit des concepts de citoyenneté et de représentations sociales. C'est donc également une occasion de prendre un peu de recul par rapport à ce qui a été présenté ci-dessus (notamment toute la thématique relative au PER) et de tenter de mettre en relation ces éléments avec différentes références théoriques. Cela devrait finalement nous permettre de créer les diverses catégories qui nous permettront d'analyser les entretiens.

2.2.2 La citoyenneté

Le premier concept que nous allons aborder est celui de la citoyenneté. Il s'agit d'un concept relativement difficile à définir. Dans un premier temps, nous proposons de relever ce que nous entendons par éducation à la citoyenneté, voire aux citoyennetés. En effet, selon Audigier (1999, p. 23), elle ne se présente pas toujours sous cette dénomination ou sous celle d'éducation civique. Nous saisissons donc l'occasion de relever la diversité des dénominations. Cette démarche va nous permettre d'établir un schéma mettant en relation les premiers éléments que nous pouvons retrouver derrière ce thème de l'éducation à la citoyenneté :

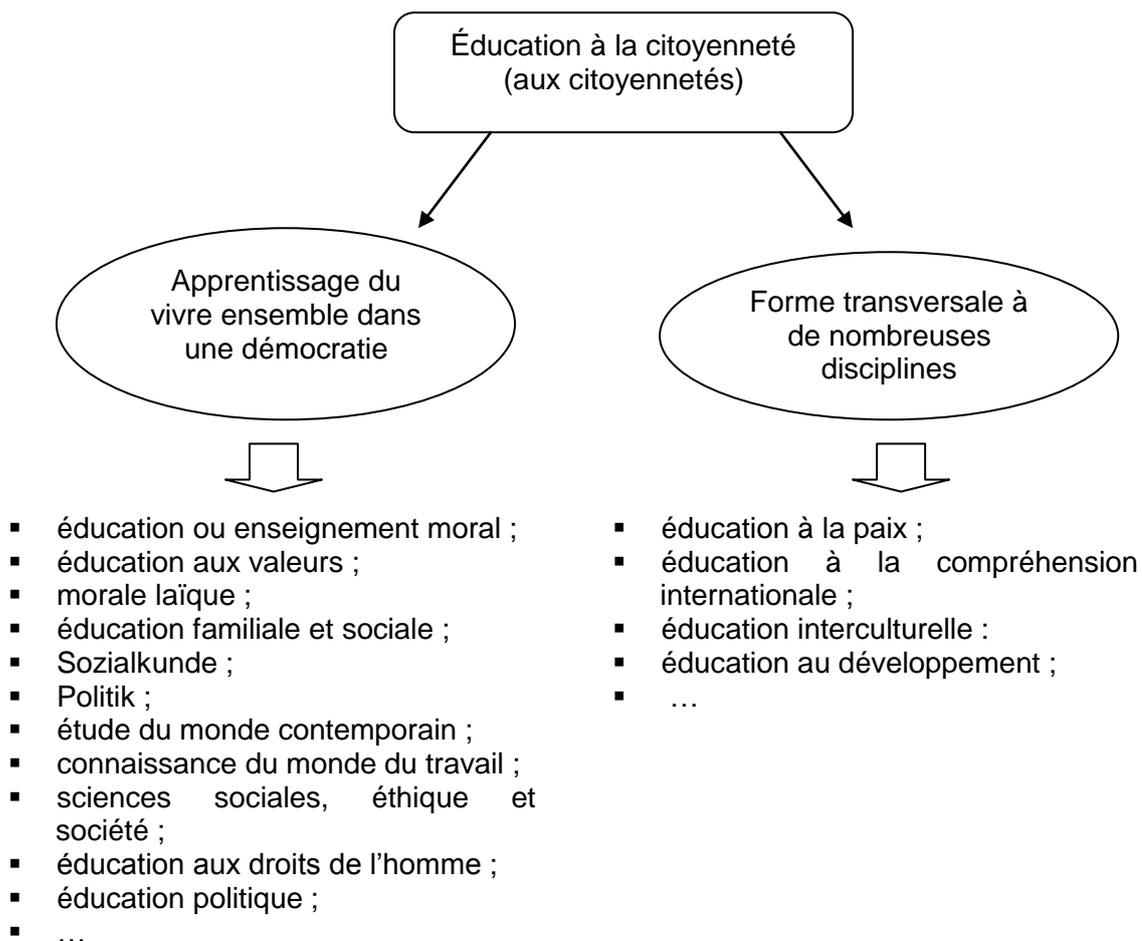


Tableau 2 : Diversité des dénominations

Cette première définition permet en quelque sorte d'élargir la signification de l'éducation à la citoyenneté, souvent trop limitée à l'idée de la connaissance des institutions dispensée notamment par les cours d'instruction voire d'éducation civique. Au-delà de ce qu'elle représente, les contenus enseignés de l'éducation à la citoyenneté sont de trois ordres :

- « des connaissances sur le passé et sur les sociétés actuelles permettant à chacun de participer aux différents débats politiques et de choisir ses représentants politiques ;
- la connaissance des règles de vie commune et de modes de résolution des conflits, avec une explication des valeurs et principes sous-jacents qui sont pour l'essentiel contenus dans l'énoncé des droits de l'homme ;
- une éducation politique sur les institutions et leur fonctionnement afin de participer à la vie démocratique et donc, d'une manière ou d'une autre, au pouvoir » (Audigier, 1999, p. 22).

Nous pouvons encore préciser que toutes ces connaissances poursuivent un même but : « informer les comportements et attitudes dans la vie quotidienne » (p. 22).

Le lien entre « les contenus enseignés » tels que définis par Audigier et la signification de l'éducation à la citoyenneté telle qu'exposée dans le schéma ci-dessus semble apparent. En effet, des parallèles sont clairement identifiables :

- *les connaissances sur le passé et sur les sociétés actuelles* semblent plus renvoyer aux dénominations suivantes : « étude du monde contemporain, connaissance du monde du travail, éducation à la compréhension internationale » ;

- *la connaissance des règles de vie commune et de modes de résolution des conflits* pourrait être reliée avec ces domaines : « éducation familiale et sociale, éducation à la paix, éducation au développement, éducation des valeurs, éducation ou enseignement moral, éducation familiale et sociale » ;
- *l'éducation politique sur les institutions et leur fonctionnement* semble plutôt se référer aux appellations « Politik, éducation aux droits de l'homme, éducation politique ».

Nous allons maintenant tenter de passer des contenus enseignés aux compétences attendues. En effet, le Conseil de l'Europe, organisation internationale fondée en 1949 et œuvrant en faveur de la construction européenne, a promulgué un texte recensant les compétences attendues dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Elles sont de l'ordre de trois grandes catégories : compétences cognitives, compétences éthiques et liées aux choix de valeur, compétences d'action (ou compétences sociales) (Audigier, 2000).

- *Les compétences cognitives* peuvent être séparées en quatre grandes familles : compétences d'ordre juridique et politique, connaissances sur le monde actuel, compétences de type procédural et connaissances des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique.
- *Les compétences éthiques* possèdent une dimension affective et émotionnelle. Celles liées *aux choix de valeur* demandent un travail de construction et de réflexion se centrant principalement sur la liberté, l'égalité et la solidarité.
- *Les compétences d'action* font référence à différentes capacités : capacités à vivre avec d'autres et à coopérer, capacités à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique, capacités à intervenir dans le débat public.

Un autre classement a été effectué par Ruud Velhuis et est cité par Audigier. Il ressort les différentes dimensions relatives à l'éducation à la citoyenneté : dimension politique et juridique, dimension sociale, dimension économique, dimension culturelle.

Ces deux classifications diffèrent quelque peu. Mais, selon Audigier (2000, p. 25), nous pouvons relever le fait qu'elles convergent vers une finalité commune : l'importance de la construction d'une conscience sociale critique. La construction de cette dernière vise à amener une conscience de l'appartenance au monde, ceci pouvant notamment s'illustrer par une prise de certaines responsabilités.

Les trois ordres de contenus enseignés tels que définis par Audigier (1999, p. 22) peuvent être mis en relation avec les compétences attendues par le Conseil de l'Europe. Les « contenus enseignés » présentés ci-dessus semblent se profiler comme le contenu des compétences cognitives telles que définies par le Conseil de l'Europe. En effet, *les connaissances sur le passé et sur les sociétés actuelles* peuvent s'insérer dans la famille des « connaissances sur le monde actuel », *l'éducation politique sur les institutions et leur fonctionnement* peut tout à fait être reliée à la famille des « compétences d'ordre juridique et politique » et *la connaissance des règles de vie commune et de modes de résolution des conflits* peut, dans une certaine mesure et selon l'interprétation que l'on en fait, s'assimiler à la famille des « connaissances des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ».

Partant de ces éléments, il nous est possible de déterminer les caractéristiques de ces compétences attendues dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Ces dernières se basent sur le texte d'Audigier (2000) explicitant les concepts de base et les compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique :

Composantes	Indicateurs
Compétences cognitives	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences d'ordre juridique et politique : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances sur les règles de vie collectives et les conditions démocratiques de leur établissement, connaissances sur les pouvoirs dans une société démocratique à tous les échelons de la vie politique ; - connaissances sur les institutions publiques démocratiques et sur les règles de liberté et d'actions, appelant la prise de conscience que ces institutions et ces libertés sont sous la responsabilité de tous les citoyens. ▪ Connaissances sur le monde actuel : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances impliquant une dimension historique et culturelle pour pouvoir intervenir dans le débat public et se prononcer de façon valide sur les choix offerts dans une société démocratique ; - capacités d'analyse critique de la société ; - capacités d'anticipation, capacités à situer les problèmes et leur solution dans la durée, à ne pas se limiter à un examen superficiel et immédiat. ▪ Compétences de type procédural : <ul style="list-style-type: none"> - compétences transférables et utilisables dans une multiplicité de situation ; - capacités intellectuelles générales, d'analyse et de synthèse ; - capacité d'argumentation, liée au débat ; - capacité réflexive, c'est-à-dire capacité à réexaminer les actions et les argumentations à la lumière des principes et valeurs des droits de l'homme, à réfléchir sur le sens et les limites de l'action possible, sur les conflits de valeurs et d'intérêts. ▪ Connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique : <ul style="list-style-type: none"> - principes et valeurs relevant d'abord d'une construction raisonnée mais appelant plus profondément à une conception de la personne humaine fondée sur la liberté et l'égalité de chacun.
Compétences éthiques et liées aux choix de valeurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimension éthique : <ul style="list-style-type: none"> - la personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres selon un certain nombre de valeurs ; - cette dimension possède un aspect affectif, émotionnel, personnel et collectif ; - se penser comme une personne dans son rapport aux autres et au monde ; - conception de la citoyenneté comme une appartenance à un groupe, à des groupes et mettant très profondément en jeu les identités. ▪ Valeurs en jeu : <ul style="list-style-type: none"> - travail de construction et de réflexion se centrant autour de la liberté, de l'égalité, de la solidarité ; - valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres et une capacité d'écoute ; - réflexion sur la place de la violence dans la société et sa maîtrise dans la résolution des conflits ; - valeurs demandant l'acceptation positive des différences et de la diversité, d'accorder de la confiance à l'autre.
Compétences liées à l'action	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacités d'action, parfois appelées compétences sociales : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances, attitudes, valeurs prenant sens dans le quotidien

	<p>de la vie personnelle et sociale ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - contribuent à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde ; - renforcement de la capacité des acteurs à prendre des initiatives et des responsabilités dans la société. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité à vivre avec d'autres, à coopérer : <ul style="list-style-type: none"> - construire et réaliser des projets communs ; - prendre des responsabilités ; - ouverture à l'interculturel, en particulier à l'apprentissage nécessaire de plusieurs langues mais aussi à tout ce qui relève des cultures comme l'histoire par exemple. ▪ Capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique <ul style="list-style-type: none"> - selon ces deux principes fondamentaux : appel à une troisième personne non impliquée dans le conflit et le débat contradictoire afin d'entendre les parties en conflit et de tendre vers la vérité ; - résolution de conflits dans une perspective de médiation s'efforçant de construire un accord entre les parties ; - résolution de conflits selon des principes de justice où la décision appartient à un tiers selon des lois et des principes édictés avant les conflits qui sont jugés. ▪ Capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation.
--	--

Tableau 3 : Caractéristiques des compétences attendues dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté

Nous pouvons légitimement nous interroger sur la classification des compétences du PER pour le cycle 2. L'objectif travaillé dans le champ disciplinaire « SHS », « *identifier les formes locales d'organisation politique et sociale* », apparaît clairement comme une compétence cognitive. En effet, il fait référence notamment aux « compétences d'ordre juridique et politique » et à une « connaissance de certains principes ». Pour le domaine de la « Formation générale », l'objectif rattaché au chapitre « Environnement et interdépendance », « *analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine* », semble également s'apparenter à une compétence cognitive. En effet, il pourrait faire appel à l'indicateur « connaissances sur le monde actuel » et plus précisément à une certaine « capacité d'analyse critique de la société ». Cependant, il est plus difficile de catégoriser de manière fermée cet objectif. Tout peut dépendre de l'interprétation que l'on en fait. Finalement, le deuxième objectif de la « Formation générale », relié avec le chapitre « Gestion de classe et vie de l'école », apparaît de la manière suivante : « *reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire* ». Il pourrait s'agir d'une compétence éthique car l'indicateur « valeurs en jeu » et plus précisément « les valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres » semble être présent. Mais à nouveau, il nous faut faire preuve d'une certaine prudence. En effet, si, pour le premier objectif, il apparaît assez clairement qu'il s'agit d'une compétence cognitive, nous ne pouvons être aussi catégorique quant à la classification des deux autres. Selon l'interprétation, il pourrait être possible d'établir une autre classification que celle que nous proposons.

