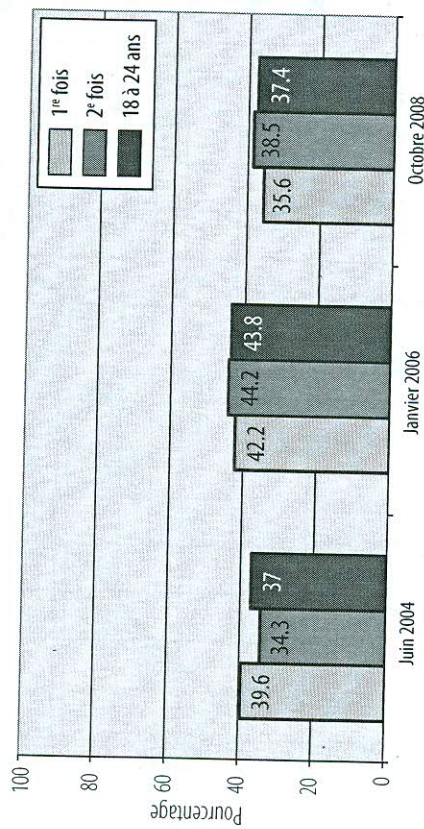


ANNEXE 3

**ESTIMATIONS DU TAUX DE PARTICIPATION ÉLECTORALE DES JEUNES,
d'après la population en âge de voter aux élections générales fédérales
de 2004, 2006 et 2008**



Élections générales fédérales

Source : *Estimations du taux de participation électorale par groupe d'âge lors de l'élection générale fédérale* par Elections Canada (2010).

6

**SUSCITER L'ENVIE D'EN SAVOIR PLUS
POUR INCITER À LA PARTICIPATION POLITIQUE**

Jean-François Guillaume
Michel Xhonneux¹

En Belgique, la formation des enseignants en charge des trois dernières années de l'enseignement secondaire est organisée à l'Université dans le cadre de masters à finalité didactique ou de l'épreuve d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). À l'Université de Liège, les futurs enseignants de sciences sociales (sociologues, anthropologues, juristes, politologues, diplômés en sciences du travail, etc.) sont notamment amenés à concevoir un dispositif d'introduction à l'exercice d'une citoyenneté active et responsable. Deux exercices leur sont imposés. Le premier, individuel, consiste en l'élaboration d'une séquence de leçons qui portent sur l'organisation judiciaire, sur la structure de l'État fédéral ou encore sur la procédure électorale. Le deuxième exercice, collectif, consiste en la construction, l'animation et l'évaluation d'un séminaire « citoyenneté » qui s'adresse à des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire. C'est aux questions qu'ont fait naître huit années d'expérimentations pédagogiques et didactiques que le présent texte est consacré: il s'agit pour nous de montrer en quoi

1. Jean-François Guillaume (jean-francois.guillaume@ulg.ac.be) est professeur à l'Institut des sciences sociales et humaines et Michel Xhonneux est rattaché au Centre interfacultaire de formation des enseignants (boul. du Rectorat 7, Université de Liège, 4000 Liège, Belgique).

la forme prise par les apprentissages contribue tout autant que leur contenu à cette formation citoyenne qui constitue l'une des missions dévolues par le législateur à l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique.

LES SÉMINAIRES «CITOYENNETÉ»

Avec le décret «missions», texte de loi du 24 juillet 1997, quatre missions prioritaires ont été assignées à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. Il s'agit, entre autres, de «préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures» (art. 6). C'est à l'échelle de l'établissement scolaire que l'éducation et la participation citoyennes doivent prendre forme et place: le législateur préconise qu'on y favorise des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable, que l'établissement prenne part à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique. Dans ce cadre, le législateur permet que l'horaire hebdomadaire des cours soit aménagé de façon à rendre possible l'organisation d'activités qui contribuent aux objectifs énoncés dans l'article 6. Enfin, dernier repère en ce qui nous concerne, les programmes d'études – qui restent la prérogative des pouvoirs organisateurs – doivent nécessairement comprendre certains apprentissages, parmi lesquels «la sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent, dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie» et «la compréhension du système politique belge» (art. 9).

C'est dans le cadre du prescrit légal que le service de didactique des sciences sociales de l'Université de Liège coordonne et anime depuis huit années des séminaires «citoyenneté» à destination des élèves de dernière année, âgés (ou proches de l'être) de 18 ans, seul de la majorité civile. Selon l'établissement, les séminaires s'adressent à des effectifs de 20 à 180 élèves. Ils couvrent des activités de 3 ou de 5 journées. On y aborde en classe des contenus «théoriques» liés au fonctionnement politique et judiciaire de l'État belge, aux mécanismes

du système électoral. Les élèves sont également amenés à résoudre des situations-problèmes (ou questions de recherche active) leur permettant de découvrir les institutions engagées dans les matières liées à la législation sociale ou à l'aide sociale (par exemple: problème de bail, de mutuelle). Il s'agit alors de quitter le confort de la classe pour prendre contact avec des services ou des organismes compétents et apprendre à recouper les informations obtenues. Dans certaines écoles, un débat politique, préparé avec les élèves, réunit les représentants des quatre partis démocratiques francophones (Parti socialiste, Mouvement réformateur, Centre démocrate humaniste, Écolo). Certaines écoles permettent enfin aux élèves de visiter le Parlement fédéral et d'assister à une audience dans un tribunal correctionnel. À l'issue de la semaine de formation, les élèves participent à une évaluation de leurs acquis (un questionnaire à choix multiple sur la partie consacrée à l'organisation judiciaire; un examen oral sur la partie consacrée à l'organisation politique et au système électoral).

On l'aura compris, les activités proposées visent avant tout l'apprentissage de connaissances «théoriques» et complexes, davantage qu'une expérimentation de pratiques démocratiques à l'échelle de l'établissement scolaire. Et si ces séminaires s'adressent aux étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire général, c'est parce qu'ils tentent de concilier un double objectif: premièrement, aborder des contenus liés à l'exercice de la citoyenneté; deuxièmement, confronter l'étudiant de la dernière année à des exigences proches d'un enseignement supérieur auquel ils se destinent.

