

# Les Cahiers de recherche du Girsef

## PROCESSUS D'APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS D'UN DISPOSITIF D'ÉDUCATION AU POLITIQUE

*Robin Dumont et Bernard Delvaux*

N°126 ▪ AVRIL 2021 ▪



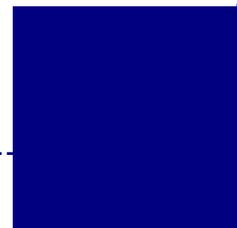
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef>.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey  
Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



## PROCESSUS D'APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS D'UN DISPOSITIF D'ÉDUCATION AU POLITIQUE

Robin Dumont et Bernard Delvaux\*

*L'utilisation croissante par les enseignants de dispositifs conçus par des acteurs externes pose la question de l'appropriation de ces dispositifs par ceux qui ne les ont pas conçus. Cet article analyse le processus d'appropriation d'un projet d'éducation au politique impliquant 60 classes d'écoles secondaires bruxelloises et s'étendant sur plusieurs mois. Identifiant les adaptations effectuées aux différentes phases du projet, les auteurs s'attachent à comprendre ce qui a conduit les enseignants à alléger, étendre ou transformer le dispositif pédagogique. Ils mettent en évidence le rôle que jouent les écarts 1) entre les prérequis de certaines activités du projet et les compétences réelles ou supposées des élèves ; 2) entre la forme des activités proposées et des activités scolaires habituelles ; 3) entre la conception de l'éducation au politique sous-jacente au projet et celles des enseignants. De ces observations, ils dégagent certaines recommandations pour l'adaptation du projet analysé et plus généralement pour les projets qui, comme celui-là, combinent plusieurs types d'activités et font interagir des classes de profils différents.*

Mots-clés : appropriation ; éducation au politique ; enseignement secondaire ; pédagogie par projet

---

\* Chercheurs en sociologie, membres du Girsef, et de l'équipe interuniversitaire menant la recherche « Jeunes et Enjeux Politiques » dans laquelle s'inscrit cet article. Cette recherche, financée par Innoviris (Région bruxelloise), est menée par des chercheurs du Girsef (UCLouvain), du Cevipol (ULB) et du Département de sciences politiques (VUB).

## Table des matières

<b>1. Conception du dispositif</b>	<b>6</b>
<b>2. Participants</b>	<b>8</b>
2.1. Enseignants	8
2.2. Classes et élèves	9
<b>3. Adaptations du dispositif</b>	<b>13</b>
3.1. Les extensions	14
3.2. Les allègements	15
3.3. Les transformations	16
<b>4. Les facteurs d'appropriation du dispositif</b>	<b>19</b>
4.1. Écart entre prérequis et compétences réelles ou supposées des élèves	21
4.1.1. <i>Classes du qualifiant ou de transition                 à public socio-économiquement défavorisé</i>	21
4.1.2. <i>Classes de transition à public socio-économiquement favorisé</i>	25
4.2. Écarts à la normalité des activités scolaires	26
4.2.1. <i>Caractérisation des activités proposées</i>	26
4.2.2. <i>Appropriation des activités proposées</i>	29
4.3. Écart entre les conceptions des chercheurs et des enseignants à propos de l'éducation au politique	34
4.3.1. <i>Attitude prudente</i>	35
4.3.2. <i>Attitude partenariale</i>	36
4.3.3. <i>Attitude engagée</i>	37
<b>Conclusion</b>	<b>38</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>41</b>

Les enseignants structurent leurs cours en se basant notamment sur des consignes, des conseils ou des modèles (Tardif & Lesard, 1999) tantôt imposés sous la forme de programmes de cours ou de référentiels, tantôt proposés ou suggérés. Quelle que soit leur origine, ces modèles sont systématiquement appropriés et adaptés par les enseignants. Les acteurs externes, de plus en plus nombreux à proposer des activités pédagogiques aux établissements scolaires (Devos, 2020), ne peuvent dès lors ignorer que proposer des activités, manuels et dispositifs aux enseignants ne donne aucune certitude sur l'usage qui en sera fait (Dupriez, 2015). Notre équipe de recherche<sup>1</sup> a été confrontée à cette question de l'appropriation lorsqu'elle a conçu et mis en œuvre un dispositif pédagogique d'éducation au politique, dont elle a ensuite analysé les effets sur les élèves<sup>2</sup> et les processus de son appropriation par les enseignants.

Cet article se concentre sur ce second travail d'analyse, prenant comme point d'entrée le concept d'appropriation, défini par Theureau comme une « intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de

l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même » (Theureau, 2011, 11). L'appropriation suppose toujours un « processus de traduction », autrement dit de « décomposition et recomposition » et d'« ajustement » (idem, 65), variable d'un contexte à l'autre. Il est dès lors illusoire d'imaginer qu'un dispositif puisse être implémenté sans « distorsions ». Comme le soulignent Durlak et DuPre (2008) dans leur méta-analyse de 500 recherches portant sur l'implémentation de programmes, « il n'est pas réaliste de s'attendre à une mise en œuvre parfaite ou quasi parfaite<sup>3</sup>. Des résultats positifs ont souvent été obtenus avec des niveaux se situant autour de 60 % ; peu d'études ont atteint des niveaux supérieurs à 80 %. Aucune étude n'a documenté une mise en œuvre à 100 % pour tous les prestataires ». Autre constat de cette méta-analyse : « la mise en œuvre varie considérablement d'un prestataire à l'autre au sein d'une même étude »<sup>4</sup> (Durlak et DuPre, 2008, 331).

Notre démarche d'analyse consiste dès lors à relever les modifications apportées

---

<sup>1</sup> L'équipe de recherche est composée de chercheurs en sociologie du Girsef à l'UCLouvain, et de chercheurs en sciences politiques du CEVIPOL à l'ULB et du Département de sciences politiques de la VUB.

<sup>2</sup> L'analyse des effets du dispositif sur les élèves, fondée sur des questionnaires administrés aux élèves à cinq moments du dispositif, sera décrite dans la thèse de Robin Lebrun, à paraître.

<sup>3</sup> Cette notion de « mise en œuvre parfaite » est discutable. Il eut été préférable de parler de mise en œuvre conforme aux attentes des concepteurs du dispositif.

<sup>4</sup> « Expecting perfect or near-perfect implementation is unrealistic. Positive results have often been obtained with levels around 60 %; few studies have attained levels greater than 80 %. No study has documented 100 % implementation for all providers. [...] There is marked variability in implementation achieved across providers within the same study » (Traduction par nos soins).

au dispositif lors de son appropriation par les enseignants, et ensuite à étudier les facteurs expliquant ces différentes appropriations.

La première question implique d'identifier les éléments que les enseignants ont été invités à s'appropriier lors des différentes phases du projet, dont certaines se déroulaient en classe et d'autres dans des espaces extra-scolaires de rencontre entre classes. Chacun de ces espace-temps peut être considéré comme un contexte d'action (Lahire, 2018) spécifique combinant des éléments relevant du quotidien de la classe et des éléments externes, propres au dispositif. Ces derniers occupent une position centrale dans les contextes d'action extra-scolaires, alors que leur prééminence est moindre dans les contextes d'action scolaires, surtout lorsque les intervenants externes ne sont pas physiquement présents mais en quelque sorte représentés par les règles et les artéfacts qu'ils ont produits ou choisis : les règles sont liées au scénario pédagogique qu'ils ont conçu et qu'il revient aux enseignants de mettre en œuvre ; les artéfacts sont des objets ou des outils, par exemple des vidéos et tutoriels à destination des élèves, des corpus de textes à travailler ou une plateforme collaborative en ligne.

Ce sont ces configurations singulières de règles et d'artéfacts externes que les enseignants s'approprient et mixent éventuellement avec ceux dont ils font habituellement usage. Les acteurs externes qui ont conçu

et coordonnent le projet interviennent comme médiateurs entre ces composantes impersonnelles et les enseignants. Ils aident à l'appropriation des règles et artéfacts en étant présents dans les contextes d'action ou en intervenant en amont, par exemple lors des formations préalables à la mise en œuvre du dispositif. Mais sachant que ces médiations sont limitées, les concepteurs ont essayé d'anticiper la manière dont les élèves et les enseignants vont s'approprier les règles et artéfacts, se basant souvent, pour ce faire, sur des représentations standardisées de ces contextes<sup>5</sup>, alors que ceux-ci sont en réalité différenciés. Ce faisant, ils font le pari que les enseignants adapteront le dispositif à la singularité de leur contexte sans pour autant le trahir.

La nature de l'appropriation dépend de plusieurs facteurs. Theureau, dans sa définition de l'appropriation, rassemble ces facteurs sous le concept générique de culture, qu'il importe de disséquer. Cinq ensembles de facteurs sont souvent distingués. Belanger et al. (2012) en identifient quatre, repris également par Penneman (2018, 48), qui en ajoute cependant un cinquième.

- Le premier est lié à l'enseignant : ses habitudes pédagogiques, ses connaissances et compétences, son sentiment d'auto-efficacité ou encore la valeur qu'il accorde à l'activité pédagogique ou à l'outil.
- Le second regroupe les facteurs liés à l'activité elle-même, autrement dit aux règles et artéfacts propres aux différentes activités du dispositif.

---

<sup>5</sup> Cette tendance à adopter une représentation « standard » des contextes de mise en œuvre a été encore renforcée par la nécessité de standardiser le plus possible le dispositif afin de rencontrer au mieux les exigences méthodologiques de l'autre volet de la recherche, à savoir une étude par questionnaire visant à mesurer l'impact du dispositif sur les élèves.