Toujours dans cette mise en perspective du PER mais en élargissant quelque peu le champ de vision, il est clairement précisé ce que veulent entendre les rédacteurs par cette notion d'éducation aux citoyennetés. En effet, ils ont choisi de prendre la citoyenneté « dans son sens le plus large, et non pas seulement au niveau de l'exercice des droits politiques » (p. 306). De ce fait, elle concerne « toutes les problématiques de société (politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et

sportives) » (p. 306). L'éducation aux citoyennetés devrait donc contribuer à « une meilleure compréhension du monde actuel » en abordant les thèmes, dans la mesure des possibilités, en lien avec l'actualité. Il s'agirait donc d'articuler « des connaissances, le plus souvent contextualisées, et une pratique effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement ainsi qu'une ouverture aux problèmes de société » (p. 306). L'enseignement de l'éducation aux citoyennetés devrait s'articuler autour de trois pôles en interaction : la citoyenneté et les institutions, la pratique citoyenne à l'école, la citoyenneté et les problèmes de société.

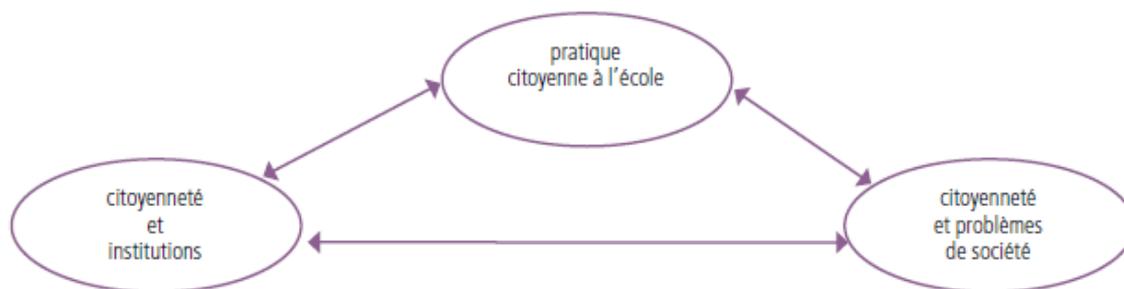


Tableau 4 : Présentation des trois pôles en interaction tels que préconisés par le PER

Quelques précisions sont encore à apporter. En effet, ces trois pôles seraient censés être travaillés conjointement dans le domaine disciplinaire des « sciences de l'Homme et de la société » (SHS) et dans le domaine de la « Formation générale ». Concernant le cycle 2 de la scolarité obligatoire (3^{ème} à 6^{ème} primaire), le pôle « pratique citoyenne à l'école » devrait être le plus présent. Cependant, nous pouvons noter que le pôle « citoyenneté et problèmes de société » semblerait se développer. Quant au troisième pôle, « citoyenneté et institutions », il viserait principalement une sensibilisation en s'appuyant en priorité sur les événements politiques au niveau local (commune, canton). Finalement, la répartition entre « SHS » et « Formation générale » pour le cycle 2 est actuellement prévue de la manière suivante :

- le pôle « citoyenneté et institutions » serait travaillé via le domaine « SHS » grâce à l'objectif général suivant :
 - « identifier les formes locales d'organisation politique et sociale » ;
- le pôle « pratique citoyenne à l'école » serait décliné à travers le domaine de la « Formation générale » (via un chapitre intitulé « gestion de classe et vie de l'école ») au moyen de l'objectif général suivant :
 - « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » ;
- le pôle « citoyenneté et problèmes de société » devrait s'articuler autour de la « Formation générale » (via un chapitre intitulé « environnement et interdépendance ») tout en étant en lien étroit avec les domaines « SHS » et « Mathématiques et Sciences de la nature ». En l'occurrence, l'objectif général devrait s'afficher comme suit :
 - « analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine ».

Il nous est maintenant possible, dans le tableau ci-dessous, de déterminer les caractéristiques de ces trois pôles. Ces dernières proviennent essentiellement des indications que nous avons pu relever en parcourant le PER :

Composantes	Indicateurs
Pôle « citoyenneté et institutions »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances (en lien avec l'actualité) permettant à l'élève de comprendre l'organisation de la société et de ses institutions afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et devoirs : <ul style="list-style-type: none"> - votations, élections, initiatives populaires, référendums, pétitions ; - notions d'Etat et de démocratie ; - grandes caractéristiques du système politique suisse ; - principales institutions internationales ; - ... ▪ Objectif : « identifier les formes locales d'organisation politique et sociale ».
Pôle « pratique citoyenne à l'école »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication de l'élève de manière citoyenne dans l'école à travers des structures dites participatives (conseil de classe, conseil d'école, ...) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt publics, ...). ▪ Entraînement de la pratique du débat, tant au travers de structures participatives que dans le cadre des disciplines. ▪ Objectif : « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ».
Pôle « citoyennetés et problèmes de société »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise de conscience de la part de l'élève que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier en abordant des thèmes mettant en évidence : <ul style="list-style-type: none"> - les interdépendances sociales, économiques, politiques et environnementales d'enjeux mondiaux liés, entre autres, au développement durable ; - la manière dont les Etats traitent ces problématiques liées aux rapports entre les hommes et à l'environnement (naturel et social) ; - les conséquences de certains choix aux différentes échelles. ▪ Objectif : « analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine ».

Tableau 5 : Caractéristiques des trois pôles du PER

2.2.3 Les représentations sociales

Le deuxième concept que nous allons développer est celui des représentations sociales. Il va nous permettre à la fois de préparer notre récolte de données portant sur le concept développé précédemment et, par la suite, d'en analyser les résultats.

Au XIX^{ème} siècle, Emile Durkheim, célèbre sociologue français, fut le premier à évoquer cette notion de « représentation ». Il établissait notamment une distinction entre

représentations collectives et représentations individuelles (Durkheim, 1967). Mais nous allons travailler avec un concept sensiblement différent que celui présenté par Durkheim. Il s'agit des « représentations sociales », concept largement adopté par les chercheurs en sciences sociales.

Dans un premier temps, il nous a semblé judicieux de tenter de définir ce que cela signifie. Il s'agit d'un exercice relativement délicat. En effet, d'après Seca (2001), « la réalité d'une représentation est telle que sa définition peut varier en fonction de la perspective adoptée par tel ou tel chercheur » (p. 36). De ce fait, nous allons proposer des définitions provenant de chercheurs différents. Selon Moscovici (1961), une représentation est « un ensemble d'éléments fonctionnels articulés entre eux [...] ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications ». Une représentation peut également être « un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, etc ». Les représentations sociales peuvent également être, d'après Jodelet (2007), des phénomènes complexes agissant dans la vie sociale. Nous pouvons y repérer divers éléments dont certains peuvent parfois être étudiés de manière isolée : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Pour Seca (2001), il s'agit « d'une pensée d'un type particulier, générée par les acteurs sociaux, imprégnée partiellement d'idéologie et centrée sur l'action dans la vie en société » (p. 36). Finalement, Jodelet (1989) nous propose encore une autre définition. Pour elle, « il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (pp. 36-37) ». De plus, l'on pourrait reconnaître les représentations sociales « en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres » (p. 37).

Nous ne pouvons passer sous silence l'ajout du qualificatif « social » après la dénomination de « représentation ». D'après Abric (1987), ce dernier « implique la prise en considération des forces et contraintes émanant de la société et leur équilibrage avec les mécanismes psychologiques ».

Moscovici (1961), s'interrogeant sur l'élaboration et le fonctionnement des représentations, attire l'attention sur les processus d'objectivation et d'ancrage (Bonardi et Roussiau, 1999). Seca (2001) nous dit que « ces deux processus fondamentaux gouvernent l'émergence et l'organisation d'une représentation sociale » (p. 62).

L'objectivation est censée permettre à « un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis » (p. 62). De plus, elle devrait se dérouler en plusieurs phases : sélection (filtrage de l'information), formation d'un schéma figuratif (image faisant sens et étant cohérente pour l'acteur) étant à l'origine du processus représentatif et naturalisation (idées psychanalytiques traduites en outils de communication entre les acteurs) (Seca, 2001). Durant cette phase dite de « naturalisation », « le concept ou la théorie est transformé par l'individu en images ou éléments faisant sens pour son esprit » (Seca, 2001, p. 63). Ces dernières deviennent « la réalité sur laquelle et à partir de quoi on agit et communique » (p. 63). En résumé, ce processus « rend compte de la manière dont on sélectionne l'information socialement disponible » (Bonardi & Roussiau, p. 23).

Quant à *l'ancrage*, il « complète le mécanisme de l'objectivation, le prolonge dans sa finalité d'intégration de la nouveauté, d'interprétation du réel et d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (Seca, p. 65). Concrètement, le fait « d'ancrer une représentation sociale » consiste à « l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien » (p. 65). Ce processus permet donc une « utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de représentation sociale » (p. 65). Il pourra donc « s'intégrer dans le système de valeurs de l'individu » (Bonardi et Roussiau, p. 24). Globalement, Seca

(2001) nous dit que ce mécanisme « donne lieu à une transformation du mode de pensée ou à une intégration de l'objet de représentation sociale dans le système cognitif préexistant » (p. 173).

Selon la théorie du noyau (Moliner & Martos, 2005), « toute représentation sociale stabilisée s'organise autour d'un noyau » (p. 2) dont l'embryon serait constitué par le modèle figuratif. Ce noyau est constitué de « quelques éléments cognitifs (opinions, croyances, informations, ...) » faisant « l'objet de larges consensus dans le groupe porteur de la représentation » (p. 2). Il remplit deux fonctions essentielles :

- la fonction génératrice qui « correspond à sa capacité de déterminer la signification des autres éléments de la représentation » (p. 2). D'après Abric (1994), les éléments du noyau sont « ceux qui donnent à la représentation sa signification » (p. 23) ;
- la fonction organisatrice du noyau correspond quant à elle à « sa capacité de déterminer la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation » selon Moliner & Martos (p. 2). Il s'agit en quelque sorte d'une fonction « résultante de la première » car si « les éléments centraux déterminent la signification des éléments périphériques, il est normal que les liens sémantiques et logiques soient indirectement déterminés par le noyau lui-même » (p. 2).

Finalement, nous pouvons dire que, selon cette théorie du noyau, « l'essentiel des significations que les membres d'un groupe associent à un objet donné est contenu dans les éléments centraux de la représentation sociale de cet objet » (Moliner & Martos, 2005, p. 2).

Les représentations sociales possèdent un certain nombre de fonctions (Bonardi & Roussiau, 1999) :

- fonction de savoir (sert aux individus à avoir des actions « concrètes et réelles ») ;
- fonction d'orientation (sert à orienter les pratiques sociales et les discours idéologiques) ;
- fonction identitaire (permet de donner une identité) ;
- fonction de justification (permet de justifier après coup les comportements).