D'une part, il nous paraît illusoire d'inciter à une participation «politique» et «citoyenne» sans avoir doté le futur citoyen de connaissances relatives aux mécanismes et aux dispositifs qui organisent cette double sphère, celle du politique et celle de la citoyenneté. Et surtout, sans l'amener à user d'une solide dose d'esprit critique. Dans les écoles secondaires, on hésite à aborder des connaissances somme toute complexes: les élèves – et probablement les enseignants eux-mêmes – n'ont qu'une connaissance très superficielle de l'organisation politique de la Belgique, des institutions politiques, judiciaires et sociales qui encadrent, coordonnent et régulent les activités humaines, des modalités d'organisation du mécanisme électoral.

D'autre part, les élèves parvenus en fin de scolarité obligatoire sont confrontés au choix d'une filière de formation. L'enseignement général, ou de « transition », a pour finalité de préparer l'élève à des études supérieures. Or dans la large palette des formations supérieures, les formations en droit, en science politique ou en sciences sociales ne sont guère abordées dans l'enseignement secondaire, leur perception est lacunaire ou erronée. Le séminaire « citoyenneté » est ainsi l'occasion d'une initiation à des approches nouvelles et à des exigences de travail proches de ce qui sera attendu d'un étudiant du supérieur dans les disciplines de référence.

OSER SE CONFRONTER À LA COMPLEXITÉ DES DISPOSITIFS TECHNIQUES

En regard de la complexité des institutions politiques belges, une éducation à la citoyenneté, doublée d'un apprentissage effectif de la participation citoyenne, prend l'allure d'un véritable défi, qui sous certains aspects peut paraître insurmontable. La tentation serait donc grande de laisser de côté le pôle des connaissances proprement dites, pour privilégier la réflexion philosophique autour des grands principes qui organisent un fonctionnement démocratique, ou l'expérimentation d'un mode de participation démocratique. Les initiatives en la matière s'inspirent ainsi largement des travaux de philosophes, tels que Michel Tozzi (1994), ou en Belgique francophone des réflexions de Bernadette Wynants et Claudine Leleux (2001) sur les apports de la philosophie dans la réalisation des objectifs du décret Missions.

Mais en confinant l'étude de données jugées plus « techniques » au seul cours de géographie ou le laissant à l'initiative de l'enseignant le plus audacieux, on ne contribue pas nécessairement à la reconnaissance et à la valorisation de compétences pourtant essentielles. Et si l'école délaissait totalement cette mission éducative, il reviendrait alors à la famille ou à d'autres instances de socialisation de doter le jeune des ressources utiles ou requises par l'exercice de ses droits et de ses obligations citoyennes.

On notera ainsi les initiatives prises au sein de la Fédération des maisons de jeunes en Belgique francophone qui avaient pour but de préparer les élections régionales 2009 : on retrouve dans une publication

de la FMJ une présentation détaillée du système électoral, en ce compris l'explication des modalités de répartition des sièges entre partis et l'attribution des sièges au sein d'une même liste. Cela étant, il n'est pas établi que cette publication soit principalement utilisée par les jeunes eux-mêmes. La question de la transition didactique reste également ouverte : or, il convient de prendre au sérieux la façon dont les supports proposés aux jeunes ont été créés, utilisés et évalués. Faut-il recourir à un exposé magistral ou privilégier un travail de groupe ? Faut-il informer ou mettre au travail ? On trouve peu de détails sur le déroulement effectif de cette formation dans le document de référence :

Avant de pouvoir se positionner et de construire son avis critique, il est nécessaire de s'informer. En effet, comment peut-on avoir un esprit critique sur un sujet si on n'en connaît pas les tenants et aboutissants ? Les équipes d'animation des trois maisons de jeunes ont donc préparé avec les jeunes ces rencontres citoyennes (*note : des débats avec des représentants des quatre partis démocratiques*). Chaque rencontre a commencé par une séance d'information sur les enjeux des élections, sur le paysage institutionnel belge et sur les quatre partis invités. De plus, les trois maisons de jeunes ont collaboré avec leurs bibliothèques locales pour présenter aux jeunes une série d'ouvrages sur la politique en général. (Corongiu et Couturier, 2009 : 20-21)

PRENDRE AU SÉRIEUR LE MOMENT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Dans une démarche qui vise une éducation citoyenne et un éveil de l'esprit critique, il n'est pas certain que la seule démarche informative suffise. Les contenus des apprentissages sont certes déterminants, mais la forme donnée à la relation pédagogique l'est tout autant.

Peut-on concevoir qu'une éducation à la participation citoyenne se déroule dans un cadre où seule la parole du maître a le droit d'être prononcée et le devoir d'être entendue ? Il faut donc concevoir d'autres modalités pratiques que le cours (exclusivement) magistral : l'effort de transposition didactique est ici déterminant, sachant que la relation éducative ou pédagogique constitue par essence une relation de pouvoir, qui se noue autour de la maîtrise et de la transmission de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, et de compétences. Si le schéma de la

transmission magistrale et l'autorité du maître ont longtemps structuré la forme scolaire d'éducation, il n'est pas sûr que dans nos sociétés postmodernes et « pluralistes », cette ligne de conduite ait gardé sa pertinence. Il s'agit d'inventer un mode d'exercice du pouvoir conforme à la ligne éducative annoncée : former des citoyens responsables. Et plus que de tenter de préserver coûte que coûte « son » autorité, l'enseignant doit remettre en question la légitimité de ses pratiques professionnelles.