- Le troisième ensemble est lié à l'environnement organisationnel, c'est-à-dire aux relations au sein de l'équipe pédagogique, mais également aux contraintes matérielles liées aux locaux, matériels et horaires, ou encore à des variables telles que le climat éducatif et de travail, le leadership ou les structures organisationnelles propres à l'établissement.
- Un quatrième groupe de facteurs renvoie au soutien externe reçu par l'enseignant, à savoir la formation à l'utilisation de l'outil et aux pratiques innovantes, le soutien technique et pédagogique externe, ainsi que de l'accompagnement au cours de la mise en place.
- A ces quatre ensembles de facteurs proposé par Belanger et al., Penneman en ajoute un cinquième : le contexte particulier de la classe, à savoir les caractéristiques des élèves, leurs compétences et lacunes, leur nombre et leur motivation, de même que l'engagement de l'enseignant dans le projet.

Sans négliger ces distinctions, nous avons interprété plutôt ces appropriations comme la résultante de trois types d'écarts entre, d'une part, certaines règles et certains artéfacts conçus par nous et, d'autre part, les règles et artéfacts habituellement mobilisés par les écoles, les enseignants et les groupes d'élèves impliqués dans le projet. Un premier type d'écart concernait a priori toutes les écoles puisqu'il portait sur les différences entre la forme (ou les supports) des activités proposées dans le projet et les formes ou supports des activités scolaires habituelles qui, dans la plupart des écoles, restent encore fortement

marquées par la forme scolaire (Vincent, 1994). Nous supposons qu'un second type d'écart, ayant trait à l'objet d'apprentissage, variait davantage selon le profil des enseignants puisqu'il renvoyait à la potentielle divergence entre la conception de l'éducation au politique sous-jacente au projet et les conceptions des enseignants à propos de cette éducation. Le troisième type d'écart, quant à lui, renvoyait davantage à des différences entre classes puisqu'il s'agissait de la distance entre les prérequis de certaines activités et les compétences réelles ou supposées des élèves (et parfois des enseignants).

Nous commencerons cet article par une description succincte du dispositif *Jeunes et Régionales 2019 (J&R 2019)*. Nous décrivons également les classes participantes et les caractéristiques des élèves qui les composaient. Nous détaillerons ensuite comment le dispositif a été effectivement mis en place dans les classes, en nous intéressant particulièrement aux modifications apportées par les enseignants. Enfin, nous analyserons les facteurs expliquant la variations d'appropriation du dispositif par les enseignants. Nous pourrions alors présenter des pistes d'amélioration du dispositif pédagogique *J&R 2019*, ainsi que des propositions plus générales pour concevoir des activités à destination de publics scolaires diversifiés.

Cette étude qualitative se base sur dix-huit entretiens avec les enseignants, parmi lesquels quatre entretiens de groupe. Elle se fonde également sur huit observations en classe, l'observation participante des événements collectifs, l'analyse du travail des élèves pendant les activités, ainsi que sur le

« journal de bord » devant être rempli par les enseignants à la fin de chaque période de cours<sup>6</sup>. Cependant, comme ce tableau de bord a été complété par moins de 10 % des enseignants, les entretiens, les observations et l'analyse du travail des élèves au cours du projet constituent la source prin-

cipale de nos données, avec comme conséquence qu'il est difficile de différencier sur cette base les classes gérées par un même enseignant, puisque ceux-ci ont rarement été en mesure de préciser a posteriori les variations de mise en place dans leurs différentes classes.

## 1. Conception du dispositif

Le dispositif qui fait l'objet de cette article est d'une ampleur peu habituelle puisqu'il s'étalait sur huit mois et impliquait près de 1.200 élèves dans 60 classes. Nous décrivons ici ses principes, sa structure et ses traits principaux.

Le dispositif pédagogique s'enchâsse dans un projet de recherche intitulé *Jeunes et Enjeux Politiques*, mené par une équipe interuniversitaire et multidisciplinaire dont nous faisons partie. Le dispositif *Jeunes et (élections) Régionales 2019* analysé ici a été précédé par une version plus modeste intitulée *Jeunes et (élections) Communales 2018*, qui a servi de test et sur la base duquel le dispositif a été retravaillé, précisé et affiné.

Pour concevoir le dispositif, l'équipe de recherche est partie d'un certain nombre de constats théoriques et empiriques et s'est donné pour objectif d'augmenter chez les participants l'intérêt pour la politique ainsi que les compétences et connaissances nécessaires pour participer au processus démocratique. Au-delà, le dispositif visait à encourager les élèves à s'engager dans

des activités citoyennes et à rencontrer des élèves issus d'horizons différents. Dans cette perspective, quatre principes avaient guidé l'élaboration du scénario : faire entrer les élèves dans le politique à partir d'une approche rationnelle du débat, introduire une dimension collaborative inter-écoles, intégrer une phase de confrontation avec des acteurs politiques, déboucher sur une prise de position publique.

Ces diverses caractéristiques expliquent pourquoi le projet a été conçu dès son origine comme un projet d'envergure, à la fois en termes de population, de durée et d'intensité. Réparties sur un minimum de treize périodes de cours, plus une demi-journée de rencontre en dehors de l'école, les activités étaient prévues de fin octobre à début mai, bien loin des deux ou trois heures le plus souvent réservées à des activités d'éducation au politique ou à la citoyenneté.

Chaque classe s'est vue attribuer<sup>7</sup> une des six thématiques définies par l'équipe de recherche. Ces thématiques (logement, économie et emploi, mobilité, aménagement

---

<sup>7</sup> Les enseignants ont pu indiquer leurs préférences lors du choix des thématiques, mais la nécessité d'une répartition équitable n'a pas permis un choix tout à fait libre.

du territoire, écologie, démocratie) étaient directement liées aux compétences de la Région de Bruxelles-Capitale, qui a financé le projet. Chaque thème étant divisé en deux questions, il y avait donc douze sujets, chacun étudié par six classes.

Le dispositif a été structuré en quatre phases : une introduction générale et thématique, une phase d'analyse de textes et de débats liés à cette thématique, un temps de rencontre et de discussion avec d'autres classes et des acteurs politiques, et enfin une phase d'expression publique d'une opinion ou d'une analyse. Chacune de ces phases devait être clôturée dans l'ensemble des classes avant que la suivante démarre, et pour chacune, les enseignants recevaient un document décrivant les objectifs, la marche à suivre ainsi que les supports nécessaires au déroulement de l'activité.

L'étape d'introduction visait à présenter le dispositif aux élèves et à les doter des connaissances nécessaires à la compréhension des phases suivantes. À l'aide d'une vidéo réalisée par l'équipe, les enseignants décrivaient la structure institutionnelle de la Belgique, les principales institutions bruxelloises, le processus électoral ainsi que le fonctionnement du Parlement bruxellois. Les enseignants étaient aussi invités à présenter le thème dont leur classe avait la charge. Ils pouvaient s'appuyer sur une fiche dans laquelle les concepteurs

avaient décrit les enjeux et les principaux acteurs de chacun des thèmes.

La phase suivante se déroulait sur la plateforme collaborative en ligne WebDeb<sup>8</sup>. Elle consistait en une analyse de l'argumentaire de textes informatifs, journalistiques ou normatifs par groupe de deux élèves. La classe devait ensuite rassembler ces éléments de manière à identifier puis structurer les arguments et les positions relatives à une question en débat. WebDeb permettait également aux élèves de découvrir les coalitions d'acteurs, en identifiant leurs prises de position et leurs arguments. Cette phase se clôturait par la préparation d'une présentation de leurs analyses, prévue lors de la troisième étape.

Celle-ci visait à rassembler pendant une matinée les élèves des dix classes étudiant la même thématique afin de leur permettre d'échanger leurs analyses puis de rencontrer des acteurs politiques et de la société civile actifs dans ce domaine. Des ateliers d'environ vingt-cinq élèves, regroupant des représentants de cinq classes différentes, étaient modérés par un membre de l'équipe de recherche ou un enseignant. Après la présentation de leurs analyses, les élèves pouvaient débattre et préparer des questions à adresser à un panel de quatre acteurs politiques. La rencontre avec ce panel avait lieu en auditoire avec tous les élèves, qui pouvaient poser leurs questions et réagir aux interventions.

---

<sup>8</sup> [www.webdeb.be](http://www.webdeb.be). WebDeb est une plateforme collaborative en ligne élaborée à l'origine par l'Université de Namur et l'Université catholique de Louvain. Elle permet d'explorer et d'organiser les arguments et contre-arguments que l'on rencontre dans les débats publics, qu'ils soient politiques, scientifiques, médiatiques ou autres.

La quatrième phase donnait aux élèves l'occasion de se positionner personnellement dans le débat. À travers la production d'un support libre, seuls ou en petit groupe, ils pouvaient s'exprimer lors d'un événement final clôturant le dispositif<sup>9</sup>. Pour les élèves chargés de la thématique « démocratie »,

la production prenait la forme de propositions de résolutions présentées dans l'hémicycle du Parlement bruxellois. Des députés donnaient leur avis sur chacune des propositions et les élèves pouvaient réagir à leur tour, puis exprimer leur vote.

**Tableau 1:** Dates et durée des phases de J&R 2019

Phase	Durée prévue	Dates
1 : Introduction générale	3 périodes	05/11 au 21/12
2 : Analyse de textes	5 périodes	07/01 au 28/01
3 : Rencontre et discussion	4 périodes	28/01 au 08/02
4 : Production de l'expression publique	5 périodes	11/02 au 08/04

Ce scénario a été soumis aux enseignants avant le démarrage à travers un premier courrier électronique. Une séance d'information d'une durée de deux heures et demie donnait ensuite aux enseignants l'occasion de proposer des modifications ou des adaptations, dans le but d'éviter que le dispositif ne s'écarte trop de leurs valeurs ou

pratiques (Cèbe et Goigoux, 2007). Seules des modifications mineures ont cependant été demandées. Il en a été de même lors de la seconde session de formation de deux heures et demie programmée entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> phase pour former les enseignants à la plateforme WebDeb et soumettre à leurs avis la configuration des activités.