Jodelet (2007) tente de formuler plusieurs catégorisations de la représentation sociale :

- « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » ;
- en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, elle oriente et organise les conduites et les communications sociales ;
- « phénomène cognitif engageant l'appartenance sociale des individus ».

Maintenant, il convient de tenter de ressortir les différentes dimensions de ce concept. D'après Bonardi & Roussiau (1999), le concept de représentations sociales possède trois dimensions :

- « un ensemble d'informations (connaissances des objets) au sens large du terme ;
- une attitude générale marquant les dispositions favorables ou défavorables d'un groupe (ou d'un individu) envers l'objet de la représentation ;
- un champ de représentation, une structure s'organisant, articulant et hiérarchisant entre elles les unités élémentaires d'information ».

Finalement, nous pouvons préciser quelques éléments sur l'étude des représentations sociales dans le monde éducatif. D'après Jodelet (2007), cette notion de représentation

sociale revêt un certain intérêt pour la compréhension des faits d'éducation. En effet, elle « oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif » (p. 383). Ainsi, elle propose « une nouvelle voie à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats » (p. 384). Le monde éducatif semble s'afficher comme un champ privilégié pour analyser la construction, l'évolution et la transformation des représentations sociales du fait notamment de « l'importance des enjeux sociaux qui lui sont attachés » (Jodelet, 2007, p. 384). De plus, quelle que soit leur fonction, catégorisation ou dimension, elles sont à même d'influer concrètement sur le processus éducatif et donc, sur les résultats y découlant (Jodelet, 2007).

2.3 Questionnement

2.3.1 Question de recherche

A la lecture de la problématique et du cadre conceptuel, il apparaît intéressant de s'interroger sur la nature des représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté des enseignants interrogés. En effet, aujourd'hui, en tant que futur enseignant, nous nous intéressons notamment à la place accordée à l'éducation à la citoyenneté durant la scolarité obligatoire. Actuellement, nous nous référons à la déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 fixant les finalités et objectifs de l'Ecole publique. Elle déclare que l'école « fonde et assure le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social :

- impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen ;
- développant un usage pratique et critique des supports, instruments et technologies de l'information et de la communication ;
- intégrant une approche de l'environnement économique et s'insérant dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle » (p. 2).

La mention de cette citation est loin d'être anodine. En effet, l'Ecole publique devrait donc tendre à former des élèves citoyens, cela s'affichant comme une finalité. Mais nous pouvons tout de même relever que l'Ecole publique semble véhiculer une vision relativement large et ouverte sur la société du comportement attendu chez un citoyen, condamnant ainsi la vision essentiellement basée sur l'aspect institutionnel ayant prévalu jusque dans les années 70. De plus, la vision défendue par le PER va tout à fait dans le sens des finalités de la déclaration de la CIIP. Mais ce qui peut nous intéresser, c'est de vérifier si cette vision est en osmose avec celle de ceux qui devront la mettre en pratique, c'est-à-dire les enseignants présents sur le terrain.

En prenant en considération tout ce qui précède, notre question de recherche se veut double et s'affiche comme suit :

- quelles représentations les enseignants interrogés ont-ils de l'éducation à la citoyenneté ?
- quelles proximités ont-ils avec les orientations définies par le plan d'études romand (PER) ?

2.3.2 Hypothèses

Maintenant, en lien avec la question de recherche et en tenant compte des éléments de la problématique et du cadre conceptuel, nous allons formuler quelques hypothèses que nous tenterons de vérifier lors de notre récolte de données :

- les représentations sociales des enseignants interrogés sur l'éducation aux citoyennetés se réfèrent principalement aux compétences cognitives et d'action et moins aux compétences éthiques ;
- les enseignants interrogés perçoivent surtout l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés via le pôle « citoyenneté et institutions », plus difficilement par celui appelé « pratique citoyenne à l'école » et rarement par le biais du pôle « citoyenneté et problèmes de société » ;
- les enseignants interrogés sont ouverts aux orientations proposées par le PER mais sont plus sceptiques face au traitement de l'éducation aux citoyennetés tel que proposé par le domaine de la « Formation générale ».

2.4 Méthode de recherche

Dans le cadre d'un travail de recherche, le choix de la méthode s'avère être un moment crucial. Nous allons donc, dans un premier temps, détailler et argumenter la méthode de récolte des données utilisée dans le cadre de ce travail. Ensuite, une présentation des caractéristiques de l'échantillon retenu suivra. Finalement, nous déboucherons sur l'explication du dispositif mis en place pour récolter ces données.

2.4.1 Choix de la méthode

Pour notre travail de recherche, nous avons opté pour la méthode des entretiens semi-directifs. Nous l'avons préférée à celle du questionnaire pour plusieurs raisons. D'abord, nous avons privilégié le contact humain afin de favoriser « un véritable échange durant lequel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » comme le disent Quivy et Campenhoudt (2006, p. 174). De plus, en posant des questions relativement ouvertes, nous veillerons à faciliter l'expression de l'interlocuteur en l'invitant à s'exprimer en toute authenticité. En effet, cette méthode repose généralement sur les représentations sociales des enseignants et sur leur discours.

Selon Quivy et Campenhoudt (2006), cette méthode permet au chercheur de « retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (p. 173). Mais pour ce faire, nous devons garder toute notre attention afin que nos interventions « amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible » (p. 174). Nous pouvons encore préciser qu'un entretien semi-directif se veut « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p. 174). Le cadre s'avèrera donc relativement souple. Cependant, nous devons nous efforcer de recentrer l'entretien sur les objectifs à chaque fois que celui-ci s'en écarte et de « poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible ». De ce fait, nous concentrerons davantage « l'échange autour des hypothèses de travail sans pour autant exclure les éventuels développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger » (p. 174). Finalement, le contenu de l'entretien fera l'objet d'une « analyse de contenu systématique, destinée à tester les hypothèses de travail ».

Cette méthode possède donc l'avantage d'obtenir un certain degré de profondeur dans les éléments recueillis. En effet, il existera toujours une possibilité de demander sur le moment quelques précisions sur telle ou telle réponse afin de bien cerner la pensée de l'interlocuteur. De plus, l'entretien permet souvent de révéler l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire.

2.4.2 Choix de l'échantillon

Nous avons opté pour un échantillon varié. Il se compose de quatre enseignants valaisans. Puisque nous sommes dans une étude de cas, nous voulons qu'ils soient représentatifs de plusieurs types d'enseignants. Dès lors, nous avons veillé à ce qu'ils soient bien caractérisés. En effet, ces derniers répondent aux caractéristiques suivantes :

Enseignants	1	2	3	4
Sexe	M	F	F	M
Formation	Maturité professionnelle commerciale en apprentissage, Université (pas terminé), école normale	Maturité littéraire latin-anglais, apprentissage de libraire, Haute école pédagogique	Diplôme de commerce, école normale	École normale
Lieu d'enseignement actuel	Commune entre 5'000 et 8'000 habitants	Commune entre 15'000 et 20'000 habitants	Commune entre 10'000 et 15'000 habitants	Commune entre 15'000 et 20'000 habitants
Âge	Environ 35 ans	Environ 30 ans	54 ans	51 ans
Degré d'enseignement actuel	5 P	6 P	5 P	4 P
Situation familiale	Marié avec des enfants	Célibataire	Séparée avec des enfants	Marié avec des enfants
Engagements	Ancien entraîneur de football chez les enfants	Présidente d'un chœur de jeunes Responsable d'un groupe de jeunes handicapés	Création de l'école à l'hôpital dans sa commune Ancienne Présidente de l'Association de parents d'élèves Ancienne aide formateur pour la méthode « objectif grandir » Ancienne conseillère générale Implication pour l'éducation à la santé	Ancien entraîneur de football et de hockey (diplômes d'entraîneur et d'expert jeunesse et sport) Conseiller général Député Président d'une grande association sportive valaisanne

Tableau 6 : Caractéristiques des enseignants interrogés

A ces quelques informations, il convient d'ajouter que ces enseignants ont tous suivi ou sont en train de suivre, au-delà des traditionnels cours de formation continue, la formation de praticien formateur dispensée par la Haute école pédagogique du Valais.

2.4.3 Dispositif mis en place pour la récolte des données

Avant de présenter le dispositif mis en place pour récolter les données, il convient de mentionner les trois objectifs que nous avons poursuivis au cours de ces entretiens :

- récolter les représentations sociales des enseignants sur l'éducation aux citoyennetés ;
- récolter leur vision sur l'enseignement de cette thématique ;
- récolter leur avis quant aux orientations prises par le PER.

Pour parvenir à ces objectifs, nous étions accompagnés par un guide de l'entretien, présent en annexe IV. Il a servi de fil rouge avec les étapes clés par lesquelles nous devons passer. Néanmoins, l'ordre des questions n'était pas essentiel. En effet, la conduite de l'entretien devait nous permettre d'amener l'enseignant vers les éléments que nous voulions absolument aborder. D'autres aspects, pas forcément présents dans ce guide, pouvaient aussi être développés selon le déroulement de la discussion.

Finalement, pour pouvoir ensuite transcrire le contenu de ces entretiens, nous les avons enregistrés au moyen d'un dictaphone. Notre analyse se base ainsi sur la transcription de ces quatre entretiens. Il s'agit donc d'effectuer une étude qualitative sur les données récoltées.

3. Partie empirique

3.1 Analyse des données

Suite à la récolte de données, nous allons maintenant tenter de les analyser. Pour ce faire, nous posons trois questions qui vont permettre de guider notre recherche :

- les représentations sociales de l'enseignant interrogé reposent-elles sur des compétences cognitives, éthiques et liées aux choix de valeurs ou liées à l'action telles que formulées par le Conseil de l'Europe ?
- la perception de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés s'approche-t-elle du pôle « citoyenneté et institutions » présenté par le PER, du pôle « pratique citoyenne à l'école » ou de celui appelé « citoyenneté et problèmes de société » ?
- les enseignants interrogés sont-ils ouverts face aux orientations proposées par le PER ? Comment perçoivent-ils le traitement de l'éducation aux citoyennetés par le biais du domaine de la « Formation générale » ?

3.1.1 Première analyse

Conformément à ce qui a été exposé ci-dessus, nous allons procéder à une analyse des entretiens guidée par la question suivante :

- les représentations sociales de l'enseignant interrogé reposent-elles sur des compétences cognitives, d'action ou éthiques telles que formulées par le Conseil de l'Europe ?

Pour ce faire, nous allons passer au crible la transcription des entretiens afin de relever tous les éléments pouvant s'insérer dans ces trois types de compétences. Pour ce faire, nous allons utiliser les indicateurs présentés dans le cadre conceptuel. Ils vont nous permettre de relever ces différentes compétences. L'analyse de la transcription des entretiens s'est faite au moyen d'une grille d'analyse présente en annexe V.

3.1.1.1 Enseignant n°1

Pour le premier enseignant, nous pouvons clairement relever des représentations reposant principalement sur des compétences éthiques et liées aux choix de valeurs. Le respect semble en être une importante. Il le spécifie d'ailleurs : « un bon citoyen doit être respectueux des autres, respectueux du matériel que l'on a autour de nous, respectueux des gens ». Nous pouvons noter à plusieurs autres reprises la présence de l'indicateur « *valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres* ». Pour ces compétences éthiques et liées aux choix de valeurs, nous pouvons encore relever la présence de trois autres indicateurs :

- « *se penser comme une personne dans son rapport aux autres et au monde* » lorsqu'il mentionne notamment que « citoyen, c'est vraiment reconnaître l'autre comme une personne à part entière » ;
- « *valeurs impliquant une capacité d'écoute* » lorsqu'il dit qu'il « pense que toutes les interrogations méritent d'être écoutées et entendues, même si pour certaines personnes, ça peut paraître un peu bizarre » et finalement ;
- « *valeurs demandant l'acceptation positive des différences et de la diversité* » quand il parle de sa condamnation des moqueries en classe.