La pédagogie mise en œuvre doit ainsi être soumise aux principes qui organisent tout État de droit. Il s'agit, par exemple, de prendre au sérieux l'exigence d'une égalité de droit. Chacun des élèves doit être placé dans la même position d'accéder aux connaissances. Plus précisément encore, parce qu'il s'agit d'éveiller l'esprit critique, chacun doit pouvoir être confronté à des situations d'apprentissage qui soulèvent sa réflexion. Sur le plan de l'organisation didactique, les supports mis à disposition des élèves doivent alors permettre à chacun d'entre eux de s'approprier les connaissances, de s'engager effectivement dans les tâches qui lui sont soumises.

Dans le même ordre d'idées, la participation des élèves au dispositif d'apprentissage ne se négocie pas, à l'instar de la participation électorale. Les droits et obligations des élèves répondent aux droits et obligations de tout citoyen. Mais il s'agit en outre d'éduquer : les actes posés par l'éducateur, enseignant ou formateur, ne peuvent déroger aux principes fondateurs d'un État de droit, sous peine d'une contradiction préjudiciable entre ce qui est annoncé et ce qui est effectivement mis en œuvre. Parmi ces principes, soulignons, outre l'égalité de droits, la présomption d'innocence, l'interdiction de se faire justice, l'interdiction de la violence, l'usage limité de la force physique, l'ajustement des sanctions à l'égard de mineurs en regard des majeurs, etc.²

Les sociologues de l'éducation ont contribué à la déconstruction des effets induits par le curriculum « caché », c'est-à-dire l'ensemble des apprentissages induits, sans nécessairement être voulus, par la forme donnée à la relation pédagogique. Le métier d'élève, selon la formule

2. On pourra consulter à ce propos l'excellent travail de fin d'études en sociologie de L. Lejeune (*La mission scolaire de formation citoyenne à travers les règlements d'ordre intérieur d'écoles secondaires en Communauté française de Belgique*, Liège, Institut des Sciences humaines et sociales, Université de Liège, 2010).

du sociologue genevois Philippe Perrenoud, reposerait sur cette aptitude à percevoir les attentes de l'enseignant, et à y répondre judicieusement. Dès lors, si l'on accepte de remettre en question une série de routines pédagogiques et d'inverser le schéma didactique « classique » (au double sens du terme), on peut mettre à jour un certain nombre d'usages peu compatibles avec un projet d'éducation citoyenne, et concevoir une démarche alternative.

La planification des apprentissages constitue dans ce cas un bon exemple. Considérons ici un élève qui interroge son professeur sur l'évaluation du cours : « Comment cela va-t-il se passer ? Faut-il étudier par cœur ? Pouvez-vous nous donner des exemples de questions qui nous seront posées ? Etc. », et à qui il est répondu : « Nous verrons plus tard. Je n'ai pas encore déterminé le type de questions qui seront posées. » Cela voudrait-il dire que les apprentissages et leur évaluation sont négociables ? Ou soumis aux aléas des relations interpersonnelles ? À tout le moins, cette réponse laisse planer un soupçon d'improvisation, voire d'arbitraire, dans le chef de l'enseignant. Notre pratique de formateurs d'enseignants nous a appris que bien souvent c'est à postériori que l'épreuve d'évaluation des acquis des élèves est rédigée, et que parfois elle devient une arme de représailles à l'égard d'élèves jugés peu respectueux du travail ou de la personne de l'enseignant.

Dans la démarche de formation que nous mettons en œuvre, la conception des tâches d'évaluation donne sa cohérence au dispositif d'apprentissage. Il s'agit de ne pas reléguer l'élève au rang de réceptacle passif et de le pousser à adopter une posture analytique et critique. Ainsi, dans le séminaire d'éducation à la citoyenneté, les épreuves finales ont été rédigées au cours de la préparation initiale. Il n'est pas question d'attendre la fin du séminaire pour imaginer les questions qui seront posées aux élèves. Commencer la préparation d'une leçon en commençant par la fin, c'est-à-dire en composant l'épreuve d'évaluation externe, constitue en fait la traduction concrète d'une pédagogie par objectifs, une version opérationnelle et opératoire de l'idée qu'un enseignant doit savoir où il va avant d'entrer en classe et de commencer son cours. Cette façon de planifier l'apprentissage, soumise à une exigence de vérifiabilité, nous paraît induire au moins trois effets constitutifs d'un autre curriculum « caché ».

Premièrement, à l'instar d'une gestion politique idéale, à défaut d'être effective, une ligne de conduite est donnée à l'organisation des tâches individuelles et collectives. Deuxièmement, les risques d'une résolution arbitraire des conflits éventuels sont plus grands si l'enseignant n'a pas une idée précise du but ou du terme des apprentissages, et si les activités planifiées ne permettent pas l'engagement actif de l'élève dans la tâche proposée. Troisièmement, les exigences de l'enseignant seront plus élevées s'il a au préalable fixé le terme prévu et s'il lui a lui-même répondu.

Les séminaires que nous proposons sont préparés durant toute une année scolaire dans le cadre de la formation en didactique des sciences sociales, en partie par chaque étudiant individuellement et en partie dans un travail collectif. Il s'agit pour eux de mettre en œuvre une démarche qui tourne résolument le dos à l'enseignement magistral et qui donne une place centrale et active à « l'apprenant ». À l'issue d'un imposant travail de presque six mois, l'équipe des apprentis enseignants est en mesure d'assurer les séminaires. Tout apprenti sera capable d'animer chacune des parties constitutives des apprentissages (l'organisation politique de la Belgique, son fonctionnement judiciaire, la procédure électorale). Chacun d'eux aura rédigé dix « questions de recherche active », portant sur des problèmes liés notamment à la sécurité sociale, à l'aide sociale, à l'éducation, et y aura répondu lui-même. Chacun d'eux aura pris connaissance des programmes des partis politiques démocratiques de Belgique francophone. Et l'ensemble de l'équipe aura rédigé un questionnaire à choix multiple et les questions qui seront posées lors de l'évaluation orale. Le dispositif mis en œuvre repose donc sur un engagement individuel fort, sur une coordination des tâches individuelles et sur la capacité à évaluer collectivement le dispositif mis en œuvre, une fois le séminaire terminé. Soulignons enfin, et cela n'est pas anecdotique, que deux apprentis enseignants sont présents en classe pour animer le dispositif de formation. Il s'agit donc bien de poser les bases didactiques d'une autre façon d'apprendre, plus conforme au projet d'éducation citoyenne, et de mettre en œuvre les principes essentiels d'un fonctionnement citoyen.