## 2. Participants

Le dispositif conçu par l'équipe de recherche a été mis en œuvre par trente-sept enseignants dans soixante classes du dernier degré de l'enseignement secondaire bruxellois. Dans un premier temps, nous décrivons les caractéristiques des enseignants, puis des classes, avant d'évoquer les abandons d'une partie de ces classes en cours de processus.

### 2.1. Enseignants

Les enseignants qui ont inscrit une ou plusieurs classes enseignaient des matières variées. Une moitié donnait cours de français (ou de néerlandais dans les classes néerlandophones). Environ un quart était chargé de la formation historique, géographique et sociale. On comptait également

<sup>9</sup> Les productions des élèves sont visibles sur le blog <https://www.jeunes-politiek.brussels>

cinq enseignants du cours d'éducation à la philosophie et citoyenneté<sup>10</sup>, une enseignante du cours de religion, une enseignante en arts plastiques et un coordinateur pédagogique organisant des ateliers de débats dans l'établissement<sup>11</sup>.

Presque tous les enseignants interrogés avaient participé chaque année à un projet extra-scolaire, le plus souvent sur le thème des médias ou de la citoyenneté. Un projet spécifiquement politique était toutefois une première pour près de la moitié d'entre eux. Pour les autres, les dispositifs d'éducation au politique qu'ils avaient expérimentés consistaient en des joutes verbales ou en des visites d'un parlement. Aucun enseignant n'avait encore fait participer une classe à un dispositif étalé sur un tel volume horaire et comportant autant de phases.

Malgré les avertissements de l'équipe de recherche, seize enseignants, responsables de trente-six classes, ont choisi d'encadrer seuls le projet, sans partager la charge horaire avec leurs collègues<sup>12</sup>. Pour les vingt-quatre autres classes, les enseignants se sont inscrits en équipe, mais sous deux formes différentes. Dans au moins sept de ces classes, ces enseignants ont géré chacun leur classe. Dans les autres cas, chaque classe a été encadrée par une équipe

d'enseignants se répartissant les tâches, les heures de cours ainsi que les séances d'information.

## 2.2. Classes et élèves

L'objectif était de réunir un échantillon représentatif de la variété des publics d'élèves. Les activités et les contraintes pratiques - local informatique, matériel de projection, etc. - se sont avérées limitantes pour certains établissements pourtant intéressés. Les écoles avec un indice socio-économique élevé ainsi que les classes de la filière générale ont afflué plus vite que les autres. L'équipe a pu néanmoins construire un échantillon diversifié sans devoir démarcher d'autres établissements que ceux qui s'étaient présentés spontanément à l'appel à candidature effectué principalement par courrier électronique adressé aux directions d'établissement. Afin d'assurer de la diversité, les inscriptions par établissement avaient été limitées à quatre classes.

Au bout du compte, cependant, la structure de l'échantillon s'écarte partiellement de la structure de la population scolaire bruxelloise du 3e degré secondaire. Notons d'abord un déficit de classes néerlandophones. Alors que l'enseignement néerlandophone regroupe 21,9 % des élèves du 3e degré des écoles

---

<sup>10</sup> Le nombre assez faible d'enseignant du cours d'EPC s'explique sans doute par le fait que ce cours n'était donné que dans 18 classes participantes, de sept établissements. Ce cours n'est pas organisé dans les écoles du réseau libre catholique.

<sup>11</sup> Nous ne disposons pas d'information pour les trois enseignants restants.

<sup>12</sup> Trois de ces enseignants ont inscrit quatre classes (mais aucun d'eux n'a fini le dispositif avec toutes les classes inscrites). Deux enseignants ont inscrit trois classes, sept ont proposé deux classes, et quatre en ont inscrit une seule.

secondaires bruxelloises, le dispositif n'a attiré que 5,8 % d'élèves de ces écoles<sup>13</sup>. En termes de réseaux, notre population comporte 62,1 % d'élèves issus du libre catholique, soit 5,9 % de plus que dans la population bruxelloise francophone. Les classes du réseau *Wallonie Bruxelles Enseignement*<sup>14</sup> sont par contre sous-représentées avec 13,6 % (pour 17,7 % dans la population). Par ailleurs, les écoles dont le public est socialement favorisé sont surreprésentées. Les écoles ayant un indice socio-éco-

nomique supérieur (ISE) à la moyenne<sup>15</sup> représentent en effet 40,1 % des élèves dans l'échantillon et seulement 30 % dans la population. Ce déséquilibre s'observe également au niveau des filières d'enseignement puisque les filières de transition (G et TT) regroupent 70,5 % de l'échantillon pour seulement 57,7 % dans la population, tandis que les élèves de la filière professionnelle (P) représentent 3,8 % de l'échantillon et 15,5 % de la population.

**Tableau 2 : nombre de classes et d'élèves par réseau et indice socio-économique**

	Nbre de classes					Nbre d'élèves (en % en ligne)				
	ISE 1-5 <sup>16</sup>	ISE 6-10	ISE 11-15	ISE 16-20	Total	ISE 1-5	ISE 6-10	ISE 11-15	ISE 16-20	Total
<b>Échantillon</b>										
FWB - Libre cath.	15	3	6	12	<b>36</b>	35,9%	8,9%	19,9%	35,3%	<b>740</b>
FWB - Wall. Brux. Ens.	7	0	0	0	<b>7</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>144</b>
FWB - Officiel subv.	6	4	0	0	<b>10</b>	51,1%	48,9%	0,0%	0,0%	<b>221</b>
FWB - Libre neutre	1	0	0	0	<b>1</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>16</b>
Flandre	x	x	x	x	<b>6</b>	x	x	x	x	<b>70</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>45,3%</b>	<b>14,6%</b>	<b>18,2 %</b>	<b>21,9%</b>	<b>1191</b>
<b>Popul. scol. brux.</b>						<b>51,0%</b>	<b>19,0%</b>	<b>17,0%</b>	<b>13,0%</b>	

<sup>13</sup> Deux classes d'immersion issues de l'enseignement francophone ont réalisé les exercices en néerlandais, mais sont comptées ici comme francophones.

<sup>14</sup> En Belgique, l'enseignement secondaire est organisé par des établissements s'inscrivant dans quatre réseaux d'enseignement. Le réseau libre subventionné catholique et le réseau libre subventionné indépendant sont privés, mais financés par les pouvoirs publics. Le réseau officiel subventionné, géré par les provinces et les communes, ainsi que le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont publics.

<sup>15</sup> Cette moyenne est calculée à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles et non de la Région bruxelloise, ce qui explique pourquoi moins de 50 % des élèves bruxellois sont scolarisés dans des écoles dont l'indice socio-économique est supérieur à la moyenne. Les indices socio-économiques des écoles ont été regroupés en quatre niveaux : bas (1-5), moyen inférieur (6-10), moyen supérieur (11-15) et élevé (16-20).

<sup>16</sup> ISE : indice socio-économique.

**Tableau 3 : nombre de classes et d'élèves par réseau et filière**

	Nombre de classes				Nombre d'élèves			
	G-TT <sup>17</sup>	TQ	P	Total	G-TT	TQ	P	Total
<b>Echantillon</b>								
FWB - Libre catholique	22	11	2	<b>34</b>	69,9%	26,2%	3,9%	<b>740</b>
FWB – Wall. Brux. Ens.	4	3	0	<b>7</b>	54,2%	45,8%	0,0%	<b>144</b>
FWB - Officiel subventionné	8	3	0	<b>11</b>	79,2%	20,8%	0,0%	<b>221</b>
FWB - Libre neutre	0	0	1	<b>1</b>	0,0%	0,0%	100,0%	<b>16</b>
Flandre	6	0	0	<b>8</b>	100,0%	0,0%	0,0%	<b>70</b>
Total	40	17	3	<b>60</b>	70,5%	25,7%	3,8%	<b>1.191</b>
<b>Population scolaire bruxelloise</b>					<b>57,7%</b>	<b>26,8%</b>	<b>15,5%</b>	

L'échantillon est donc déséquilibré en faveur des classes de filière de transition et d'indices socio-économiques élevés. La thématique politique du dispositif ainsi que les compétences analytiques requises pour mener certaines étapes du projet ont vraisemblablement découragé les établissements et enseignants des classes moins à l'aise avec la démarche analytique proposée par le dispositif.

Une partie de ces classes a abandonné le dispositif en cours de route. Après la première phase, cinquante-sept classes étaient

encore inscrites. Après la deuxième, quarante-cinq classes étaient encore actives et ont donc participé aux rencontres, qui constituaient la 3e phase. Le plus grand nombre d'abandons est survenu après ces rencontres, avant la phase de « production », puisque vingt-deux classes supplémentaires ont abandonné à ce moment. Au bout du compte, seules vingt-trois classes issues de onze établissements ont donc effectué la dernière phase du dispositif, six en participant à la rencontre au Parlement et dix-sept en proposant une forme d'expression.

<sup>17</sup> Une seule classe de technique de transition a pris part au projet, à laquelle on peut ajouter une classe rassemblant des élèves du général et du technique de transition.