Si ces compétences éthiques et liées aux choix de valeurs semblent être dominantes, nous pouvons également retrouver, à parts égales, des représentations reposant sur des compétences cognitives et sur celles liées à l'action. Pour les cognitives, les indicateurs relevés sont de deux ordres : d'un côté des « *compétences d'ordre politique* » et de l'autre, « *des connaissances sur les règles de vie collectives et les conditions démocratiques de leur établissement* ». Pour ce dernier indicateur, relevons notamment qu'il spécifie que l'école « est une mini société où il y a des règles, où il y a des droits, où il y a des devoirs ».

Finalement, pour les compétences liées à l'action, elles relèvent :

- des « *connaissances, attitudes et valeurs prenant sens dans le quotidien de la vie personnelle et sociale* » lorsqu'il fait part de son attachement au « côté ouverture, adaptabilité » pour évoluer dans la société ;
- de la « *résolution de conflits dans une perspective de médiation* » quand il fait mention de sa préoccupation à « régler certaines choses » ;
- de la « *contribution à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde* » quand il spécifie que « le côté social, c'est vraiment un cocon d'individus pour vivre certaines passions ».

3.1.1.2 Enseignante n° 2

Les représentations de la deuxième enseignante sont réparties de manière égale sur les trois types de compétences. En effet, il ne semble pas qu'une compétence domine une autre ou vice-versa. Dès lors, nous allons nous contenter de mentionner les indicateurs nous ayant permis de mentionner cette affirmation. Commençons par les compétences cognitives. Elles reposent sur :

- les « *connaissances du monde actuel* » car elle dit qu'« on s'intéresse aussi à l'actualité. C'est aussi un moyen de prendre sa place dans le monde, de voir ce qui se passe autour de nous et puis de réaliser que, ma foi, il y a beaucoup de choses, il faut s'y intéresser » ;
- les « *connaissances impliquant une dimension historique* » quand elle spécifie qu'en « faisant de l'histoire, on est en plein dans l'éducation à la citoyenneté. On voit aussi ce qui a changé, pourquoi on en est là aujourd'hui » ;
- les « *connaissances sur les institutions publiques démocratiques appelant la prise de conscience que ces institutions et ces libertés sont sous la responsabilité de tous les citoyens* » quand elle mentionne qu'elle « trouve essentiel que l'élève ait des notions d'éducation civique [...] et de voir comment est organisé une commune ou un canton, quelles sont les façons de régir un pays » ;
- les « *connaissances impliquant une dimension culturelle* » lorsqu'en partant d'une situation concrète et vécue en classe, elle explique son intervention visant à ce que les élèves acquièrent « une meilleure connaissance d'autres croyances, d'autres coutumes » ;
- les « *capacités d'anticipation* » quand elle souligne l'importance « d'anticiper certains problèmes qui pourraient survenir au travers d'un petit règlement ».

Ces indicateurs apparaissent parfois à plusieurs reprises. Quant aux compétences liées à l'action, elles ont pu être identifiées dans le discours de cette enseignante grâce aux indicateurs suivants :

- « *capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique en faisant appel à une troisième personne non impliquée dans le conflit* » quand elle précise qu'elle invite toujours les élèves, en cas de conflits, à venir lui « demander de l'aide s'ils en ont besoin » ou qu'en pensant au conseil de classe, elle précise

qu'il s'agit d'un moyen « de leur permettre de régler des conflits autrement que par la violence » ;

- « *contribution à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde* » lorsqu'elle pense qu'un citoyen devrait être « capable de prendre sa place dans la société, d'occuper vraiment un rôle tout en faisant attention aux personnes qui sont autour de lui » ;
- « *prendre des responsabilités* ». Cet indicateur revient à plusieurs reprises, notamment lorsqu'elle spécifie que, pour elle, « un bon citoyen c'est quelqu'un qui est capable de prendre des responsabilités et de s'y tenir dans la mesure de ses moyens » et que cela pourrait se traduire « par un engagement politique pour une personne qui aurait envie de s'engager de cette manière-là » ;
- « *ouverture à l'interculturel* » quand elle fait une allusion à « un encouragement à la politique d'intégration » ;
- « *connaissances, attitudes, valeurs prenant sens dans le quotidien de la vie personnelle et sociale* » lorsqu'elle précise que les élèves apprennent « qu'en prenant le temps de poser les choses et de discuter tranquillement, on arrive à régler bien des problèmes » ;
- « *capacité à intervenir sans le débat public* » quand, en parlant du conseil de classe, elle souligne que « ça apprend aux élèves à prendre la parole en public » ;
- « *construire et réaliser des projets communs* » lorsqu'elle s'exprime sur un projet réalisé concrètement dans sa classe.

Au même titre que les compétences liées à l'action et que les cognitives, les compétences éthiques et liées aux choix de valeurs étaient également présentes. Elles ont été relevées grâce aux indicateurs suivants :

- « *valeurs demandant l'acceptation positive des différences et de la diversité, d'accorder de la confiance à l'autre* » lorsqu'elle dit qu'il ne faut pas faire des handicapés « des marginaux » et « *conception de la citoyenneté comme une appartenance à un groupe, à des groupes* » lorsqu'elle spécifie qu'avec ce type d'élèves, « il faut toujours aller chercher un moyen pour les ramener au groupe, pour leur permettre d'avoir leur place » ;
- « *se penser comme une personne dans son rapport aux autres et au monde* » quand elle précise que « pour être un bon citoyen, il faut être capable de reconnaître ses qualités si on veut pouvoir faire quelque chose, faire un projet » et qu'il faut être capable de « prendre sa place dans le milieu où l'on vit » ;
- « *valeurs impliquant une capacité d'écoute* » quand elle mentionne le fait qu'il faut « apprendre à s'écouter l'un et l'autre, apprendre à dire ce qui ne va pas, ce qui va bien » ;
- « *valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres* » lorsqu'elle dit que « le respect, c'est la valeur primordiale » et qu'il s'agit réellement de la valeur qu'elle place « en premier » ;
- « *valeurs demandant l'acceptation positive des différences et de la diversité* » lorsqu'elle précise son attachement à « l'attention à l'autre, à la notion d'intégration » en prenant l'exemple de l'élève intégré actuellement dans sa classe.

Précisons à nouveau que certains indicateurs apparaissent à plusieurs reprises.

3.1.1.3 Enseignant n° 3

Les représentations de la troisième enseignante semblent s'avérer, du point de vue des compétences, relativement proches de celles du premier interrogé. En effet, nous pouvons constater une prédominance des compétences éthiques et liées aux choix de valeurs comme en témoignent les indicateurs relevés :

- « *valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres* » quand l'enseignante mentionne qu' « on n'a pas le droit de se moquer de certaines choses », qu'elle souligne le fait qu' « on ne peut pas respecter l'autre si on n'est pas capable de se respecter déjà » ou encore quand elle parle de la reconnaissance de l'autre « parce qu'en général la violence naît de la peur d'autrui, de la non-connaissance de l'autre » ;
- « *conception de la citoyenneté comme une appartenance à un groupe, à des groupes* » lorsqu'elle tente de donner une signification au mot citoyen : « c'est vrai que si on met citoyen, je ne sais pas pourquoi, on dit on appartient » ;
- « *dimension éthique : la personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres* » et « *se penser comme une personne dans son rapport aux autres et au monde* » quand elle précise sa pensée sur le terme citoyen : « ça veut dire d'abord bien se connaître, savoir comment on fonctionne, après ça veut dire oser s'approcher des autres sans avoir peur, ça veut dire savoir qu'on va vers les autres pour découvrir certainement quelque chose de merveilleux » ;
- « *la personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres selon un certain nombre de valeurs* » lorsqu'elle parle de l'élève et qu'elle dit que « c'est lui qui va se bâtir, ce n'est pas les autres qui vont venir le nourrir mais c'est lui qui va devoir aller chercher à manger ».

Toujours comme pour l'enseignant n° 1, les compétences liées à l'action apparaissent à un degré similaire que les compétences cognitives. Pour ces dernières, les indicateurs relevés sont les suivants :

- « *connaissances sur les institutions publiques démocratiques et sur les règles de liberté et d'action* » lorsqu'elle fait mention d'une volonté de « regarder les différences qui existent dans notre pays » en parlant notamment des cantons et des langues et de « voir comment la Suisse fonctionne de manière politique » ;
- « *compétences de type procédural : compétences transférables et utilisables dans une multiplicité de situation* » quand elle précise ce qu'elle attend chez un élève citoyen : « apprendre à questionner, à demander les choses » ;
- « *capacités intellectuelles générales, d'analyse et de synthèse* » lorsqu'elle pense au futur de ses élèves et aux attentes de la société en souhaitant que les élèves apprennent à être organisés parce qu'on va leur demander « d'être productifs ».

Quant aux compétences liées à l'action que nous avons pu relever, elles répondent aux indicateurs suivants :

- « *capacité à vivre avec d'autres* » lorsqu'elle stipule qu'être citoyen, c'est aussi « être avec les autres [...] être capable d'être bien avec les autres » ;
- « *construire et réaliser des projets communs* » quand elle explique quelques projets qu'elle a menés avec ses élèves ;
- « *capacité à coopérer* » en pensant au fait que dans la société, le citoyen ne sera « pas tout seul et qu'il devra collaborer » ;
- « *connaissances, attitudes, valeurs prenant sens dans le quotidien de la vie personnelle et sociale* » et « *contribution à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde* » tout simplement lorsqu'elle précise que le citoyen doit « réussir à travailler et à être en harmonie avec les personnes autour de lui » ;
- « *capacité à intervenir dans le débat démocratique, à argumenter et à choisir en situation* » quand elle spécifie qu'un jeune citoyen devrait être capable de « s'exprimer ».

3.1.1.4 Enseignant n° 4

Finalement, pour le quatrième enseignant, nous pouvons relever que ses représentations sont basées principalement sur les compétences cognitives. Suivent ensuite les compétences éthiques et liées aux choix de valeur et finalement, les compétences liées à l'action. Commençons donc par mentionner les indicateurs observés pour les compétences cognitives :

- « *connaissances sur les règles de vie collectives et les conditions démocratiques de leur établissement* » lorsqu'il affirme qu'il est persuadé que « chaque enfant connaît très bien les règles du groupe », ou qu'il dit que non seulement il faut connaître ces règles mais aussi « les accepter et avoir les moyens de les respecter » et ce, à la fois pour « les règles de vie » en classe et pour « les règlements » ou encore lorsqu'il parle de sa pratique : « un temps, je faisais un grand règlement avec les droits et les devoirs [...] c'était très intéressant parce que ça permettait de voir aussi ce que les enfants pouvaient amener et comment eux percevaient les choses » ;
- « *connaissances sur le monde actuel* » quand il pense qu'un jeune sortant de l'école obligatoire doit connaître la société, son fonctionnement et l'accepter ou quand il mentionne le sommet sur le climat de l'ONU à Copenhague comme un sujet qu'il aurait pu traiter avec ses élèves.

Les indicateurs ne sont peut-être pas très nombreux mais ils reviennent à plusieurs reprises. Ensuite, nous pouvons relever l'indicateur principal nous ayant permis de relever les compétences éthiques et liées aux choix de valeurs :

- « *valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres* », indicateur que l'on retrouve sous diverses formes : « être un citoyen, c'est quelqu'un qui vit en société, qui vit de manière à respecter les autres, être respecté par les autres », « faire comprendre aux enfants qu'on peut vivre ensemble sans être spécialement des amis », « à la gymnastique, [...] on doit avoir un certain fair-play, on doit se respecter entre nous », « respect de la politesse, respect de la prise de parole », un jeune sortant de la scolarité obligatoire devrait avoir une valeur, « un mot qui englobe tout [...], c'est le respect, le respect de soi, le respect des autres, le respect de tout ce qui existe, le respect des connaissances ».

Et puis, nous notons également la présence des compétences liées à l'action au moyen de l'indicateur suivant :

- « *capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique s'efforçant de construire un accord entre les parties* » quand il évoque une situation difficile qu'il est en train de vivre avec un garçon au moment de l'enregistrement des données et quand il mentionne quelques pistes pouvant être mises en place pour tenter d'apaiser la situation.