OBSTACLES ET PIERRES D'ACHOPPEMENT : DES OPPORTUNITÉS POUR L'APPRENTISSAGE

Il paraît difficile d'appréhender les effets « réels » de ces séminaires chez les élèves du secondaire. La mesure de ces effets reste d'ailleurs complexe et problématique. Les critères les plus objectifs tiennent essentiellement aux résultats de ces élèves aux évaluations finales : le taux de réussite permet de mesurer le niveau des connaissances à l'issue du séminaire. D'autres indicateurs, moins précis, renvoient aux réactions des enseignants des écoles partenaires, des membres des jurys des épreuves orales³, des élèves eux-mêmes ou de leurs parents.

L'expérience acquise au cours des huit ou neuf dernières années nous a toutefois permis d'identifier des obstacles récurrents dans le chef des apprentis enseignants. Il est alors possible d'identifier les points de connaissance fondamentaux dans le processus d'apprentissage, ceux auxquels il faudra accorder une attention toute particulière.

Ne pas sous-estimer les connaissances apparemment triviales

Dès la première séance de la formation en didactique des sciences sociales, les apprentis enseignants doivent, par groupe, réaliser un exercice d'apparence assez simple : « Imaginez que dans le cadre d'une leçon que vous donnez, un élève vous interpelle : "*Madame (ou Monsieur), ça veut dire quoi exécuter la loi ? Le pouvoir exécutif exécute la loi. Mais ça veut dire quoi ?*" Nous vous demandons d'imaginer la réponse que vous allez lui donner et les moyens de vérifier si vous avez été bien compris. »

Nous abordons volontairement des notions élémentaires, voire triviales, liées à l'organisation politique et au fonctionnement des institutions qui, dans nos systèmes politiques, régulent les activités humaines : la différence entre une cotisation sociale et un impôt, un préavis et un C4, l'égalité et l'équité, etc.

3. Ces jurys sont généralement composés d'un apprenti enseignant, d'un enseignant de l'école secondaire et d'un enseignant universitaire ou de l'enseignement supérieur hors université.

Première surprise pour les apprentis enseignants : ils ne parviennent pas à « expliquer » le contenu de ces notions. Ainsi, à la question de ce que recouvre l'idée d'exécution de la loi, on répond bien souvent : « C'est mettre la loi en pratique. » Et parce que la réponse apportée n'est guère précise, il est dès lors très difficile de vérifier si l'on a été compris (ou bien compris) par les élèves.

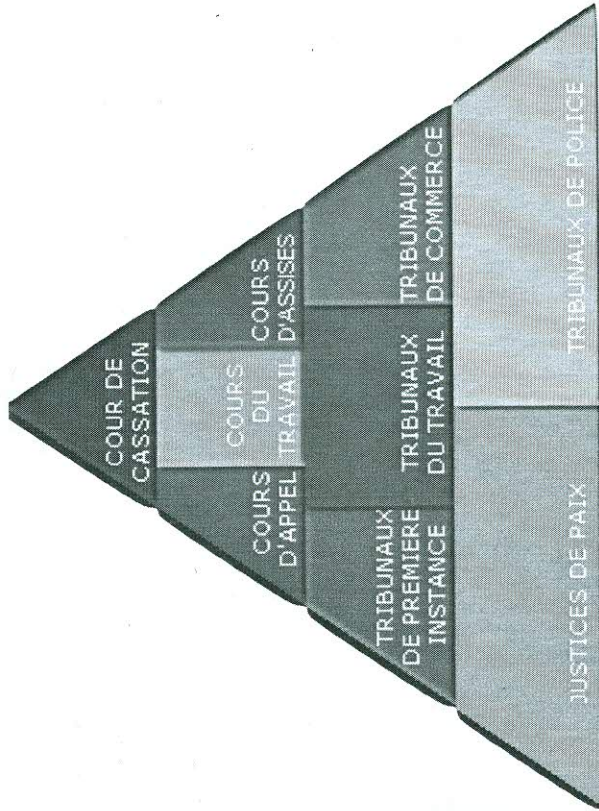
Le constat est parfois énervant, parfois douloureux pour les apprentis enseignants. Mais nous n'entendons ni les « rassurer » ni les « tranquilliser » : même (ou surtout...) après une formation universitaire de plusieurs années, il leur faudra faire preuve d'une sérieuse dose d'humilité. Il leur faudra prendre acte que quels que soient ses titres, ses fonctions, son expérience ou son parcours, tout le monde recommence (au mieux) à zéro.

Se méfier systématiquement des représentations schématiques

La formation en didactique des sciences sociales se poursuit par une série de micro-enseignements consacrés à quatre thèmes essentiels, qui seront au cœur des séminaires « citoyenneté » du bout du parcours. Il s'agira pour chacun des apprentis de concevoir une séquence de leçons de deux heures portant soit sur l'organisation du système judiciaire belge, soit sur l'organisation politique de la Belgique fédérale, soit sur la procédure électorale (dans le cas des élections législatives), soit sur les normes de justice distributive. Aucun canevas n'est donné, aucune précision méthodologique n'est apportée aux apprentis enseignants : ils mobiliseront donc leurs représentations initiales du métier d'enseignant. Les erreurs commises ne sont pas condamnées, mais largement exploitées dans la démarche d'apprentissage.