**Tableau 4 : évolution du nombre de classes et d'élèves participants**

	Phase 1 Introduction	Phase 2 Analyse	Phase 3 Rencontre	Phase 4 Production + Parlement
Classes	60	57	45	17 + 6 (23)
Élèves	1.191	1.137	929	359 + 112 (471)

Les classes des filières qualifiantes sont nombreuses à avoir abandonné le dispositif après la deuxième phase : 47,1 % des classes de TQ et deux des trois classes de la filière professionnelle ont en effet quitté le dispositif après cette étape. Le déséquilibre de l'échantillon s'est donc aggravé en cours de projet. Mais les abandons survenant avant la dernière phase compensent partiellement ce déséquilibre. Les classes d'enseignement général ont en effet été

nombreuses à quitter le projet juste avant la dernière phase. Et lorsque l'on se penche sur les indices socio-économiques, on constate que les écoles aux indices les plus élevés, de 16 à 20, ont toutes participé aux trois premières phases, et ont ensuite abandonné massivement avant la dernière étape. Les classes dotées d'un indice de 11 à 15, bien représentées dans notre échantillon, ont été les plus nombreuses à se maintenir dans le dispositif jusqu'à la fin.

**Tableau 5 : abandons avant les phases de rencontre et de production, par filière**

Filière	Classes au départ du projet	Classes encore présentes dans la phase 3	Classes encore présentes dans la phase 4
<b>Général (G)</b>	38	33	16
Pourcentage restant	100,0%	86,8%	42,1%
Pourcentage du total	63,3%	73,3%	69,6%
<b>Technique de transition (TT)</b>	2	2	2
Pourcentage restant	100,0%	100,0%	100,0%
Pourcentage du total	3,3%	4,4%	8,7%
<b>Techniques de qualification (TQ)</b>	17	9	4
Pourcentage restant	100,0%	52,9%	23,5%
Pourcentage du total	28,3%	20,0%	17,4%
<b>Professionnel (P)</b>	3	1	1
Pourcentage restant	100,0%	33,3%	33,3%
Pourcentage du total	5,0%	2,2%	4,3%
<b>Totaux</b>	60	45	23
Pourcentage restant		75,0%	38,3%

**Tableau 6 : abandons avant les phases de rencontre et de production, par ISE**

Indice socio-économique (ISE)	Classes au départ du projet	Classes encore présentes dans la phase 3	Classes encore présentes dans la phase 4
<b>1 à 5</b>	29	18	14
Pourcentage restant	100,0%	64,0%	48,3%
Pourcentage du total	48,3%	40,0%	60,8%
<b>6 à 10</b>	7	7	5
Pourcentage restant	100,0%	100,0%	71,4%
Pourcentage du total	11,7%	15,6%	21,7%
<b>11 à 15</b>	6	4	4
Pourcentage restant	100,0%	66,0%	66,0%
Pourcentage du total	10,0%	8,8%	17,4%
<b>16 à 20</b>	12	12	0
Pourcentage restant	100,0%	100,0%	0,0%
Pourcentage du total	20,0%	26,7%	0,0%
<b>Inconnu (néerland.)</b>	6	2	0
Pourcentage restant	100,0%	33,3%	0,0%
Pourcentage du total	10,0%	3,3%	0,0%
<b>Totaux</b>	60	45	23
	100%	75,0%	38,3%

### 3. Adaptations du dispositif

Conscients des forces et faiblesses de leurs classes, et confrontés à des contraintes pratiques et organisationnelles qui limitaient la réalisation de certaines activités, les enseignants se sont approprié le dispositif de manière variée, modifiant parfois considérablement les contenus ou les formes des activités. C'était sur eux que reposait la mise en place des activités qui se déroulaient à l'échelle de la classe, l'équipe de recherche se limitant à observer certaines

d'entre elles<sup>18</sup>. La majorité des élèves a donc été confrontée à un dispositif adapté, qu'il s'agisse de passer plus de temps sur une activité, de l'encadrer différemment, de la préparer par une série de cours liés à la thématique, ou de diminuer l'ampleur ou la difficulté d'une série de tâches.

Nous avons regroupé ces adaptations en trois catégories : les extensions, les allègements et les transformations. Dans les

<sup>18</sup> Dans deux cas seulement, une intervention technique eut lieu durant la phase d'analyse, à la demande d'enseignants moins à l'aise avec les outils numériques.

pages qui suivent, nous allons décrire ces diverses adaptations et leur fréquence. Ces données chiffrées sont cependant approximatives. L'absence fréquente d'indications précises dans le journal de bord des enseignants ne nous permet pas de dresser un tableau précis de chacune des modifications apportées dans les classes. Dans la plupart des cas, nous devons nous baser exclusivement sur les entretiens et dès lors souvent considérer qu'un enseignant responsable de plus d'une classe a présenté le dispositif identiquement dans toutes ses classes, sauf s'il a mentionné un traitement différencié lors de cet entretien. L'appropriation du dispositif par les enseignants est dès lors probablement plus différenciée selon les classes que ce que nous décrivons ici (Penneman 2018, 49).

### 3.1. Les extensions

Nous dénommons extension tout type d'adaptation qui consiste à « aller plus loin », à augmenter le volume ou l'intensité d'une activité proposée. Par exemple, augmenter le temps passé sur une étape ou proposer un texte supplémentaire à la lecture. La grande majorité des extensions opérées a consisté en une augmentation du temps.

Durant la première phase, la présentation du projet a été l'objet de peu d'extensions. Le seul ajout notable fut, dans deux classes, une très brève présentation des universités. Mais partout, sauf dans trois cas, cette présentation a été reliée à un aperçu de l'importance de la politique et à un rappel des notions de démocratie déjà étudiées en classe. L'introduction aux institutions et aux processus politique et électoral, autre volet de cette première phase, a quant à

elle suscité un très grand nombre d'ajouts et d'extensions. Près de la moitié (vingt-huit) des classes participantes ont consacré au moins une heure de plus à cette phase, initialement proposée sur une durée d'une heure. Dans sept de ces classes, le temps supplémentaire a été consacré à approfondir la matière proposée, en présentant un aperçu de l'histoire de ces institutions ou une comparaison avec le système à deux tours français. Dans tous les autres cas, le temps supplémentaire a servi à assurer la compréhension du contenu de la vidéo, ce qui fut le cas dans toutes les classes de la filière professionnelle et dans dix-huit des vingt-neuf classes avec un indice socio-économique bas.

Durant la seconde phase, consacrée à l'analyse de textes et de débats sur WebDeb, seize classes ont passé au moins une heure de plus que prévu. Dans deux classes, il a été demandé aux élèves d'effectuer une recherche d'information complémentaire aux textes proposés par l'équipe de recherche. Parallèlement, une enseignante en professionnel a pris plus de temps pour contextualiser la thématique, et assurer une préparation lexicale nécessaire pour une bonne compréhension des textes. Aucune des autres classes n'a consacré plus d'heures à cette étape, bien que la volonté d'aller plus loin ou de consacrer davantage de temps au travail en ligne était bien présente chez certains. Le manque de temps ou de disponibilités matérielles ont manqué dans la majorité des cas.

La phase de rencontre est sans aucun doute l'étape qui a subi le moins de modifications. La gestion de cette activité extra-scolaire par l'équipe de recherche a en effet limité la liberté des enseignants. Les extensions

ont donc pris place principalement après l'activité. La majorité des classes a ajouté à cette activité une période de cours consacrée au bilan de la journée. Dans quatre classes de filière générale à indice socio-économique (ISE) élevé, les enseignants ont pris de surcroît le temps d'analyser et de déconstruire le discours d'un député considéré comme radical et populiste. Pour les autres enseignants, cette session de débriefing a été l'occasion de recueillir le ressenti des élèves et d'en discuter.

Enfin, lors de la quatrième étape, une seule extension a été constatée. Dans un des établissements, regroupant deux classes d'enseignement général à faible indice socio-économique, l'expression publique a pris la forme d'une série de débats sur la thématique de l'environnement et de l'organisation d'une délégation d'élèves pour l'une des marches pour le climat.

À côté de ces extensions ponctuelles, quelques enseignants ont choisi de faire du dispositif *J&R 2019* le fil rouge de leur cours, en venant y greffer d'autres éléments. Cette appropriation a été constatée dans six classes de trois établissements avec un ISE faible, encadrées par un enseignant du cours de formation géographique et sociale<sup>19</sup>. Plutôt que de se limiter aux contenus et supports proposés, les enseignants ont établi leur cours autant que possible en lien avec le dispositif. Dans deux de ces établissements, l'introduction aux institutions a été précédée et augmentée de quelques périodes de cours consacrées à ces questions. La phase d'information a

été présentée après un cours sur la récolte d'information, la critique des sources et les médias. Une des classes a réalisé des exercices d'expression orale et d'argumentation en amont de la phase de rencontre, et une autre a agrémenté le débriefing de cette rencontre d'un nuancier des partis politiques. La thématique du dispositif a été utilisée pour illustrer d'autres chapitres du cours, et la récolte d'arguments – sans usage de WebDeb – a été mise en pratique pour d'autres textes. De manière générale, chacune des activités du dispositif a été préparée, contextualisée et suivie d'une conclusion ou d'une réflexion méta.

### 3.2. Les allègements

Les allègements ont consisté à mettre en place le dispositif de manière moins intensive ou complète, ou d'y consacrer moins de temps. De nombreux enseignants ont choisi - ou ont été contraints - d'alléger le dispositif. Ils l'ont fait de deux manières : en évitant une partie du dispositif ou en diminuant le niveau d'exigence d'une ou plusieurs activités.