3.1.1.5 Synthèse de la première analyse

Après avoir analysé ces quatre entretiens de manière individuelle, il convient d'établir une première synthèse afin de relever la fréquence d'apparition de ces différents indicateurs. La grille utilisée et complétée à cet effet est présente en annexe VI. Ce schéma nous permet de tirer plusieurs enseignements. Premièrement, nous remarquons qu'un indicateur inhérent aux « compétences éthiques et liées aux choix de valeur » se profile comme étant fortement présent dans les représentations de ces quatre enseignants. Il s'agit de celui-ci : « valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres et une capacité d'écoute ». Incontestablement, il possède un ancrage bien au-dessus des

autres indicateurs et ce, chez tous les enseignants interrogés. Si nous le prenons par compétences, nous pouvons relever, en relation avec les « compétences cognitives », la faible présence des « compétences de type procédural ». Seule l'enseignante n°3 y fait parfois référence. Précisons encore qu'aucun des quatre instituteurs n'a fait référence aux droits de l'homme. Souvent, ils parlaient de certaines valeurs relatives aux droits de l'homme mais l'exprimaient sous une forme qui appelait plus clairement les « compétences éthiques et liées aux choix de valeur ». Telle est donc la raison de l'absence de ce critère. Concernant les « compétences éthiques et liées aux choix de valeurs », nous pouvons relever, hormis ce que nous avons spécifié au début de ce présent paragraphe, l'absence chez les quatre enseignants de l'indicateur « travail de construction et de réflexion se centrant autour de la liberté, de l'égalité, de la solidarité ». A nouveau, la plus grande partie des représentations faisant référence aux « valeurs en jeu » appelaient bien plus souvent « la reconnaissance et le respect de soi et des autres ». Pour les « compétences liées à l'action », nous ne notons pas d'absence d'un indicateur en particulier. Tous sont représentés au travers de ces quatre enseignants.

3.1.2 Deuxième analyse

Comme l'avons spécifié ci-dessus, notre deuxième analyse est guidée par la question suivante :

- la perception de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés s'approche-t-elle du pôle « citoyenneté et institutions » présenté par le PER, du pôle « pratique citoyenne à l'école » ou de celui appelé « citoyenneté et problèmes de société » ?

Après avoir passé en revue nos quatre entretiens, nous avons, dans un premier temps, relevé pour chaque enseignant leur degré de proximité avec ces différents pôles.

3.1.2.1 Enseignant n° 1

Pour le premier instituteur interrogé, nous pouvons constater que sa vision de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés semble être relativement proche du pôle « pratique citoyenne à l'école ». A ce titre, il fait mention d'une charte mise en place dans l'établissement, de « règles de vie en classe » et également d'un vote des élèves en début d'année scolaire sur ce que représentent « un maître idéal et un élève idéal ». Si le pôle « citoyenneté et problèmes de société » apparaît parfois, il n'en est pas de même pour le pôle « citoyenneté et institutions ». En effet, en évoquant le traitement de l'éducation aux citoyennetés dans sa classe, les indicateurs de ce pôle ne ressortent pas, du moins pas spontanément. Ils interviennent uniquement lorsque l'objectif inhérent à ce dernier est abordé (« identifier les formes locales d'organisation politique et sociale »). D'ailleurs, il dit clairement que s'il s'imagine « parler de ça à l'école, ça doit être du chinois pour les élèves ». Il trouve d'ailleurs cet objectif particulièrement « ambitieux ».

3.1.2.2 Enseignant n° 2

Concernant l'enseignante n°2, sa vision de l'enseignement de cette thématique repose principalement sur les pôles « pratique citoyenne à l'école » et « citoyenneté et problèmes de société ». En effet, pour le premier, elle mentionne principalement l'organisation hebdomadaire d'un « conseil de classe » qu'elle « laisse gérer aux élèves ». Elle évoque aussi la présence d'une petite boîte aux lettres « où chaque semaine les élèves pouvaient noter s'ils repéraient une qualité chez l'un ou l'autre élève ». Quant à l'autre pôle, « citoyenneté et problèmes de société », il apparaît comme très présent dans sa vision. Il est évoqué à de multiples reprises et sous diverses formes. Elle s'intéresse beaucoup à l'actualité avec ses élèves et ensemble, ils parlent de « problèmes de société au fur et à

mesure de l'année [...] afin de mieux connaître certaines problématiques ». De ce fait, ce pôle est abordé à travers différentes branches telles que « le français [...], les mathématiques [...], l'histoire [...] ou encore la géographie ». Cependant, s'il semble moins présent, le pôle « citoyenneté et institutions » s'insère également dans sa vision de l'enseignement de cette thématique. En effet, suivant l'actualité, « en période d'élections par exemple », elle évoque notamment avec ses élèves « l'organisation de la commune ». De même, lorsqu'il y a « une votation particulière qui fait beaucoup parler d'elle », ils en parlent aussi en classe.

3.1.2.3 Enseignant n° 3

Pour la troisième enseignante, elle possède une vision de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés très proche de celle véhiculée par le pôle « pratique citoyenne à l'école ». Cette proximité avec cette « pratique citoyenne à l'école » se révèle notamment en raison de son engagement en faveur de l'éducation à la santé. D'après ses dires, le fait d'instaurer « un climat de sécurité pour que les enfants se connaissent » et puissent « développer leur estime de soi et leur confiance » tout en « coopérant » est une forme d'éducation aux citoyennetés. De plus, elle se réfère à la participation à certaines actions citoyennes de ses élèves, comme par exemple le fait d'aller « chanter chez des personnes âgées ». D'ailleurs, elle se reconnaît totalement dans l'objectif développé par ce pôle au cycle 2 de la scolarité, « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ». Spontanément, elle développe également mais de manière succincte autour du pôle « citoyenneté en institutions » en mentionnant une volonté de « voir comment la Suisse fonctionne de manière politique ». Elle fait également allusion de manière un peu plus prononcée au pôle « citoyenneté et problèmes de société » en s'exprimant sur « la pollution », « les dépendances comme par exemple la toxicomanie » et pense travailler ces problématiques notamment en « environnement » ou dans le cadre des « mathématiques ».

3.1.2.4 Enseignant n° 4

Enfin, l'enseignant n°4 possède une vision de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés bien répartie sur les trois pôles. En effet, aucun ne semble avoir une prédominance sur un autre. Nous pouvons notamment mentionner qu'il relie la « pratique citoyenne à l'école » avec « le comportement » et le respect des autres en faisant allusion notamment à la « récréation où il y a énormément de problèmes de vie communautaire où les enfants se chamaillent régulièrement pour des brouilles et où on doit intervenir pour remettre les choses au point ». Quant au pôle « citoyenneté et problèmes de société », il pense aux problèmes relatifs à la violence, au racisme, à l'intégration, à Internet, et souligne l'importance de la prévention. Enfin, sa vision sur le pôle « citoyenneté et institutions » est principalement basée sur la connaissance et le respect des normes législatives.

3.1.2.5 Synthèse de la deuxième analyse

Après avoir exposé les résultats pour chaque enseignant, essayons d'en tirer une petite synthèse. D'abord, nous pouvons constater que la vision de ces quatre enseignants repose principalement sur le pôle « pratique citoyenne à l'école ». Pour eux, il s'agit de celui qui, soit seul, soit sur le pied d'égalité avec un autre, s'approche le plus de leur vision de l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés. Ensuite, il est également possible de remarquer que le pôle « citoyenneté et problèmes de société » est bien présent, mais, cependant, à un degré moindre que le premier énoncé. Enfin, le pôle « citoyenneté et institutions » n'est pas le premier à ressortir lorsque nous évoquons le

traitement de l'éducation aux citoyennetés. Le premier enseignant le trouve d'ailleurs relativement « ambitieux ».

3.1.3 Troisième analyse

Le troisième cycle d'analyse est guidé par la question suivante :

- les enseignants interrogés sont ouverts aux orientations proposées par le PER mais sont plus sceptiques face au traitement de l'éducation aux citoyennetés tel que proposé par le domaine de la « Formation générale ».

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, le rôle de l'éducation aux citoyennetés dans le domaine de la « Formation générale » semble être moins bien défini que dans le domaine « SHS ». Dès lors et afin de faire preuve d'un certain pragmatisme face à cette situation, nous allons nous baser sur les objectifs définis par le PER pour le cycle 2 qui eux, sont rattachés à un domaine spécifique.

Rappelons le premier : « *identifier les formes locales d'organisation politique et sociale* ». Conformément aux orientations prises par le PER, il devrait se travailler via le pôle « citoyenneté et institutions ». L'avis des enseignants est partagé. En effet, certains le qualifient d'ambitieux tandis que d'autres le trouvent tout à fait réaliste. Un enseignant résume parfaitement la situation : « Oui, je suis tout à fait à l'aise. C'est même intéressant. Mais je pense que d'autres enseignants seraient peut-être moins à l'aise ». En essayant d'aller plus en profondeur, nous avons tenté de relever ce que ces enseignants mettaient derrière cet objectif. D'abord, derrière le terme « formes locales d'organisation politique », il y a une quasi unanimité : « administration communale, services qui sont à l'intérieur, [...] côtés exécutif et législatif », « les différents conseils, le nom du Président de commune, les différents dicastères ». Par contre, derrière le terme « formes locales d'organisation sociale », nous pouvons relever quelques divergences : « regroupements de personnes qui ont un intérêt commun », « côté sportif, côté musical », « organisations d'entraide comme par exemple des repas communautaires, des colis du cœur », « la police, les hôpitaux », « comment les sociétés de la commune fonctionnent entre elles, qu'est-ce qu'il y a comme possibilités d'y participer ». Interrogés sur les activités qu'ils concevraient dans leur classe pour travailler cet objectif, les enseignants nous ont confié les éléments suivants : « donner l'explication sur le terme politique [...] et donner des exemples par rapport à ce que fait un politique », « une rencontre avec des personnes engagées dans l'organisation politique et aussi une autre avec des personnes engagées dans l'organisation sociale », « expliquer aux enfants comment fonctionne notre pays de manière politique », « voir comment fonctionne une commune ».

Le deuxième objectif, « *reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire* », devrait être abordé, selon le PER, via le domaine de la « Formation générale ». Il reçoit un accueil très favorable de la part des enseignants interrogés : « spontanément, c'est le premier que je développe », « ça, c'est déjà ce qu'on fait », « c'est exactement ce que l'on essaie de faire mais sans ça soit écrit sur un papier », « je pense qu'un enseignant actuellement ne peut pas faire autre chose que travailler cet objectif-là ». Ils le perçoivent comme « un des piliers essentiels de la vie à l'école » et pensent le travailler via l'instauration d'un « cadre mis dès le départ », la mise en place d'activités sur les domaines de « croyances et d'enseignement religieux », la création de « sympagrammes » (outil destiné à reconnaître les qualités de ses camarades) ou encore en faisant « des bilans » ponctuels afin de « régler des problèmes ».

Quant au troisième objectif, « *analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine* », il devrait également être travaillé à travers le domaine de la « Formation générale ». Il reçoit lui un accueil mitigé. En effet, au premier abord, quelques enseignants le trouvent « complexe », « trop compliqué » ou même ne le comprennent « pas vraiment ». Apparemment, le mot interdépendance semble poser quelques problèmes. Ils peinent parfois à identifier ce que le PER entend par « milieu » et « activité humaine ». Seule une enseignante, la deuxième, est tout de suite à l'aise et spécifie d'entrée : « ça, ça se travaille déjà en géographie alors ». Elle explique ensuite plusieurs exemples concrets d'activités qu'elle a déjà réalisées avec ses élèves telles qu'une observation du paysage de la région afin « d'observer les activités humaines qui en découlaient » ou une recherche historique sur l'histoire de la ville où elle enseigne afin de voir « comment les gens travaillaient à l'époque », ceci permettant de « faire un lien entre le milieu et les activités qui étaient là ». Quant aux autres, ils pensent notamment travailler cet objectif « en lien avec la géographie », en faisant un lien entre « la région, l'endroit et les personnes qui peuvent être impliquées dans certaines usines de la région ».

Au-delà de ces trois objectifs, nous avons également interrogé les enseignants sur leur perception de la transversalité car, comme nous l'avons déjà mentionné, les deux derniers objectifs sont liés à la « Formation générale » et, de ce fait, pourraient bien être travaillés de manière transversale. Pour ces quatre enseignants, cela ne semble pas poser de problèmes particuliers. En effet, ils nous ont confié qu'ils appliquaient ce principe de la transversalité « déjà concrètement » et que globalement, ils n'avaient « pas de souci avec ça ». La deuxième enseignante a d'ailleurs précisé que c'est ce qu'elle aimait « le mieux » et « de manière transversale, [...] c'est même plus facile ». D'après leurs dires, il s'agit apparemment plus d'une manière naturelle d'enseigner que d'une construction volontaire.