Parmi les erreurs récurrentes qui touchent aux contenus disciplinaires, soulignons la difficulté de présenter d'une façon synthétique et objective le fonctionnement des institutions judiciaires. La tentation est grande de prendre pour argent comptant les schémas disponibles, comme la pyramide judiciaire présente sur le portail du Pouvoir judiciaire de Belgique (http://www.juridat.be/pyramide_fr.php) et reprise par ailleurs dans les pages de Wikipedia (figure 1).

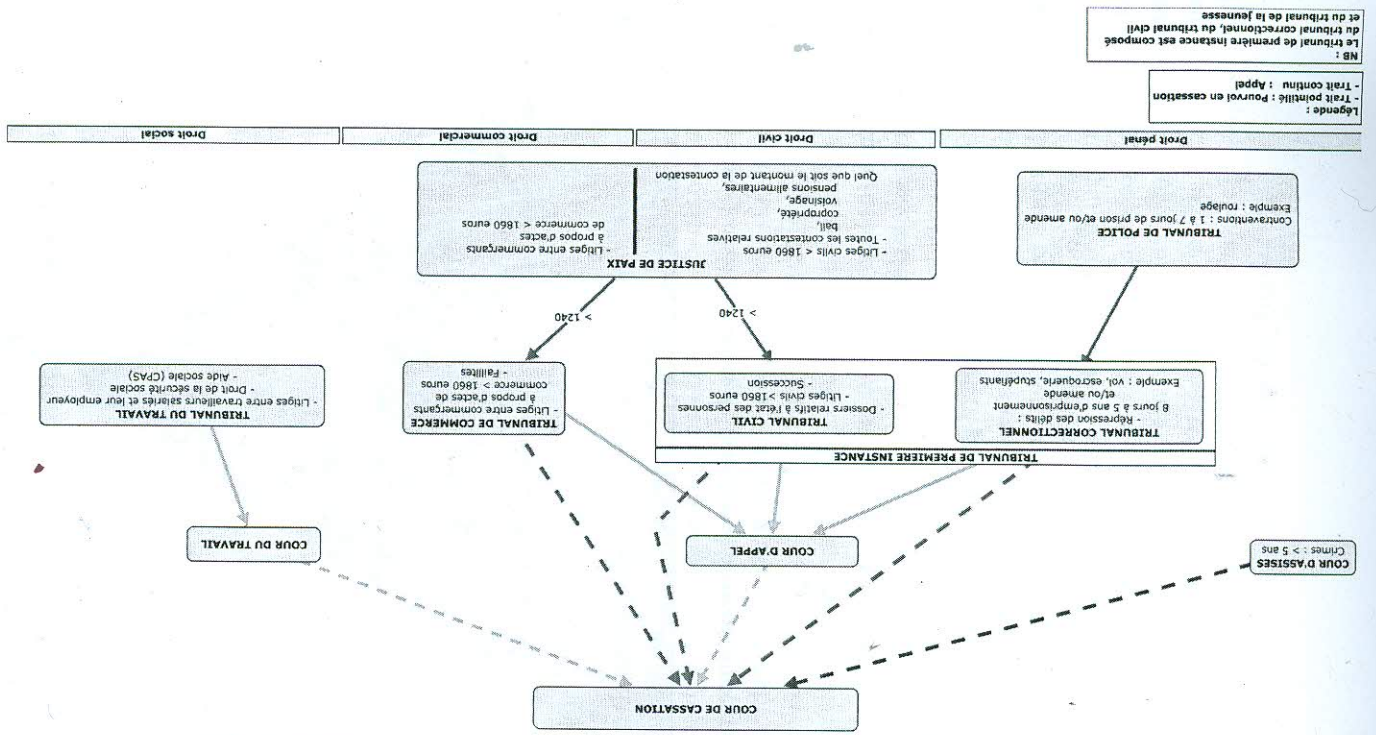
FIGURE 1
Page d'accueil du portail du pouvoir judiciaire en Belgique



Source : Portail du pouvoir judiciaire en Belgique (http://www.cass.be/pyramide_fr.php)

Il n'est toutefois pas simple d'admettre que même les sources officielles ne sont pas toujours à l'abri d'erreurs manifestes. Il est vrai que certaines des représentations schématiques n'ont pas été élaborées dans un souci pédagogique et sont souvent conditionnées par des contraintes ou des nécessités techniques. Il faudra près de six mois de labeur pour reconstituer un schéma correct des cours et tribunaux, comme celui qui a été élaboré de toutes pièces par les apprentis enseignants (figure 2) en formation durant l'année scolaire 2009-2010.

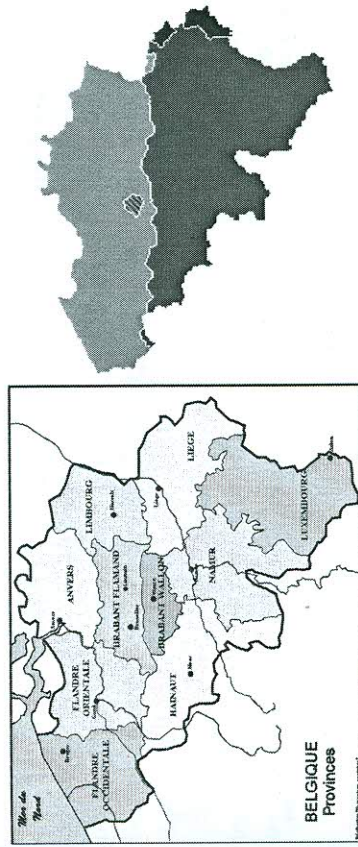
Schéma des cours et tribunaux (étudiants en didactique des sciences sociales, 2009-2010)



Faut-il pour autant jeter les premiers schémas retrouvés sur les pages Web? Non. Ils trouveront leur place à l'issue du parcours de formation, lorsqu'il s'agira de vérifier si l'élève est capable de montrer en quoi les différentes représentations sont critiquables, erronées ou incomplètes.