Dans une dizaine de classes, les enseignants ont décidé **de ne pas présenter un contenu** qu'ils jugeaient trop complexe pour leurs élèves, non conforme au référentiel ou encore trop compliqué à mettre en place au plan logistique. Ces évitements concernent surtout la phase d'introduction. Deux enseignants, pour cinq classes, n'ont pas introduit le projet et ont commencé par la présentation des institutions politiques, tandis que trois classes d'ensei-

---

<sup>19</sup> Dans un cas avec le soutien d'un autre enseignant.

gnement général d'un établissement à ISE élevé n'ont pas reçu cette présentation, commençant le projet directement par la phase deux (analyse des textes). Un seul enseignant a refusé de présenter à sa classe l'un des textes proposés lors de la seconde étape du dispositif.

L'autre stratégie d'allègement consistait en une **simplification de certaines tâches**. Près d'un tiers des enseignants ont adapté le dispositif en donnant à leurs élèves des consignes moins exigeantes que celles proposées, surtout lors de la seconde phase, consacrée à l'analyse de textes et de débats via la plateforme WebDeb. Pour cette phase, prévue sur cinq heures, les enseignants de huit établissements différents, pour un total de dix-sept classes de tous types, disent avoir passé un maximum de quatre heures sur la plateforme (et certains deux heures seulement). Par ailleurs, aucune classe n'est parvenue au bout des cinq heures à réaliser le travail dans sa totalité. Les objectifs proposés par le dispositif étaient sans aucun doute trop ambitieux. Des allègements ont été également observés dans la préparation des rencontres ; cinq classes de trois établissements n'ont pas préparé le support de présentation proposé, et l'une d'entre elles n'avait pas du tout préparé la séance.

### 3.3. Les transformations

Les transformations constituent le troisième type d'adaptation. Elles se regroupent en quatre catégories : changements des rôles

attribués aux élèves et enseignants, modifications de support d'activités, redéfinition des espaces de liberté octroyés aux élèves et cotation des travaux.

De manière générale, nous considérons qu'un **changement de rôle** a eu lieu lorsqu'un ou plusieurs participants ont endossé une responsabilité qui n'était pas la leur. Lors de la phase deux, par exemple, au moins trois enseignants travaillant dans quatre classes ont créé eux-mêmes le tableau de synthèse des arguments du débat sur la base des contributions en ligne des élèves, alors que le projet proposait que les élèves le construisent ensemble. De la même manière, certaines expressions des élèves ont été coréalisées avec l'enseignant et, dans au moins trois cas, corrigées<sup>20</sup>. Lors de la journée au Parlement, un changement de rôle a également été observé quand, après les remarques des députés à propos d'une proposition de résolution des élèves, une enseignante a pris la parole pour défendre son point de vue personnel. Les enseignants se sont aussi souvent substitués aux élèves avant la phase de rencontre, lors de la préparation des supports de présentation, ainsi que pendant l'élaboration des questions pour les députés. Enfin, de manière plus localisée, un renversement des rôles assez notable a été constaté dans certaines classes lors de la phase de travail en ligne. Dans au moins cinq classes, des enseignants peu à l'aise avec les pratiques numériques ont délégué la gestion numérique à un ou plusieurs élèves et, dans quatre classes de trois établissements, ils

---

<sup>20</sup> L'idée de correction ne reprend ici que les corrections de fond, et non de forme. Un enseignant qui se limite à corriger l'orthographe et la syntaxe d'une production n'est pas comptabilisé ici.

ont préféré laisser les élèves comprendre le fonctionnement de la plateforme Web-Deb plutôt que de tenter de l'expliquer.

Les **changements de pratiques** les plus fréquents ont consisté à transformer une activité numérique en un exposé oral ou un travail sur papier. Seule une minorité des classes a diffusé les deux vidéos d'introduction, ainsi que les vidéos tutoriels concernant WebDeb, les enseignants préférant assurer eux-mêmes une présentation orale de ces informations. De la même manière, dans la seconde phase, plus des deux tiers des enseignants interrogés ont présenté les textes à analyser sur papier, avant de passer à une phase d'encodage en ligne. L'exercice de structuration du débat a également été souvent réalisé oralement, sans usage de la plateforme.

Le troisième type de transformation concerne les **espaces de liberté accordés aux élèves**. Alors que l'équipe de recherche prévoyait de faire appel aux arguments dégagés lors de l'analyse des textes, les élèves ont le plus souvent fait appel à des arguments personnels et des ressentis, après avoir rapidement épuisé les arguments analysés dans les textes. Plusieurs débats, notamment à propos de la 5G et de la démocratie, ont dès lors été plus superficiels qu'attendu. Lors de la quatrième phase, les enseignants de douze classes ont mis en place des restrictions de forme ou de

contenu, alors que les concepteurs souhaitaient laisser aux élèves la plus grande liberté possible. De même, lors des ateliers de rencontre entre classes, les enseignants modérateurs ont parfois encadré cette activité plus fermement que proposé par l'équipe de recherche. Certains ateliers ont été dirigés plutôt que modérés, les enseignants validant ou refusant les arguments proposés par les élèves. Et dans un atelier, l'enseignant a fait le choix de corriger certaines interventions d'élèves, incorrectes à ses yeux.

L'espace de liberté octroyé aux élèves a aussi été indirectement affecté par la mise en place d'**évaluations cotées**, rapprochant alors le dispositif d'un exercice scolaire habituel. Près d'un tiers des enseignants a en effet choisi de coter au moins une partie des activités du projet. L'introduction aux institutions a été le sujet de trois interrogations. La production finale, et surtout les arguments qui y étaient mobilisés, a été cotée dans au moins quatre cas. Enfin, les élèves de huit classes ont reçu des points en fonction de leur participation générale.

\*  
\* \*

Le tableau qui suit propose, pour chacune des quatre phases du projet, une synthèse chiffrée du nombre approximatif de classes ayant adopté les divers types d'adaptation.

**Tableau 7 : Nombre approximatif de classes ayant adapté le dispositif**

	Phase 1 Introduction	Phase 2 Analyse de textes et débats	Phase 3 Rencontre	Phase 4 Production	Transversalement aux phases
<b>EXTENSIONS</b>					
Extension	28	16	4	2	6
<b>ALLÈGEMENTS</b>					
Évitement	8	1	0	3 <sup>21</sup>	/
Réduction des exigences ou du temps	/	17	5	/	/
<b>TRANSFORMATIONS</b>					
Permutation des rôles (élèves > ens.)	0	9	/	1	/
Permutation des rôles (ens. > élèves)	0	4	/	10	/
Changement de pratiques	>45	>37	/	3	/
Restriction des espaces de liberté	/	/	?	12	/
Cotation	3	0	/	4	8
<b>TOTAL CLASSES PARTICIPANTES</b>	<b>60</b>	<b>57</b>	<b>45</b>	<b>23</b>	<b>14</b>

La première phase a été modifiée de manière variable, mais les artéfacts proposés (vidéos et texte introductif aux thèmes) ont été généralement peu utilisés, ou manipulés différemment. Elle a été allégée surtout dans les classes à indices socio-économiques élevés, alors qu'elle a été souvent étendue dans les classes moins dotées en capitaux socio-économiques.

La phase la plus adaptée est sans aucun doute la seconde. Le temps de travail sur WebDeb a été étendu pour de nombreuses classes, et diminué dans plus de cas encore. L'artéfact proposé par l'équipe de recherche a été moins exploité qu'attendu, et de manière moins complète. Le fait qu'aucune classe n'ait mené à bien cette étape dans son entièreté démontre un décalage

<sup>21</sup> Cette phase étant la dernière étape du projet, il est très difficile de différencier les évitements des abandons dus aux contraintes pratiques. Seul un enseignant a clairement exprimé son désaccord avec cette dernière phase. Il n'y a donc que ses trois classes que nous classons définitivement dans la catégorie d'allègement.

entre les attentes des concepteurs et les fonctionnalités de l'outil, ou les possibilités logistiques ou cognitives en classe. De plus, les permutations de rôles entre élèves et enseignants, dans les deux sens, dénotent une série de dissonances supplémentaires entre les propositions du dispositif et les contextes de mise en place.

La seule phase à avoir été assez peu modifiée est la troisième, à savoir la rencontre inter-classes, sur laquelle les concepteurs avaient le plus de contrôle.

Quant à la quatrième phase, elle a été davantage transformée qu'étendue ou allégée, avec principalement une limitation

des espaces de libertés des élèves ou une présence plus importante de l'enseignant dans le processus d'élaboration<sup>22</sup> d'expressions publiques.

En résumé, les règles proposées ont été adaptées en termes d'espaces de liberté, de répartition des rôles et d'objectifs à atteindre. Quant aux artefacts numériques (vidéo d'introduction, tutoriels et la plateforme en ligne), ils ont subi de fortes adaptations, les enseignants préférant souvent revenir à des artefacts plus familiers ou plus simples à mettre en place en classe, tels que le tableau ou des textes au format papier.

#### 4. Les facteurs d'appropriation du dispositif

Lorsque les enseignants parlent de la manière dont ils se sont approprié le projet, ils avancent généralement trois facteurs principaux pour expliquer les adaptations qu'ils ont effectuées, invoquant les contraintes matérielles, les contraintes temporelles et les caractéristiques de leur public d'élèves. Les premières ont de fait joué un rôle important, surtout lors de la 2e phase. L'équipe de recherche avait en effet misé sur un artefact numérique qui impliquait que les classes disposent d'ordinateurs et d'un réseau internet de qualité. Or, beaucoup d'écoles ne sont pas bien équipées et, souvent, l'usage de cet équipement limité

génère de fortes contraintes (notamment parce qu'il faut réserver l'un des rares locaux informatiques dont dispose l'école). Ces contraintes matérielles étaient d'ailleurs couplées à la relative inexpérience de la plupart des enseignants en matière d'usage pédagogique du numérique, que ne pouvait qu'imparfaitement compenser la courte formation d'une demi-journée.