3.2 Interprétations des résultats

Après avoir détaillé les résultats obtenus suite à la réalisation d'entretiens semi-directifs avec ces quatre enseignants, il semble logique maintenant de tenter d'en tirer quelques interprétations. Pour ce faire, nous allons apporter une réponse aux hypothèses qui ont été formulées préalablement.

Commençons par la première. Nous formulons l'hypothèse que les représentations sociales des enseignants interrogés sur l'éducation aux citoyennetés se réfèrent principalement aux compétences cognitives et d'action et moins aux compétences éthiques. Nous partions de l'idée que ces enseignants, dont le profil de certains affichait une longue expérience dans l'exercice de cette profession, étaient encore sous l'influence du courant véhiculé par les plans d'études valaisans jusqu'au début des années 70 qui visaient, en matière d'éducation à la citoyenneté, le développement et l'acquisition de compétences essentiellement cognitives comme nous l'avons exposé dans la problématique. Au vu de la présentation des résultats, il ressort que cette hypothèse ne peut être confirmée. En effet, les compétences « éthiques et liées aux choix de valeurs » apparaissent en tête chez trois des quatre personnes interrogées et figurent en deuxième position chez une quatrième. De même, les compétences cognitives semblent être reléguées à l'arrière-plan des compétences éthiques. Parmi les quatre enseignants interrogés, nous pouvons tout de même relever une exception. Il s'agit du quatrième enseignant, chez qui les compétences cognitives sont le plus souvent évoquées. Ses engagements politiques ont certainement eu une influence sur ce résultat.

Essayons d'approfondir quelque peu cet état de fait. Nous avons vu, dans le cadre conceptuel, qu'une représentation sociale est une « forme de connaissance, socialement

élaborée et partagée, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » et qu'elle s'élabore selon deux processus fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage. Nous allons donc tenter de mettre en perspective les résultats obtenus avec ces derniers.

L'embryon du noyau, autour duquel s'organise une représentation, trouve sa place dans le processus d'objectivation. En quelque sorte et comme nous le mentionnons dans le cadre conceptuel, ce processus « rend compte de la manière dont on sélectionne l'information socialement disponible ». En l'occurrence, chez ces quatre enseignants, il apparaît plus ou moins clairement qu'en abordant la thématique de l'éducation aux citoyennetés, leurs représentations semblent s'articuler autour d'un noyau faisant apparemment preuve d'un certain consensus entre eux. Durant le processus d'objectivation, le concept d'éducation aux citoyennetés est normalement transformé par l'enseignant interrogé « en images ou éléments faisant sens pour son esprit ». Au vu de ce que nous avons pu relever durant ces entretiens, ce noyau serait donc composé de « règles de vie » et d'une valeur partagée de tous, « le respect ». Ce processus rendant compte de la manière dont on sélectionne l'information, nous observons donc que le corps enseignant, du moins les quelques représentants choisis, sélectionne des éléments ayant principalement trait aux « valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres ». Nous pouvons l'affirmer car cet indicateur est apparu à une fréquence largement supérieure à tous les autres et ce, quel que fût l'enseignant interrogé.

Quant au processus d'ancrage, il consiste à « enraciner la représentation sociale dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien ». Qui dit usage quotidien entend notamment concrétisation dans la pratique. Et ce n'est qu'en utilisant de manière fonctionnelle l'objet de la représentation sociale qu'elle pourra « s'intégrer dans le système de valeurs de l'individu ». Dans le cas de ces enseignants, si nous interprétons la concrétisation de l'éducation aux citoyennetés dans leur pratique, il ressort que, au-delà du fait que tous sont bien conscients de traiter de cette thématique déjà aujourd'hui, leur perception de cet enseignement s'approche principalement du pôle « pratique citoyenne à l'école » qui se travaille, pour le cycle 2, via l'objectif suivant : « reconnaître l'altérité et développer le respect dans la communauté scolaire ». Nous nous permettons là de prendre quelques éléments de la deuxième analyse car ils nous donnent l'occasion de souligner le fait que cette représentation est déjà ancrée et fait partie intégrante du système de valeurs des individus interrogés.

Passons maintenant à la deuxième hypothèse. Nous supposons que les enseignants interrogés percevaient surtout l'enseignement de l'éducation aux citoyennetés via le pôle « citoyenneté et institutions », plus difficilement par celui appelé « pratique citoyenne à l'école » et rarement par le biais du pôle « citoyenneté et problèmes de société ». Nous pensions à nouveau que le pôle « citoyenneté et institutions », faisant davantage appel à des compétences cognitives, serait le plus présent dans leur perception et ceci, dans un même ordre d'idée que l'argumentation qui a été développée pour la première hypothèse.

Les résultats ne vont pas tout à fait dans le sens de notre hypothèse. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, les résultats montrent que la perception de ces enseignants repose principalement sur le pôle « pratique citoyenne à l'école » qui précède celui appelé « citoyenneté et problèmes de société », le dernier étant « citoyenneté et institutions ». Nous observons donc qu'à la lecture de ces trois pôles, les éléments possédant un certain sens pour ces enseignants peuvent être perçus comme des éléments concrétisant l'ancrage des représentations sociales. Nous avons utilisé cet élément ci-dessus pour expliquer tout le processus de leurs représentations sociales. Cela a été possible car nous avons notamment orienté nos entretiens de manière à pousser ces acteurs du monde éducatif à expliciter de manière concrète ce qu'ils faisaient ou ce qu'ils pensaient

pouvoir faire dans leur classe avec ces différents pôles. L'interprétation des résultats de cette deuxième hypothèse est foncièrement liée à celle de la troisième hypothèse. En effet, ces deux dernières visent à apporter une réponse à notre deuxième question de recherche qui s'interroge sur les proximités de ces enseignants face aux orientations prises par le PER.

Profitions donc pour discuter maintenant de notre troisième hypothèse. Elle supposait que les enseignants interrogés se montraient ouverts aux orientations proposées par le PER mais pouvaient s'avérer plus sceptiques face au traitement de l'éducation aux citoyennetés tel que proposé par le domaine de la « Formation générale ». Nous avons volontairement mis en évidence le domaine de la « Formation générale » car il ne devrait revêtir, selon le PER, un caractère aussi contraignant que le domaine « SHS ». Au vu de l'accueil réservé aux différents objectifs proposés par ces quatre enseignants, nous ne pouvons nous montrer aussi catégorique. En effet, si ces derniers réservent un accueil plutôt ouvert aux orientations du PER, ils ne semblent pas se montrer plus sceptiques en découvrant les deux objectifs proposés par le domaine de la « Formation générale ». Comme nous l'avons souligné dans l'analyse des résultats, tous les enseignants interrogés se montrent globalement très proches de l'objectif suivant de la « Formation générale » : « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ». Pour eux, il s'agit clairement de l'objectif avec lequel ils se sentent le plus à l'aise. D'ailleurs, les quatre pensent déjà le travailler actuellement.

Cela nous permet d'établir un autre lien avec les représentations sociales. En effet, ces dernières possèdent, comme nous l'avons déjà exposé, un certain nombre de fonctions. Parmi celles-ci, relevons la fonction d'orientation qui sert, rappelons-le, à « orienter les pratiques sociales et les discours idéologiques » et la fonction de savoir, servant aux individus à « avoir des actions concrètes et réelles ». Ce n'est qu'en analysant les données récoltées que nous avons remarqué que, pour faciliter l'émergence des représentations des personnes interrogées, il fallait guider l'échange sur des éléments concrets et en lien avec la pratique. Ce fut réellement durant ces moments que nous avons réussi à relever les dispositions de ces enseignants face au PER. Ainsi, nous avons pu en tirer des conclusions sur un aspect s'affichant comme une dimension des représentations sociales et qui se présente comme une « attitude générale marquant les dispositions favorables ou défavorables du groupe envers l'objet de la représentation ».

Finalement, il nous faut encore tenter d'interpréter, au vu justement des attitudes de ces enseignants, la manière dont ces personnes ont accueilli les orientations du PER. Nous pouvons observer qu'une tendance générale se dessine. En effet, lors de la présentation de ces différents objectifs, la plupart des enseignants ont eu la spontanéité de prendre les éléments possédant un certain sens déjà pour eux au lieu de tenter de comprendre ce que voulait réellement véhiculer le PER. Il y avait donc une volonté de leur part de renforcer leurs propres convictions sur l'éducation à la citoyenneté. Une exception est à souligner. En effet, l'enseignante n°2 a adopté au cours de ces entretiens une attitude plus ouverte et davantage axée sur la compréhension de ce qui était présenté. Sans vouloir tirer de conclusions trop hâtives, nous pouvons tout de même relever le fait qu'elle n'a pas été formée à l'école normale comme ses trois autres collègues mais à la Haute école pédagogique du Valais. Durant cette formation, nous pouvons mentionner qu'il existe une certaine volonté de bousculer les représentations des étudiants. Cela pourrait donc avoir une influence ensuite sur leurs manières d'accueillir certaines nouvelles orientations, en l'occurrence celles véhiculées par le PER. Cependant, l'étendue de l'échantillon nous empêche d'en faire une généralité.

3.3 Conclusion

Après avoir analysé et interprété ces résultats, il convient de tirer quelques conclusions sur ce travail de recherche. Nous allons commencer dans un premier temps à répondre à nos deux questions de recherche puis nous livrerons ensuite quelques réflexions d'ordre plus général.

Notre enquête nous permet à présent de fournir une réponse à notre première question de recherche qui était la suivante :

- quelles représentations les enseignants ont-ils de l'éducation à la citoyenneté ?

Ils possèdent donc des représentations qui, si elles peuvent parfois différer selon le profil et les caractéristiques propres aux individus interrogés, se réfèrent principalement aux compétences éthiques et liées aux choix de valeurs. Comme nous l'avons déjà spécifié ci-dessus, les représentations sociales concourent à « la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Le fait d'appartenir au corps enseignant a certainement contribué à ce résultat. Si les représentations sociales des personnes questionnées se réfèrent aussi, mais dans une moindre mesure, aux compétences cognitives et à celles liées à l'action comme nous l'avons présenté, une grande partie des représentations récoltées faisaient donc référence aux compétences éthiques et liées aux choix de valeur. Nous observons donc que nous sommes en présence d'une réalité commune qui a été certainement construite sur la base d'expériences vécues au sein d'un ensemble social.

De même, il nous est maintenant possible d'apporter une réponse à notre deuxième question de recherche qui était la suivante :

- quelles proximités les enseignants interrogés ont-ils avec les orientations définies par le PER ?

Rappelons que ce plan d'études considère la citoyenneté « dans son sens le plus large, et non pas seulement au niveau de l'exercice de droits politiques ». D'ailleurs, le PER stipule que l'éducation aux citoyennetés devrait contribuer « à une meilleure compréhension du monde actuel ». Cela se traduit donc par la définition d'objectifs mettant en lien la citoyenneté avec les institutions, la pratique quotidienne ou encore les problèmes de société. Face à ces orientations, les enseignants interrogés se montrent globalement ouverts et semblent prêts à recevoir ces éléments que nous pouvons assimiler à des finalités. Ils entretiennent une grande proximité avec tout ce qui concerne la pratique quotidienne de la citoyenneté, que ce soit en classe ou à l'extérieur. Par contre, ils apparaissent comme nettement moins enthousiastes pour travailler sur des objectifs relatifs à la connaissance des institutions. Cependant, chaque enseignant entretient un degré de proximité qui lui est propre. D'ailleurs, si nous avons pu relever un certain consensus entre ces personnes sur les grandes orientations, il n'a pas été tout à fait de même quand il s'est agi de prendre position sur les objectifs généraux avec lesquels elles seraient censées travailler au cycle 2 de la scolarité obligatoire. Nous notons là quelques incompréhensions avec les options prises par le PER. Elles s'expriment notamment sur la formulation de certains objectifs. En effet, nous avons, par exemple, un enseignant qui s'identifie totalement au pôle « citoyenneté et problèmes de société » mais qui ne comprend tout simplement pas l'objectif inhérent à ce pôle. Ce genre de réactions fut d'ailleurs présent à plusieurs reprises. Ce problème de formulation peut s'avérer relativement préoccupant. Néanmoins, si des objectifs spécifiques univoques accompagnaient systématiquement l'objectif général, ce genre de préoccupations pourrait s'avérer moins fréquent. Il s'agit d'ailleurs d'une attente partagée par tous ces enseignants. Si ces derniers comptent sur l'utilisation d'une méthodologie et

d'ouvrages pour enseigner l'éducation aux citoyennetés, ils s'attendent néanmoins à avoir en priorité des indications claires et précises au niveau des objectifs.