De la même façon, dans l'approche des institutions politiques belges, la capacité à décrypter et à se distancier des représentations communes paraît essentielle. L'apprenti enseignant, puis l'élève, doivent être capables d'établir en quoi les représentations cartographiques reproduites en figure 3 sont discutables.

FIGURE 3 Représentations cartographiques communes de la Belgique



Ils doivent aussi être capables de prendre distance à l'égard des tentatives retrouvées sur les différents sites d'échange de connaissances, tels par exemple que « enseignons.be ». On y découvre ainsi, au fil des consultations, que la Belgique est divisée en trois communautés, l'une située au nord, la deuxième au sud et la troisième à l'est... Étonnante simplification.

En outre, ils devront apprendre à considérer avec circonspection les informations accessibles sur les sites Web d'instances officielles, comme celui de la Région de Bruxelles-capitale.

« L'union dans la diversité », c'est nécessairement compliqué. C'est vrai au niveau belge comme à l'échelle européenne. L'enjeu : faire de la diversité un atout en prévenant et en réglant les conflits.

Au cours des 25 dernières années, la Belgique s'est dotée de structures fédérales où les pouvoirs de décision ont été répartis entre :

- 1) l'État;
- 2) les 3 régions:



- 3) les 3 communautés linguistiques :



À cela s'ajoutent 10 provinces et 589 communes.

Le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale est bilingue à français-néerlandais. Celui de la Région flamande est de langue néerlandaise. La Région wallonne, quant à elle, comprend des territoires de langue française et des cantons germanophones.

En ce qui concerne la Région bruxelloise, les Communautés française et flamande y exercent toutes deux leurs compétences propres à l'égard des personnes et des institutions, selon la langue.

Les organes législatifs sont :

- au plan national, la Chambre des représentants et le Sénat ;
- au niveau de chaque région et communauté, le parlement, qui s'appelle le Conseil.

Quant aux organes exécutifs, l'État, les régions et les communautés ont chacun leur gouvernement propre, composé de ministres et, le cas échéant, de secrétaires d'État⁴.

On l'aura compris, même les sources officielles doivent être considérées avec un esprit critique. Car à force de vouloir vulgariser ou présenter de façon schématique des institutions complexes, on en oublie le souci de rigueur.

Pour être capable d'adopter un regard critique, il convient de retourner au texte même de la Constitution, et d'y déceler ce qui pourrait paraître futile mais qui est au contraire déterminant pour la bonne compréhension des institutions politiques belges. L'utilisation de la majuscule ou de la minuscule pour les termes « communautés », « régions » et « régions linguistiques » n'est en effet pas anodine. Une lecture attentive des premiers articles de la Constitution belge permet de lever certaines approximations :

Art. 1. La Belgique est un État fédéral qui se compose des communautés et des régions.

Art. 2. La Belgique comprend trois communautés : la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone.

Art. 3. La Belgique comprend trois régions : la Région wallonne, la Région flamande et la Région bruxelloise.

Art. 4. La Belgique comprend quatre régions linguistiques : la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande.

4. Région de Bruxelles capitale, Brussels Hoofdstedelijk Gewest, « Belgique, État fédéral » (http://www.bruxelles.irisnet.be/fr/region/region_de_bruelles-capitale/belgique_etat_federal.shtml, consulté le 4 avril 2010).

Chaque commune du Royaume fait partie d'une de ces régions linguistiques.

Les limites des quatre régions linguistiques ne peuvent être changées ou rectifiées que par une loi adoptée à la majorité des suffrages dans chaque groupe linguistique de chacune des Chambres, à la condition que la majorité des membres de chaque groupe se trouve réunie et pour autant que le total des votes positifs émis dans les deux groupes linguistiques atteigne les deux tiers des suffrages exprimés.

Art. 5. La Région wallonne comprend les provinces suivantes : le Brabant wallon, le Hainaut, Liège, le Luxembourg et Namur. La Région flamande comprend les provinces suivantes : Anvers, le Brabant flamand, la Flandre occidentale, la Flandre orientale et le Limbourg.

Et une fois comprise la notion de « régions linguistiques », il faut, pour appréhender de façon correcte le domaine de compétence des communautés, identifier les articles pertinents : par exemple, l'article 127 qui précise que les décrets réglementant entre autres les matières culturelles, l'enseignement, « ont force de loi respectivement dans la région de langue française et dans la région de langue néerlandaise, ainsi qu'à l'égard des institutions établies dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale qui, en raison de leurs activités, doivent être considérées comme appartenant exclusivement à l'une ou à l'autre communauté ». On peut alors mieux comprendre en quoi une représentation cartographique des communautés ne rend pas parfaitement compte du fonctionnement de ces institutions.

La place de l'historique

Dans l'approche de questions complexes, les apprentis enseignants tendent à contourner l'obstacle en privilégiant une approche historique. C'est le cas dans cette première esquisse d'une leçon portant sur la procédure électorale où l'apprenti-enseignant commence son travail de la sorte :

Quel est l'intérêt du vote (obligatoire) ?

C'est le moyen le plus sûr de s'assurer que les hommes et femmes politiques veillent aux intérêts des électeurs. Si la majorité de la population est mécontente, ils risquent de ne pas être réélus.

Le vote obligatoire en vigueur en Belgique met tout le monde sur le même pied d'égalité. Si tout le monde vote, les élus correspondent aux choix de tous les citoyens. L'obligation du vote est l'objet d'un débat. Certaines personnes sont contre cette obligation estimant qu'obliger les citoyens à voter est contraire aux libertés des citoyens en démocratie. Les électeurs peuvent voter à contrecoeur au détriment de ceux qui s'intéressent réellement à la politique. Un autre argument serait que si le vote n'était pas obligatoire, les partis politiques seraient poussés à faire davantage d'efforts pour attirer les électeurs vers les urnes et ensuite à respecter leur programme pour ne pas décevoir les électeurs.