Les contraintes temporelles ont aussi été souvent invoquées pour expliquer les adaptations ou les abandons. Le fait que les enseignants, avant de s'engager dans le projet, aient eu connaissance du nombre

---

<sup>22</sup> Il est d'ailleurs possible d'assimiler en partie cette présence accrue de l'enseignant dans une activité centrée sur les volontés de l'élève comme une restriction des espaces de liberté également.

d'heures requis et du calendrier ne les a pas empêchés d'être confrontés à plusieurs contraintes de ce type. Dans certains cas, il s'est agi d'imprévus : trois classes ont ainsi abandonné pour cause de déplacement des dates de voyage scolaire ou de stage, et les marches pour le climat initiées par les jeunes durant cette période ont parfois grignoté le temps disponible<sup>23</sup>. Mais, en dehors de ces imprévus, des enseignants ont dû effectuer des arbitrages entre le temps requis pour le projet et les exigences de leur programme de cours. Ce dilemme était plus aigu encore lorsqu'ils avaient seuls la charge du projet et ne pouvaient mobiliser qu'un cours de deux heures par semaine.

Ces deux facteurs, matériels et temporels, renvoient donc en partie au calibrage d'un projet dont les concepteurs savaient qu'il constituait un défi au moins sur deux plans, celui de la durée du projet et celui de l'usage d'un type d'artéfact parfois difficile à mobiliser dans le monde scolaire. Un défi qu'ils n'ont pu suffisamment compenser par un accompagnement rapproché des enseignants vu le nombre de classes impliquées et leur accaparement par les tâches de coordination « en coulisse » (préparation des fiches thématiques et des tutoriels, sélection des textes à analyser par les élèves, ajustement de la plateforme Web-Deb, préparation logistique des rencontres, etc.).

Nous ne mettrons cependant pas en évidence ces facteurs qui renvoient vers ce que la littérature sur l'appropriation classe

dans les rubriques « organisation » et « soutien », ou qui concernent certaines facettes des « outils » (Penneman, 2018). Le soutien externe a été identique pour toutes les classes et ne représente dès lors pas un facteur de différenciation. Quant aux facteurs organisationnels, ils ne sont pas explorés pour deux raisons. Tout d'abord, les contextes des établissements ainsi que l'engagement des enseignants dans le dispositif ne se prêtaient pas à une récolte des données suffisamment riches pour explorer les dynamiques collaboratives entre enseignants. Ensuite, ces facteurs ont davantage pesé sur l'entrée dans le dispositif que sur son maintien ou son appropriation.

Nous nous concentrerons dès lors sur les deux autres catégories de facteurs (la classe et l'enseignant) et sur un aspect particulier des outils. Sur le plan de la classe, nous nous intéresserons en particulier à la filière et aux caractéristiques socio-économiques des élèves. Dans l'ensemble des facteurs que la littérature réunit sous l'étiquette « outils », et qui renvoie aussi bien au dispositif dans son ensemble qu'à l'une ou l'autre de ses composantes (modules, règles, artéfacts), nous avons choisi de souligner le rôle important qu'a joué ici l'écart entre les activités proposées et les activités scolaires classiques renvoyant au concept de forme scolaire (Vincent, 1994). Dans le troisième ensemble de facteurs, liés aux enseignants, nous avons privilégié le rapport qu'entretient l'enseignant avec la neutralité axiologique et l'éducation au politique.

---

<sup>23</sup> Les données récoltées via questionnaire individuel indiquent que 43 % des élèves ont participé à au moins une Marche pour le climat.

Il est ainsi possible de relier les stratégies d'adaptation à trois types d'écart entre le dispositif conçu et ses contextes de mise en œuvre : 1) écart entre les prérequis de certaines activités et les compétences réelles ou supposées des élèves (et parfois des enseignants) ; 2) écart entre la forme et les supports des activités proposées et des activités scolaires habituelles ; 3) écart entre la conception de l'éducation au politique sous-jacente au projet et celle des enseignants.

#### 4.1. Écart entre prérequis et compétences réelles ou supposées des élèves

Le premier facteur ayant conduit les enseignants à adapter le dispositif est l'écart entre le niveau de difficulté des activités proposées et le niveau de compétences et de connaissances des élèves, qu'il soit réel ou supposé par les enseignants. Assurément, certaines activités du dispositif supposaient des prérequis qu'une partie des élèves ne maîtrisaient pas ou pensaient ne pas maîtriser. Ces prérequis correspondaient en effet davantage aux compétences et savoirs travaillés dans les filières de transition et dans les classes ayant un capital socio-économique relativement élevé. Dans certaines de ces classes, à l'inverse, des prérequis et compétences supposément maîtrisés n'étaient en fait pas suffisants au départ d'une activité. La tension entre le niveau attendu et le niveau réel (ou supposé) des compétences s'est dès lors surtout manifestée dans les filières quali-

fiantes et dans les classes d'enseignement général à indice socio-économique faible.

##### 4.1.1. Classes du qualifiant ou de transition à public socio-économiquement défavorisé

L'écart en termes de compétences a surtout concerné les deux premières phases du dispositif. La première visait principalement à transmettre des informations sur les institutions politiques, au travers d'une vidéo de vingt minutes préparée par l'équipe de recherche. Celle-ci s'est révélée trop dense et complexe pour certaines classes. Elle abordait en effet de manière rapide des notions étrangères aux élèves qui disposaient de connaissances parfois trop limitées. Comme le montrent les extraits ci-dessous, le défi pour les enseignants n'était pas seulement, ni même prioritairement, de combler le déficit de connaissances. Il leur importait de ne pas perdre l'intérêt et la motivation des élèves au seuil d'un projet de longue haleine. Il s'agissait de ne pas laisser s'installer chez ceux-ci le sentiment d'être « complètement déconnectés et incapables ».

« Avec eux on avance quand même. Mais il y a quand même des problèmes de niveau, on ne peut rien y faire. [...] Je leur dis "on va vite rappeler les institutions". J'en ai dans le groupe qui ne savent pas ce que c'est une institution. Alors il faut rappeler et puis vérifier que, en gros, ça va avant de continuer. Si je ne fais pas ça, j'en perds avant de commencer. » [Ecole 10 : P<sup>24</sup>, ISE bas.]

« Le problème ce n'est pas seulement [la qualité du matériel de diffusion vidéo] mais c'est une vidéo niveau expert, quand même. [...] C'est censé être connu, c'est dans le cours que je donne en cinquième. Mais ça ne les intéresse pas si c'est trop compliqué. Et là, rien qu'en dix minutes, ils se sentent complètement déconnectés et incapables. » [Ecole 1 : TQ, ISE bas]

« C'est un peu surprenant de faire une séance [d'information sur le projet] où on nous parle de numérique, d'une plateforme en ligne, de faire prendre position aux élèves, et tout, et puis on reçoit une vidéo de vingt minutes super compliquée, qu'on doit montrer aux élèves pour les notions de base. Quand je leur ai montré, ils m'ont demandé si tout le projet, ce serait ça, parce qu'on ne s'y attendait vraiment pas. » [Ecole 4 : TQ, ISE moyen inférieur]

La seconde phase, consacrée à l'analyse de textes et à la cartographie de débats, était également fort exigeante pour cette même catégorie d'élèves, plus à l'aise avec des supports audio-visuels que textuels, et surtout avec les textes longs ou comportant du vocabulaire inhabituel.

« La lecture de texte, ce n'est pas vraiment leur point fort, je vais dire. J'aurais préféré des vidéos pour ça. [...] Non, même les podcasts c'est trop peu, ce n'est pas interactif. Il faut un support pour aider à faire le tri. » [Ecole 10 : P, ISE bas]

« Les premiers textes, on a été un peu effrayés parce que c'était long, et puis le

vocabulaire... » [École 13, G, ISE bas]

Quant à la troisième phase (rencontre avec les autres classes et avec des acteurs politiques), elle était source d'inquiétude pour cette catégorie d'élèves (et certains de leurs enseignants) qui craignaient la comparaison avec d'autres classes à leurs yeux plus à l'aise avec les activités des deux premières phases préparatoires et avec les compétences d'expression orale et de débat qu'il fallait mobiliser lors de la troisième phase. L'anticipation de cette phase n'a donc pas été sans effet sur les deux premières parce qu'elle faisait en quelque sorte office d'épreuve test et d'évaluation. Cette troisième phase était donc souvent perçue avec appréhension. Mais, dans le même temps, elle était également vue comme plus intéressante ou originale. Elle a pu dès lors être utilisée par certains enseignants comme un levier pour intéresser et motiver les élèves à s'investir dans les deux premières phases malgré les difficultés. Elle a ainsi représenté un défi intéressant à surmonter, potentiellement préjudiciable mais motivant.

« Elles étaient stressées ! [rires] [...] Le pire qui puisse arriver c'est qu'on se moque d'elles, vous voyez ? Qu'il y en ait une qui bafouille, qui dise une bêtise et qu'on les juge. À leur âge, c'est difficile de perdre la face, mais en plus elles ont déjà une position de faiblesse qu'elles ne veulent pas prouver. J'essaie de les guider, de faire au mieux pour les élèves. Mais c'est long de les convaincre, parfois. » [Ecole 17 : TT, ISE bas]

---

<sup>24</sup> Cette lettre fait référence aux filières. P = professionnel ; G = général ; TT = technique de transition ; TQ = technique de qualification.

## Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique

« Je ne veux surtout pas faire pire que mieux, les convaincre qu'ils ont raison et que [la politique et les actions citoyennes] ça ne les concerne pas. [...] À mon avis, il faut faire en sorte qu'ils se sentent aussi justifiés que les élèves de Saint-Mich' par exemple. Mais ils n'ont pas le même bagage. Ça prend plus de temps pour eux, pour les lancer » [Ecole 8 : TQ, ISE bas]

« On va dire que je ne les ai pas perdus et c'est déjà pas mal (rires). En leur expliquant bien que sans ça ils seraient perdus plus tard [dans le projet], on s'en est sorti. Deux ou trois ont décidé que non, mais la majorité préfère essayer et pas avoir l'air, euh, ben nuls, face aux bonnes écoles » [École 17 : TT, ISE moyen inférieur]

Pour parvenir aux objectifs de connaissance et de production, mais aussi pour éviter le désintérêt et maintenir la motivation, deux types de stratégies adaptatives ont été mises en place par les enseignants de ces classes ne disposant pas des pré-requis. La première a consisté à alléger quelque peu les exigences, par exemple en laissant tomber certains passages de la vidéo de présentation des institutions ou en sélectionnant, dans le corpus proposé par les chercheurs, les textes qui paraissaient les plus accessibles.

« J'ai repris la vidéo pas à pas, en expliquant le plus important et en sautant le reste. Au final ça a été bien, mais le début... » [Ecole 1 : TQ, ISE bas]

« Il y a des classes où ça irait [de traiter des textes longs avec du vocabulaire complexe], mais avec eux, il ne faut même pas essayer. [...] Ils ont eu les moins longs, moins compliqués, et [l'enseignante chargée de

cette activité] a fait attention. » [École 13, G, ISE bas]

Mais la plupart des adaptations visant à compenser ces écarts ont consisté en stratégies d'extension. Confrontés aux besoins de leurs classes, les enseignants avaient en effet le choix entre consacrer davantage de temps au dispositif, y consacrer le temps prévu au risque de ne pas atteindre les objectifs ou abandonner le projet. De manière générale, les enseignants du professionnel et du technique ont choisi la première stratégie et ont augmenté le temps consacré au dispositif, au moins lors des deux premières phases. Notamment parce qu'ils souhaitaient que leurs élèves ne se sentent pas disqualifiés lors des rencontres avec d'autres classes.

« Ce n'est pas une question de niveau, je ne pense pas. Pas vraiment, parce qu'ils ne sont pas mauvais en général. Mais ils posent des questions tout le temps, je pense parce qu'ils sont moins sûrs d'eux, ils doutent de tout. S'ils ne savent pas, ils vont poser la question. C'est une bonne chose, en soi, mais ça fait qu'un cours est parfois deux fois plus long que ce que j'ai prévu, et là c'est compliqué. » [Ecole 3 : G, ISE moyen inférieur]

« Ils ne se retrouvent pas dans les termes [utilisés dans les textes]. Du coup, ça les met un peu hors du coup. Et ils se désintéressent vite quand ils ne comprennent pas, ici. [...] Tout ce que je fais avec eux prend plus de temps. » [Ecole 10 : P, ISE bas.]

Bien que les stratégies adoptées par les enseignants du technique et du professionnel aient donné des résultats souvent encourageants, l'extension de temps nécessaire pour arriver à un résultat satisfaisant lors

des deux premières phases a eu parfois un impact sur les étapes ultérieures. Deux tiers des abandons des classes avec un indice socio-économique très bas ont en effet eu lieu après la seconde phase parce qu'il avait fallu consacrer à ces deux premières étapes plus de temps que prévu.

Pourtant, certaines classes qui avaient nettement dépassé le nombre d'heures prévues ont décidé d'aller jusqu'au bout du processus. L'intérêt des élèves pour la thématique et leur motivation à continuer ont convaincu leurs enseignants de persister, parfois aux dépens de leur programme de cours. Ces enseignants considèrent en effet que la motivation des élèves est un élément primordial à prendre en compte pour décider des activités car elle a, à leurs yeux, un impact important sur les apprentissages. Lorsque la motivation pour le projet leur paraissait suffisante, ils ont dès lors souvent préféré continuer le dispositif que retourner aux activités habituelles. Mais dans le cas contraire, s'entêter à tirer une classe dans un projet qui ne la motivait pas leur paraissait improductif.

« Si ça ne sert à rien, ça ne va pas de continuer, c'est trop d'effort sans rien au bout. [...] On a des groupes, peu importe ce qu'on fait... s'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas. La provoc' ça marche un peu, mais ce n'est pas possible à chaque fois. » [Ecole 1 : TQ, ISE bas. Trois classes en abandon sur quatre]

Sur ce plan de la motivation, les thématiques proposées aux élèves semblent avoir joué un rôle. Celles perçues comme moins stimulantes ont en effet connu un plus grand nombre d'abandons après la deuxième phase : 158 des 208 élèves ayant quitté le projet à ce stade travaillaient sur les thèmes du logement et de l'emploi, manifestement moins attractifs puisque, dans trois établissements où certaines classes travaillaient aussi sur d'autres thèmes, celles traitant l'un de ces deux thèmes ont abandonné avant les autres. À l'inverse, plus de 65 % des classes ayant travaillé les thématiques de la démocratie et de l'aménagement du territoire<sup>25</sup> sont restées dans le dispositif alors que la moyenne était de 38 %. La perspective d'un débat au Parlement ayant assurément encouragé les classes travaillant le thème de la démocratie.

« Après tous ces efforts, on ne voulait pas se priver de ça. Elles ont vu la récompense de pouvoir donner leur avis toute l'année, je ne pouvais pas décider qu'on ne le faisait pas. » [École 17 : TT, ISE bas]

« Aller au Parlement c'est du prestige quand même. C'est un genre de reconnaissance : "On vous prend au sérieux, on vient discuter avec vous". Je pense que ça joue dans l'engagement des élèves, ça. Et le côté visite, sortie de classe, ça fonctionne toujours bien aussi. » [Ecole 13 : G, ISE bas]

---

<sup>25</sup> La présence de l'aménagement du territoire sur le podium des thématiques intéressantes peut surprendre. Les questions en débat étaient liées à l'élargissement du ring et à la création du complexe NEO au Heysel. Nous pourrions faire l'hypothèse que l'aspect concret de ces deux débats ainsi que la familiarité des élèves avec les centres commerciaux de Bruxelles a facilité leur appropriation des débats. Peut également avoir joué la présence des questions écologiques dans l'actualité.

#### 4.1.2. Classes de transition à public socio-économiquement favorisé

L'écart entre prérequis attendus et effectifs était nettement moindre dans les classes des filières de transitions et en particulier dans celles qui drainaient un public socio-économiquement favorisé. Pour ces classes, la troisième phase ne constituait pas un épouvantail et il semblait a priori possible d'atteindre les objectifs des deux premières phases sans devoir étendre la durée de travail prévue en classe. Dans le pire des cas, il était envisageable de demander aux élèves de finaliser le travail à domicile, en autonomie. Dans la majorité des écoles à ISE élevé, ou considérées comme élitistes<sup>26</sup>, les activités n'ont donc pas toujours été réalisées jusqu'à complétion de l'objectif, mais plutôt jusqu'à épuisement du temps prévu. Avec, dans de rares cas, la consigne de finaliser le travail à domicile.

« [Pour l'activité WebDeb] on a rassemblé toutes [les trois] classes pendant quatre heures. C'était plus simple de faire une après-midi juste là-dessus. [...] On n'est pas retourné [sur WebDeb], ou en tout cas pas moi. [Un autre enseignant acquiesce]. On aurait pu, hein. Mais on n'a pas beaucoup de temps et c'est beaucoup de coordination. » [Ecole 7 : G, ISE élevé]

« Je leur ai donné trois heures pour l'analyse. Je donne souvent des exercices comme ça, je

sais qu'ils ont le niveau. »<sup>27</sup> [Ecole 12 : G, ISE élevé.]

« - Quand je rentre en classe, je sais toujours ce que je veux faire avec eux. Si on arrive au bout dans les temps, parfait, c'est bon.

- Et si on n'y arrive pas ?

- Ça dépend un peu de... C'est du cas par cas. Oui, ou c'est plutôt une question de compréhension, si vraiment ils ne comprennent pas ou qu'ils ne voient pas où on veut en venir... Si c'est clair qu'ils s'en sortent et que c'est une question de temps, ils finissent en autonomie, ou bien on passe à autre chose. » [Ecole 12 : G, ISE élevé]

Au niveau du maintien des classes dans le projet, des abandons ont également été enregistrés dans les classes d'enseignement général socio-économiquement favorisées. Ces abandons n'ont cependant pas eu lieu au même stade ni pour les mêmes raisons que les classes aux publics moins favorisés. Les douze classes à ISE élevé ont en effet participé aux trois premières phases sans heurts, et ont toutes abandonné avant la production, non pas parce qu'elles avaient dû consacrer plus de temps que prévu aux deux premières phases (certaines classes n'avaient d'ailleurs pas utilisé le nombre total d'heures prévues), mais parce que les enseignants ont commencé à ressentir un conflit entre la poursuite du projet et les objectifs qu'ils devaient encore atteindre par rapport à leur programme de cours ou

---

<sup>26</sup> Trois établissements de notre échantillon ont été décrits comme « élitistes » ou d'élite, soit par un élève ou enseignant d'un autre établissement, soit par un enseignant de l'établissement en question. Il s'agit dans les trois cas d'établissement consacrés exclusivement aux filières générales et dont l'indice socio-économique est très élevé.

<sup>27</sup> Extrait issu de notes de terrain et non d'un entretien formel.

considéraient légitimes pour une activité scolaire.