Après avoir répondu à nos deux questions de recherche, nous voulons encore livrer, en guise de conclusion finale, quelques réflexions d'ordre un peu plus général. Comme nous l'avons évoqué dans notre problématique, l'éducation à la citoyenneté est incontestablement une question d'actualité. La volonté d'harmonisation des systèmes scolaires cantonaux s'est invitée comme une réelle opportunité de revisiter l'enseignement de cette thématique. Au cours de ce travail, nous avons voulu nous intéresser aux personnes qui seront les premières concernées lors de l'introduction de l'éducation aux citoyennetés à l'école primaire, c'est-à-dire les enseignants. Leur rôle sera inévitablement déterminant pour tenter d'apporter une réponse au constat alarmant posé par Oser et Reichenbach dans leur rapport. En tout cas, l'introduction du PER s'affiche clairement comme une opportunité susceptible d'apporter quelques améliorations à la situation actuelle. Maintenant, il est clair que cette modification va impliquer quelques changements qui, à l'heure actuelle, laissent planer passablement d'interrogations. Des grandes orientations ont été définies, tout comme des objectifs répartis par cycle d'enseignement. Cependant, nous notons que le PER ne donne pas d'indications précises quant au traitement de la « Formation générale ». A l'heure actuelle, cela laisse place à des interprétations pouvant être fort différentes d'un enseignant à un autre. De plus, nous ne savons toujours pas si cette introduction sera accompagnée d'une méthodologie et d'ouvrages pour les élèves. Les grilles horaires étant déjà chargées actuellement, nous pouvons légitimement nous interroger si une plage sera dénichée pour l'éducation aux citoyennetés, considérée, rappelons-le, comme le parent pauvre du système éducatif helvétique par le rapport de Oser et Reichenbach. Comme il s'agit d'une nouvelle matière, la question de savoir si des formations continues verront le jour pour accompagner les enseignants peut se poser. De même, nous pouvons nous demander dans quelle mesure la formation des futurs enseignants prendra en considération ce nouvel aspect. Finalement, dans les orientations-mêmes du PER, il subsiste un élément clé qui n'a pas été tranché et auquel il fait actuellement ouvertement mention : la définition d'un champ de compétences dévolu aux élèves dans le cadre d'une pratique citoyenne à l'école. L'entrée progressive en vigueur du PER étant prévue à la rentrée scolaire 2011, nous pouvons légitimement nous demander si toutes ces interrogations trouveront leur réponse d'ici cette date.

3.4 Prolongements et perspectives

Au terme de ce travail, il apparaît naturel d'évoquer quelques possibilités de prolongements ainsi que d'éventuelles perspectives futures.

Nous avons pris l'initiative de nous intéresser principalement aux enseignants. Une proposition de prolongement pourrait être de rechercher les compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, une mise en perspective avec le plan d'études actuel du secondaire I pourrait être envisagée. En effet, il serait intéressant de comparer les objectifs de ce plan d'études et les réelles compétences acquises par ces jeunes sortant de la scolarité obligatoire.

Une autre recherche pourrait être menée sur les représentations sociales mais avec des enseignants travaillant au cycle 3 de la scolarité obligatoire (1^{ère} à 3^{ème} du cycle d'orientation). En effet, comme ces derniers enseignent déjà aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté, ils seront également confrontés à ces changements. Nous pourrions ainsi

récolter leur avis et également tenter de rechercher comment ils percevraient une telle modification.

Dans une perspective plus lointaine, il semblerait logique de refaire un point de la situation. En effet, en établissant une recherche se basant sur un échantillon plus large, il serait à notre avis tout à fait utile d'observer comment les enseignants du cycle 2 auront assimilé ces orientations du PER et quelle aura été l'influence de ces dernières sur leur pratique quotidienne. Comme nous savons que le domaine de la « Formation générale » se veut transversal aux autres disciplines, il engendrera peut-être une modification sensible sur la manière d'enseigner de certains instituteurs. Nous pensons qu'approfondir ce sujet dans quelques années pourrait permettre d'établir le degré d'influence que peut provoquer un changement de plan d'études sur l'approche de l'enseignement et sur sa concrétisation dans la pratique quotidienne.

3.5 Analyse critique

Finalement, il convient de prendre un peu de recul par rapport au travail qui a été effectué et ce, afin d'en ressortir sa valeur mais aussi ses limites.

Commençons par les limites. En étant objectif, il faut reconnaître que notre recherche se base sur un échantillon relativement restreint, composé de quatre enseignants. Il apparaît donc difficile d'en tirer des généralités. De plus, nous nous sommes limités à des enseignants provenant d'un même canton alors que l'introduction du PER touchera toute la Suisse romande. Les résultats auraient peut-être pu s'avérer quelque peu différents dans une autre région. En effet, nous pouvons constater que ces enseignants exercent leur profession dans des villages ou villes dont la taille n'a pas grand-chose à voir avec des métropoles comme Lausanne ou Genève. Nous pouvons également relever le fait que notre recherche s'est basée sur des discours et non sur des observations. Il est donc possible qu'un décalage ait parfois été présent entre les discours et les actes. De plus, les questions n'avaient pas été divulguées avant les entretiens. Nous recherchions avant tout la spontanéité. Cependant, si nous avons transmis quelques éléments avant les entretiens, les réponses auraient peut-être parfois pu être moins hésitantes, notamment quand nous abordions des éléments sur ce qu'il se passait concrètement dans les classes. Notre questionnement peut également se discuter. Il aurait tout à fait été possible de formuler d'autres hypothèses. Finalement, nous pouvons encore souligner que notre recherche s'est basée sur un plan d'études en consultation et non pas sur un document définitif et officiel.

Ce travail possède toutefois quelques éléments intéressants. Nous pouvons relever le fait que notre cadre conceptuel nous a permis de construire des catégories d'analyse découlant de références scientifiques. Par conséquent, elles donnent un certain crédit à l'analyse des données qui s'ensuit. Cette dernière se base sur des entretiens semi-directifs conséquents, d'une durée dépassant à chaque fois la quarantaine de minutes. Nous pensons que dans ce cas, il s'agit certainement de la méthode la plus appropriée pour récolter des représentations sociales. Durant l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons tenté de faire preuve de pragmatisme afin de pouvoir répondre de la manière la plus objective possible aux hypothèses formulées préalablement. Ainsi, nous avons pu apporter une réponse à nos deux questions de recherche. Cela nous a permis finalement de livrer une conclusion mettant en évidence quelques inquiétudes et des questions découlant de la future introduction de l'éducation à la citoyenneté au cycle 2 de la scolarité obligatoire et dont les réponses sont espérées, du moins pour la plupart, avant la rentrée 2011-2012, soit avant l'entrée en vigueur officielle de ce nouveau plan d'études.

4. Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociale*. Cousset : Delval.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Audigier F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier F. (2000). *Projet « Education à la citoyenneté démocratique » : concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Genève : Université de Genève.
- Audigier (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Texte lu lors de la séance organisée par le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud le mercredi 28 juin 2006. [Page Web]. Accès : http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf [27.01.10]
- Birzèa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle (CDCC).
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Canton du Valais (1922). *Plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais*. Sion : Imprimerie F. Aymon.
- Canton du Valais (1929). *Plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais*. Sion : Imprimerie Fiorina & Pellet.
- Canton du Valais (1936). *Plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais*. Sion : Imprimerie Fiorina & Pellet.
- Canton du Valais (1954). *Plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais*. Sion : Dépôt des livres scolaires.
- Canton du Valais (1961). *Programme des écoles enfantines et primaires du canton du Valais : guide méthodologique*. Sion : Département de l'instruction publique.
- Canton du Valais (1974). *Plan d'études et programmes du Cycle d'orientation*. Sion : Service cantonal de l'enseignement secondaire.
- Canton du Valais (1962). *Loi sur l'instruction publique*. [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/400.1.pdf [18.02.2010]
- Canton de Vaud (2006). *Plan d'étude vaudois. Version août 2006*. [Page Web]. Accès : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/df/dgeo/fichiers_pdf/PEV2008-B-789.pdf [27.01.10]
- CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. [Page Web]. Accès : <http://www.consultation-per.ch/print/REFprint/DeclCIIPp.pdf> [22.08.2009]

- CIIP (2008). *Plan d'études romand*. [Page Web]. Accès : http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/PER_complet.pdf [18.02.2010]
- CIIP (2009). *Historique de la CIIP*. [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/index.php?m=4&sm=4&page=47#Origine> [10.08.2009]
- Durkheim E. (1967). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Guntern, J. (2003). *Die Walliser Schule im 20. Jahrhundert. Cahiers de Vallesia n°11*. Visp : Mengis Druck und Verlag AG.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (Ed.) (2007). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Moliner P. & Martos, A. (2005). *La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ?* Montpellier : Université Paul Valéry.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Ngoenha S. & Ferilli L. (2007). *Eduquer à la citoyenneté ou aux citoyennetés ?* Lausanne : Institut d'anthropologie et sociologie, SSP, Université de Lausanne.
- Oser, F. & Reichenbach R. (2000). *Education à la citoyenneté en Suisse : rapport final*. Berne : CDIP.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

5. Listes des annexes

Annexe I : Présentation du domaine des sciences de l'Homme et de la société

Annexe II : Présentation du domaine de la formation générale

Annexe III : Traitement de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2

Annexe IV : Guide de l'entretien

Annexe V : Grille d'analyse n° 1

Annexe VI : Grille d'analyse n° 2

Annexe VII : Grille d'analyse n° 3

Annexe VIII : Grille d'analyse n° 4

Annexe I : présentation du domaine des « sciences de l'Homme et de la société »

Pour cette première annexe, nous allons donc entrer dans le champ disciplinaire intitulé « sciences de l'Homme et de la société ». Selon le PER, ce champ possède deux visées prioritaires (p. 305) :

- « découvrir des cultures et des modes de pensées 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 ».

A ces visées prioritaires, il est ajouté, dans les commentaires généraux, les intentions du PER dans ce domaine des « sciences de l'Homme et de la société ». Il en ressort plusieurs enseignements. Premièrement, il est stipulé que ce domaine est en accord avec « les valeurs contenues dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Déclaration des Droits de l'Enfant » et en cohérence avec « les finalités et objectifs de l'école publique » (p. 305). Ce domaine tend donc à privilégier « l'acquisition de compétences, de concepts, d'outils, et des connaissances nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable » (p. 305). De plus, il devrait permettre aux élèves de résoudre des problèmes via la formulation et la validation d'hypothèses et ceci, dans le but de pouvoir situer « les phénomènes sociaux, économiques, politiques dans leur dimension spatiale et temporelle ». Globalement, nous pouvons dire que ce champ vise « l'acquisition de compétences et de méthodes propres aux sciences humaines » (p. 12).

Finalement, la structure globale du champ disciplinaire « sciences de l'Homme et de la société » se construit autour de trois concepts : l'espace, le temps et la citoyenneté.

Annexe II : présentation du domaine de la « Formation générale »

Il convient également de préciser les contours de ce domaine de la « Formation générale ». D'après les commentaires généraux du PER, ce domaine constitue « un domaine spécifique où les principaux éléments éducatifs sont rendus visibles, incluant des liens vers les disciplines concernées » (p. 13). Il se base sur les trois dimensions suivantes : rapport à soi, rapport aux autres et rapport au monde. Il met notamment en évidence « l'importance d'initier les élèves - futurs citoyens - à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations, au débat, à la clarification de ce qui relève des savoirs, des opinions, des jugements, des émotions ». Une des principales contributions de ce domaine de la « Formation générale » est celui de « clarifier et de rendre opérationnels des apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires, notamment de visibiliser des apports éducatifs du projet de formation de l'élève » (p. 455). Il se compose d'éléments provenant de domaines sociétaux de formation tels que :

- l'éducation aux médias ;
- la santé et la prévention ;
- l'éducation aux citoyennetés (incluant des problématiques civiques et écologiques) ;
- l'éducation en vue d'un développement durable ;
- l'orientation scolaire et professionnelle.