Le vote du suffrage universel est un composant pour tout régime démocratique. La démocratie est un système d'organisation où le peuple gouverne. La démocratie donne une chance à tous les citoyens de s'exprimer et donc de décider de son avenir.

Il y a différents types de démocraties :

- *La démocratie représentative :* _____
- *La démocratie directe :* _____
- *La démocratie participative :* _____

La démocratie est bien plus que voter. C'est aussi la liberté d'expression, la liberté de presse, la liberté d'association, la liberté de pensée, etc. D'un autre côté, la démocratie établit aussi des devoirs, des règles considérées comme justes et équitables, décidées à la majorité démocratiquement choisie, qui sont nécessaires pour permettre le respect des libertés et la vie en collectivité.

Petit historique

Cette chronologie montre que le suffrage universel est le résultat d'un long combat que certains jugent toujours inachevé.

Le vote en Belgique était censitaire.

Définition : _____

1894 : En Belgique le vote est obligatoire pour les hommes de plus de 25 ans. C'est un suffrage universel tempéré par le vote plural.

1919 : Suffrage universel masculin : tous les hommes belges de plus de 21 ans ont une voix à chaque élection.

1921 : Les femmes de plus de 21 ans ont le droit de vote aux élections communales.

1948: *Suffrage universel: droit de vote des femmes de plus de 21 ans à tous les niveaux de pouvoir.*

1969: *Vote aux élections communales dès 18 ans.*

1981: *Vote aux élections législatives et régionales dès 18 ans.*

1999: *Vote des étrangers européens aux élections communales et européennes.*

2004: *Droit de vote aux communales des étrangers non européens.*

Il ne s'agit pas de suggérer que le regard historique n'a pas d'intérêt, mais servi en introduction, il tend à couper l'appétit de l'apprenant le plus motivé. Il faudra apprendre à le servir au bon moment, lorsque le besoin se fera sentir. De la même façon, s'interroger sur l'intérêt du vote n'est pas inintéressant. Mais s'agit-il bien d'une introduction? Ne doit-on pas plutôt y voir une conclusion, un point d'aboutissement d'une démarche qui doit éveiller à l'esprit critique, à l'argumentation plutôt qu'à l'intériorisation de principes généraux? Et pour susciter l'esprit critique, il ne faut pas craindre « d'énerver » l'élève ou, en termes plus pédagogiques, de créer des « conflits cognitifs ».

La question est une nouvelle fois d'ordre didactique: comment aménager les supports et organiser la démarche d'apprentissage pour qu'elle suscite la réflexion, voire pousse à l'action? Il s'agit alors de mettre de côté toutes les approches qui endorment, rassurent, tranquilisent, et préférer celles qui secouent, décapent ou... mettent le feu. Le pari paraît quelque peu audacieux devant des matières aussi complexes, ou compliquées, que celles qu'il nous faut aborder.

Et de ce point de vue, les choses sont souvent surprenantes. Des points techniques et à priori peu attractifs, tels que la méthode d'Hondt, qui précise les modalités d'attribution des sièges entre listes électorales et au sein d'une même liste à l'issue des élections législatives, suscitent davantage de réflexions qu'un interminable débat sur les vertus du vote obligatoire. La résolution de problèmes pratiques – combien de sièges obtient une liste? Qui dans la liste sera élu? – amène généralement les élèves à s'interroger sur les fondements du mécanisme électoral. On comprend mieux alors les enjeux préalables aux élections: la composition des listes électorales, l'ordre des places, etc. On en vient à se questionner sur l'effet dévolutif des votes en case de tête: il se peut donc qu'un candidat qui a obtenu un nombre limité de votes soit élu à la place d'un de ses colistiers qui avaient pourtant un meilleur score. Il se peut

aussi qu'il soit plus opportun d'être premier suppléant que candidat effectif. C'est donc dire qu'il faut « aménager » les problèmes de façon à susciter l'intérêt et peut-être l'indignation de certains élèves...

Abandonner la posture du maître et privilégier la réflexion de l'élève

Partons d'un exemple. Dans le cas de l'organisation du système judiciaire belge, l'apprenti enseignant doit mettre en œuvre une démarche qui apprend à l'élève à utiliser la pyramide, et abandonner l'idée que l'élève pourra, par ses seuls efforts, reconstituer cette pyramide... Cette tâche, fastidieuse pour l'apprenti enseignant (qui y consacre plusieurs mois de sa formation), est tout bonnement impossible pour un élève du secondaire. Il convient donc de considérer que l'enseignant ne peut exiger de ses élèves ce qu'il ne peut faire lui-même. Principe qui, dans une éducation citoyenne, n'est pas dépourvu de pertinence.

Les premières tentatives aboutissent rarement, parce que l'apprenti enseignant surestime les aptitudes individuelles des élèves, parce qu'il ne parvient pas à distinguer l'essentiel de l'accessoire... ou parce qu'il n'a pas lui-même répondu aux questions qu'il pose. Ce n'est qu'au bout d'un long et patient travail individuel puis collectif qu'une démarche impliquant la participation effective de chacun des élèves est conçue, expérimentée et évaluée.

Il s'agit, par exemple, d'amener chaque élève à comprendre la différence entre matières pénales, civiles, commerciales et sociales. La démarche s'appuie sur un « syllabus » construit sur la base de questions, d'exemples de réponses et d'exercices à réaliser individuellement. La consigne initiale donnée aux élèves est également déterminante, parce qu'elle conditionne la participation de chacun. Il s'agit ici d'éviter que le plus rapide des élèves n'énonce la réponse à voix haute, coupant de la sorte toute possibilité d'apprentissage pour le reste de la classe. C'est donc bien dans le détail des procédés didactiques que se joue la mise en œuvre effective d'un apprentissage qui donne à chacun la même chance d'apprendre et des principes d'une éducation citoyenne qui favorise un agir responsable et la prise en considération des différences individuelles.

Dans les exercices qui suivent, les élèves disposent du tableau qui a été présenté plus haut (figure 1).