Le PER spécifie encore que la « Formation générale » contribue « aux apprentissages disciplinaires en apportant des perspectives et des significations nouvelles ».

Les objectifs généraux d'apprentissage de la « Formation générale », également parfois nommés visées prioritaires par le PER, sont les suivants :

- « 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 ».

Annexe III : traitement de l'éducation aux citoyennetés au cycle 2

Pour le deuxième cycle, nous pouvons relever que le pôle « pratique citoyenne à l'école » est le plus présent. Cependant, le pôle « citoyenneté et problèmes de société » se développe. Le troisième pôle, « citoyenneté et institutions », vise « principalement une sensibilisation en s'appuyant en priorité sur les événements politiques au niveau local (commune, canton) » (PER, p. 337 et 465). Concrètement, l'éducation aux citoyennetés sera traitée conjointement par le domaine disciplinaire « SHS » et par la « Formation générale ». Une répartition est présentée. Le pôle « citoyenneté et institutions » est décliné dans le domaine « SHS ». Celui se nommant « pratique citoyenne à l'école » relèverait de la « Formation générale » et serait plus particulièrement rattaché au chapitre « Gestion de la classe et vie de l'école ». Quant au troisième, le pôle « citoyenneté et problèmes de société », il dépendrait à la fois de « SHS » (sciences de l'Homme et de la société) et de la « Formation générale » (Environnement et interdépendance) tout en y prenant en compte la contribution des MITIC dans sa dimension « Attitude citoyenne et éducation aux médias ». Pour être plus concret, il existe tout de même un programme dans le domaine « SHS » pour le cycle 2. Dans ce dernier, nous pouvons relever, pour le cycle 2, l'objectif général suivant :

- Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale...
 - en s'initiant au fonctionnement de la société civile et politique de sa commune et de son canton ;
 - en établissant des liens entre ses droits et devoirs et ceux des autres (Convention relative aux droits de l'enfant) ;
 - en distinguant les divers acteurs et la répartition des responsabilités ;
 - en s'initiant au débat démocratique par l'expression et la confrontation d'opinions diverses et argumentées.

La progression des apprentissages, les attentes fondamentales ainsi que les indications pédagogiques sont également précisées.

- Les attentes fondamentales, devant être atteintes au plus tard en fin du cycle, sont également mentionnées et apparaissent de la manière suivante :
 - distinguer l'exécutif communal (maire/syndic, conseil communal/municipal) du législatif communal (assemblée, conseil général, conseil de ville) ;
 - décrire quelques éléments du processus de décision communal à partir d'un cas concret.
- Quant aux indications pédagogiques, elles préconisent de :
 - viser une sensibilisation qui s'appuie en priorité sur les événements politiques ;
 - veiller à faire les liens avec les contenus abordés en histoire et géographie ;
 - sensibiliser à l'aide de cas concrets et simples liés à la vie locale ;
 - utiliser les thématiques préparées annuellement pour la journée de l'enfance (20 novembre).

Pour revenir au domaine de la « Formation générale » et présenter de manière concrète l'approche de l'éducation aux citoyennetés dans ce domaine, nous pouvons relever qu'elle sera traitée dans deux chapitres différents : « gestion de classe et vie de l'école » (pôle pratique citoyenne à l'école) et « environnement et interdépendance » (pôle citoyenneté et problèmes de société). Pour le chapitre « gestion de classe et vie de l'école », l'objectif général devrait être comme suit :

- Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...
 - en identifiant les diversités et les analogies culturelles ;
 - en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position ;
 - en repérant les liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles ;
 - en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président, ...) ;
 - en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique ;
 - en établissant les liens entre la loi et les droits de chacun.

L'éducation à la citoyenneté étant également abordée pour le cycle 2 dans le chapitre « environnement et interdépendance », il convient de mentionner également l'objectif général :

- analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine ...
 - en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux ;
 - en constatant quelques incidences du développement et de la technologie sur le milieu ;
 - en identifiant certains outils de l'économie (marketing, crédit, ...) sur le comportement des consommateurs ;
 - en analysant de manière critique sa responsabilité de consommateur et certaines conséquences qui découlent de son comportement ;
 - en situant l'évolution des milieux dans une perspective historique ;
 - en identifiant des comportements favorisant la conservation et l'amélioration de l'environnement et de la biodiversité.

Annexe IV : Guide de l'entretien

I. Introduction

1. Ouverture de l'entretien : salutations et remerciements
2. Présentation du thème général de l'entretien et du type semi-directif
3. Présentation de l'enseignant en quelques mots (études, parcours, expériences, engagements dans la société, ...)

II. Lancement de l'entretien et mise en confiance (début de la récolte des représentations sociales)

4. Thème d'actualité (identité nationale → initiative sur les minarets, France, ...) : qu'est-ce qu'un citoyen ? Que signifie pour vous « être citoyen » au 21^{ème} siècle ?
5. Que faut-il faire pour être un bon citoyen ? Quelles caractéristiques devrait posséder un bon citoyen ?
6. Que devrait faire l'école (scolarité obligatoire) pour former des élèves « citoyens » ? Qu'est-ce qui est vraiment nécessaire ? Et via l'enseignement de quelles branches ou de quelles thématiques ?
7. Imaginez-vous un élève en fin de scolarité obligatoire (15 ans), libéré de l'obligation de se former. On lui ouvre les portes de l'école le dernier jour. Quelles compétences cette personne devrait-elle avoir pour évoluer dans notre société actuelle ?

III. Liens avec la pratique et présentation du PER (fin de la récolte des représentations sociales et début de la phase de perception du PER)

8. Que signifie pour vous le terme « éducation à la citoyenneté » ?
9. Pensez-vous faire actuellement de l'éducation aux citoyennetés en classe ?
Si oui, comment ?
Si non, souhaiteriez-vous en faire ? Pourquoi ?
10. Si vous aviez l'occasion de l'enseigner en 3/4 P ou 5/6 P, que voudriez-vous transmettre ?

-
11. Présentation du schéma des trois pôles : que vous inspirent-ils de prime abord (impression positive ou négative) ? Que mettez-vous derrière la signification de ces trois pôles ? Que feriez-vous en classe (concrètement) avec ce 1^{er} niveau d'informations ? Quels sont, d'après vous, les problèmes de société actuels ?
 12. « SHS » : objectif général → identifier les formes locales d'organisation politique et sociale... Est-ce que cet objectif vous parle ? Comment est-ce que vous vous y prendriez ? Qu'en pensez-vous (le faire prendre position !) ?
 13. « FG » : objectifs généraux → reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire... / analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine... Qu'est-ce qu'il y a de « citoyen » ? Comment est-ce que vous vous y prendriez pour enseigner ceci de manière transversale ? Qu'en pensez-vous (le faire prendre position !) ?

IV. Conclusion

14. Prés. « FG » : Comment percevez-vous cet aspect de la transversalité ? Êtes-vous à l'aise ? Qu'en pensez-vous (le faire prendre position !) ?
15. Globalement, êtes-vous à l'aise avec ces connaissances que vous devriez enseigner ? Les maîtrisez-vous ? Lesquelles ? Pourquoi ?
16. Exprimez-vous éventuellement un besoin de suivre une formation continue ?
17. Clôture de l'entretien : remerciements.
18. Faire la synthèse pour l'interlocuteur de ce qui a été dit lors de l'entretien et rappeler la suite qui sera donnée à sa contribution.

Annexe V : Grille d'analyse n° 1

Compétences relevées	Indicateurs	Citations

Annexe VI : Grille d'analyse n° 2

A cette grille d'analyse, il nous faut préciser encore la signification des croix : il y en a une à chaque fois que l'idée a été abordée par l'interlocuteur. Certains indicateurs sont apparus plusieurs fois mais dans un discours différent. Ceci explique donc parfois la présence de plusieurs croix par indicateurs.

Compétences	Indicateurs	E 1	E 2	E 3	E 4
Compétences cognitives	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences d'ordre juridique et politique : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances sur les règles de vie collectives et les conditions démocratiques de leur établissement, connaissances sur les pouvoirs dans une société démocratique à tous les échelons de la vie politique ; - connaissances sur les institutions publiques démocratiques et sur les règles de liberté et d'actions, appelant la prise de conscience que ces institutions et ces libertés sont sous la responsabilité de tous les citoyens. ▪ Connaissances sur le monde actuel : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances impliquant une dimension historique et culturelle pour pouvoir intervenir dans le débat public et se prononcer de façon valide sur les choix offerts dans une société démocratique ; - capacités d'analyse critique de la société ; - capacités d'anticipation, capacités à situer les problèmes et leur solution dans la durée, à ne pas se limiter à un examen superficiel et immédiat. ▪ Compétences de type procédural : <ul style="list-style-type: none"> - compétences transférables et utilisables dans une multiplicité de situation ; - capacités intellectuelles générales, d'analyse et de synthèse ; - capacité d'argumentation, liée au débat ; - capacité réflexive, c'est-à-dire capacité à réexaminer les actions et les argumentations à la lumière des principes et valeurs des droits de l'homme, à réfléchir sur le sens et les limites de l'action possible, sur les conflits de valeurs et d'intérêts. ▪ Connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique : <ul style="list-style-type: none"> - principes et valeurs relevant d'abord d'une construction raisonnée mais appelant plus profondément une conception de la personne humaine fondée sur la liberté et l'égalité de chacun. 	X XX			XXX XX
Compétences éthiques et liées aux choix de valeurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimension éthique : <ul style="list-style-type: none"> - la personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres selon un certain nombre de valeurs ; - cette dimension possède un aspect affectif, émotionnel, personnel et collectif ; - se penser comme une personne dans son rapport aux autres et au monde ; - conception de la citoyenneté comme une appartenance à un groupe, à des groupes et mettant très profondément en jeu les identités. ▪ Valeurs en jeu : <ul style="list-style-type: none"> - travail de construction et de réflexion se centrant autour de la liberté, de l'égalité, de la solidarité ; 	X	XXX XX	XX X X	

	<ul style="list-style-type: none"> - valeurs impliquant la reconnaissance et le respect de soi et des autres et une capacité d'écoute ; - réflexion sur la place de la violence dans la société et sa maîtrise dans la résolution des conflits ; - valeurs demandant l'acceptation positive des différences et de la diversité, d'accorder de la confiance à l'autre. 	XXXX	XXXX	XXXX	XXX
Compétences liées à l'action	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacités d'action, parfois appelées compétences sociales : <ul style="list-style-type: none"> - connaissances, attitudes, valeurs prenant sens dans le quotidien de la vie personnelle et sociale ; - contribuent à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde ; - renforcement de la capacité des acteurs à prendre des initiatives et des responsabilités dans la société. ▪ Capacité à vivre avec d'autres, à coopérer : <ul style="list-style-type: none"> - construire et réaliser des projets communs ; - prendre des responsabilités ; - ouverture à l'interculturel, en particulier à l'apprentissage nécessaire de plusieurs langues mais aussi à tout ce qui relève des cultures comme l'histoire par exemple. ▪ Capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique <ul style="list-style-type: none"> - selon ces deux principes fondamentaux : appel à une troisième personne non impliquée dans le conflit et le débat contradictoire afin d'entendre les parties en conflit et de tendre vers la vérité ; - résolution de conflits dans une perspective de médiation s'efforçant de construire un accord entre les parties ; - résolution de conflits selon des principes de justice où la décision appartient à un tiers selon des lois et des principes édictés avant les conflits qui sont jugés. ▪ Capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation. 	X	XX	X	
		X	X	X	
				XX	
			X	X	
			X		
			X		X
		X	X		X
			X	X	

Annexe VIII : Grille d'analyse n° 4

Objectifs	Citations

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie également avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Monthey, le 22 février 2010.

Fabrice Thétaz