Pour chacun des cas qui suivent, peux-tu indiquer de quel droit il s'agit ?

Droit pénal ? Civil ? Commercial ? Social ?

1. Lulu aimerait beaucoup bénéficier d'une aide financière du CPAS. N'ayant pas droit au chômage, ne possédant aucune ressource, et ayant un enfant à charge, elle ne sait pas s'en sortir. Le CPAS, contre toute attente, lui refuse cette aide. Elle conteste cette décision.

Droit social

2. Julie est retrouvée à côté de son mari, mort. Elle avoue l'avoir assassiné.

Droit pénal

3. Manu 19 ans, réclame une pension alimentaire à ses parents, qui sont commerçants, pour payer ses études.

Droit civil

4. Corinne, excédée par les infidélités de son mari, le frappe violemment. Celui-ci est couvert de bleus des pieds à la tête. Il faut dire qu'elle est championne de karaté!
5. Melissa est la patronne (employeur) d'une petite entreprise. Elle ne paye pas ses cotisations sociales et est dénoncée par un de ses travailleurs.
6. Monsieur et Madame Durand sont en pleine procédure de divorce. Ils ne s'entendent pas sur le droit de garde de leur fils Éric.

7. Fiona a conclu un contrat de bail pour une durée d'un an. Le propriétaire décide cependant de rompre le bail après deux mois et sans aucune raison. Fiona doit quitter les lieux dans la semaine. Elle entend bien rester dans l'appartement qu'elle a loué, étant donné qu'elle a signé pour un an. Elle se rend devant le juge de paix afin que le propriétaire soit contraint de respecter le contrat de bail.

8. Jean a commis un crime. Il a tué sa voisine parce que celle-ci faisait trop de bruit. Jean se retrouve dans le box des accusés devant la Cour d'Assises.

9. Kévin a prêté 4 000 euros à son ami David. David aurait dû lui rembourser depuis longtemps mais il ne l'a pas fait. Kévin décide de demander au juge que David soit contraint à lui rembourser cette somme d'argent.

10. Albert est boucher. Pour les fêtes de fin d'année, il a commandé quelques pots de foie gras à un petit producteur dont la réputation n'est plus à faire. Au total, il y en a pour 1 400 euros de marchandises. Albert ne paie pas. Le petit producteur, dépité, se voit contraint de demander au juge qu'Albert soit condamné à payer cette facture.

Obliger les acteurs politiques à afficher leurs différences

Les séminaires « citoyenneté » comportent également l'organisation d'un débat entre représentants des partis politiques démocratiques.

Les programmes électoraux des quatre partis démocratiques ont été analysés par les apprentis enseignants, de façon à faire émerger les points saillants. Le débat lui-même est organisé en dehors des heures de classe, en soirée. Plutôt que de laisser aux élèves l'initiative des questions – dont la pertinence et l'apport pédagogique sont très relatifs, le débat aborde deux thèmes essentiels. Il s'agit dans un premier temps pour le représentant du Parti socialiste d'expliquer pourquoi il n'est pas membre du Mouvement réformateur, du Centre démocrate humaniste ni d'Écolo; puis pour le représentant du Mouvement réformateur, d'expliquer pourquoi il n'est pas membre du Parti socialiste, du Centre démocrate humaniste, etc. Le débat a pour but de faire émerger les différences, alors que le discours dominant tend parfois au relativisme ou à l'édulcoration des divergences.

Dans un deuxième temps, la même question est soumise aux représentants des partis: « Imaginez qu'une somme financière très confortable vous permette de développer un projet auquel votre parti est très attaché, lequel choisiriez-vous de mettre en œuvre? » Ici aussi, il s'agit de faire émerger les différences dans l'univers politique en permettant à chacun d'identifier des projets de société typiquement socialistes, libéraux, écologistes, centristes.

Si l'on considère que l'organisation d'un débat politique est partie intégrante d'une démarche d'apprentissage, alors les choses ne peuvent s'improviser. Et les élèves (ou les apprenants) ne peuvent être amenés à endosser un rôle pour lequel ils ne sont pas préparés: la formulation des questions soumises aux représentants des partis politiques est une tâche didactique, qui entre dans les prérogatives et les responsabilités des formateurs.

CONCLUSIONS

Dans l'apprentissage d'une citoyenneté responsable, l'établissement scolaire est amené à jouer un rôle essentiel. Mais les acteurs locaux sont souvent dépourvus à l'égard de matières complexes et évolutives. Rien ne garantit que les dispositifs mis en œuvre répondent aux objectifs visés: les erreurs ou les lacunes dans les contenus sont parfois manifestes; les modalités de leur mise en œuvre entrent parfois en contradiction avec les fondements d'une éducation citoyenne.

Nous avons voulu souligner dans les pages qui précèdent l'importance du moment de transposition didactique. Loin de constituer une tâche strictement technique, la conception, la gestion et l'évaluation des dispositifs d'apprentissage permettront à l'élève d'endosser un rôle actif dans l'appropriation de contenus complexes. Le but est plus de susciter la réflexion que de créer le débat, de bousculer que de tranquilliser, de former que d'informer. Mais ces séminaires, menés en fin d'études secondaires, sur quelques journées, paraissent en définitive bien isolés. Et il n'est pas acquis que, même dans les écoles qui nous accueillent, l'ensemble du corps professoral partage un souci commun d'éducation citoyenne ou dispose des ressources requises.

Certes, l'enthousiasme est de règle à l'issue de ces journées somme toute exceptionnelles (au sens d'exception au fonctionnement habituel de l'école). Mais nous n'avons aucune maîtrise de ce qui, en définitive, en restera au moment où le jeune citoyen exercera ses devoirs essentiels. Ce qui, par contre, nous paraît établi, c'est la trace durable laissée chez les futurs enseignants qui ont été confrontés à une tâche complexe, l'ont reproduite dans les différents séminaires et seront très certainement amenés à la renouveler dans le cadre de leur future activité professionnelle.