« Je n'avais plus le temps de faire ça avec eux [la phase de production]. Avec le TFE, ils ont assez de travail, j'ai préféré ne pas les surcharger avec ça en plus. On a eu une discussion pour faire un peu le bilan, mais je ne suis pas allée plus loin. » [Ecole 5 : G, ISE élevé]

\*  
\* \*

En matière d'appropriation, on constate donc une nette différence selon la filière et le profil socio-économique des élèves. Pour les enseignants d'établissements du qualifiant (ou de transition à ISE faible), parvenir à un résultat correct est primordial, notamment pour ne pas disqualifier les élèves face aux autres classes. Atténuer certaines difficultés et consacrer plus de temps leur paraissent donc être deux stratégies praticables, pourvu que les résultats soient au rendez-vous. Pour les seconds, respecter le calendrier et les prescriptions du programme est davantage mis en avant, d'autant que la confiance dans les capacités des élèves est suffisante.

Ces différences se sont surtout manifestées lors de la seconde phase, consacrée à l'analyse de textes et de débats sur la plateforme WebDeb. Et l'on constate de fait que les classes ayant consacré un nombre d'heures plus important ont atteint une qualité de production en moyenne inférieure (voir l'encadré), ce qui témoigne des importants écarts de compétences et de savoirs.

## 4.2. Écarts à la normalité des activités scolaires

Le second type d'écarts conduisant à des adaptations du dispositif est plus difficile à quantifier, car il s'agit d'un écart à la normalité des activités. Certaines règles ou certains artéfacts conçus par l'équipe de recherche s'écartent en effet des « standards » scolaires habituels. Chacune des activités du dispositif peut ainsi être caractérisée par sa distance à la « normalité scolaire » sur un double plan : d'une part, la forme de l'activité ; d'autre part, le support de cette activité.

### 4.2.1. Caractérisation des activités proposées

Nous utilisons le concept de forme en référence à celui de forme scolaire (Maulini 2005 ; Vincent 1994, 2012), mais en prêtant davantage d'attention aux variations de forme selon les activités. Si les écoles se conforment en effet encore largement aux caractéristiques essentielles de la forme scolaire décrite par Guy Vincent (différenciation claire des rôles des enseignants et des élèves, clôture de l'école par rapport à son environnement, planification et rationalisation des parcours d'apprentissage, prééminence du scriptural, etc.), il n'en reste pas moins que la plupart des écoles laissent désormais une place plus ou moins grande à des activités s'écartant de cette forme scolaire canonique. Les enseignants ayant participé au projet combinent des activités « canoniques » et « moins scolaires », mais les premières occupent encore chez la plupart une place prépondérante. Et si des activités relevant de pédagogies dites « al-

### Mesure de la qualité des productions des élèves sur la plateforme WebDeb

Pour chaque texte analysé par un élève, deux caractéristiques ont été étudiées. D'abord la profondeur de l'analyse (Le texte a-t-il été fouillé en détail, ou survolé ? L'élève a-t-il extrait la plupart des arguments présentés dans le texte, fût-ce incorrectement ?). Ensuite, la justesse des arguments énoncés (Les citations sont-elles correctement présentées ? Les arguments extraits sont-ils bien présents dans le texte ? Ont-ils été transformés ?).

Sur l'entièreté des textes analysés<sup>28</sup>, une petite moitié (46 %) l'a été de manière approfondie par les élèves et une autre (54 %) de manière survolée. Il y a par contre 43 % de textes analysés correctement pour 57 % contenant des erreurs.

La qualité des productions augmente avec l'indice socio-économique. Les classes à faible et très faible ISE ont analysé en profondeur 35 % de leurs textes, contre 67 % pour les classes à ISE moyen supérieur à élevés.

La proportion d'analyses de bonne qualité varie aussi dans le même sens, mais de manière moins nette (35 % contre 41 %). En dépit d'un moindre temps passé en ligne, les douze classes à indice socio-économique élevé ont donc effectué en moyenne un travail de meilleure qualité.

ternatives » prennent parfois place dans certains établissements de notre échantillon, elles restent ponctuelles ou limitées à certaines thématiques, sauf dans deux établissements de notre échantillon qui se revendiquent de pédagogies alternatives<sup>29</sup>.

L'autre dimension sur laquelle il est possible de repérer un éventuel écart entre les activités proposées et celles habituellement mises en œuvre dans les classes renvoie aux supports de ces activités, autrement dit aux artefacts, c'est-à-dire à tous

ces objets non humains qui ne sont pas des règles. Par exemple une plateforme internet, un corpus de texte, une vidéo ou un manuel. Le concept de forme scolaire regroupe habituellement ces deux aspects. Nous avons ici fait le choix de différencier le support de la forme pour faire apparaître clairement l'influence des artefacts mobilisés dans le parcours d'appropriation.

Mais tant pour les formes que les supports d'activité, les écarts perçus sont relativement indifférents aux filières et types de

---

<sup>28</sup> Un texte est considéré comme « analysé par un élève » si au moins deux citations et/ou arguments en ont été extraits par un élève, et qu'un début de structure argumentative a été élaborée sur la plateforme.

<sup>29</sup> Trois classes d'écoles de cette catégorie ont participé au projet (pour 68 élèves).

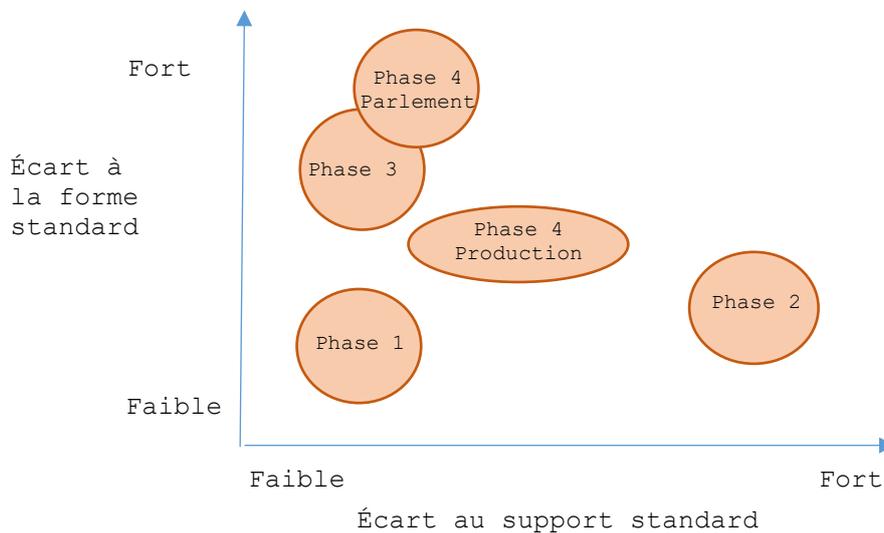
public car ce qui constitue la norme ne diffère pas substantiellement d'un contexte à l'autre. C'est moins le cas quand l'école se réfère à des pédagogies alternatives et qu'elle considère dès lors moins atypiques certaines activités proposées dans le projet. Mais si l'on fait abstraction de ces écoles minoritaires, on peut situer les différentes phases du dispositif sur un graphique en deux dimensions (voir figure 1), en veillant à intégrer une certaine marge de variation dans l'évaluation des écarts.

Sur l'axe vertical (forme d'activité), les phases 1 et 2 s'écartent assez peu de la forme scolaire classique. La première phase est essentiellement transmissive. La seconde met davantage les élèves au travail et comporte une dose de collaboration, mais la tâche principale est relativement courante dans le cours de langue maternelle (voire étrangère) puisqu'il s'agit de travailler sur des textes pour en extraire la structure argumentative. Cette phase aurait pu davantage s'écarter de la forme scolaire puisqu'une activité plus interactive et collaborative (à des échelles dépassant le groupe-classe) était prévue mais elle n'a pratiquement pas été mise en œuvre par manque de temps. On peut dès lors considérer que la forme d'activité prévue dans cette phase 2 s'écarte assez peu de la forme scolaire classique. La phase 3 (rencontre d'autres classes et d'acteurs politiques) est moins conforme aux habitudes, non seulement parce qu'elle demandait aux élèves d'élaborer à partir de leurs analyses des questions à poser aux acteurs politiques mais aussi parce qu'elle mettait en relation et en interaction des élèves issus d'écoles très différentes en termes de filières et

d'origine sociale de leurs élèves. Quant à la phase quatre, son éloignement de la forme scolaire a fort varié selon les classes. Celles qui ont débattu au Parlement bruxellois ont assurément vécu un dispositif rompant nettement avec la forme scolaire du fait que l'activité était centrée sur le débat et les interactions avec des parlementaires et des jeunes d'autres écoles. Pour les autres classes, l'écart de l'activité à la forme scolaire était moindre : elle consistait en effet à exprimer sur différents supports une analyse ou une opinion à propos du thème traité par la classe.

Sur le second axe (écart au support habituel des activités scolaires), le plus fort écart concernait la deuxième phase puisqu'il s'agissait d'utiliser une plateforme internet collaborative, support encore très rarement utilisé dans le cadre des écoles secondaires. La phase 1 était davantage conforme aux supports habituels puisque l'usage de la vidéo pour présenter un contenu informatif est devenu relativement courant dans les classes. La phase 3, quant à elle, mobilisait des artéfacts assez communs (diaporama ou posters). Enfin, dans la phase 4, l'écart aux supports scolaires habituels a été fonction du type d'expression choisi par les élèves : classique quand il s'est agi de produire un texte, moins quand il s'agissait d'un poster, d'une vidéo ou d'une maquette (à moins que ce mode d'expression corresponde à l'option suivie par les élèves). Pour les élèves invités au Parlement bruxellois, l'espace public et solennel ainsi que l'enregistrement audiovisuel de leurs présentations a également constitué une rupture.

## Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique



**Figure 1** : Positionnement des phases du dispositif selon le degré d'écart à la norme scolaire.

### 4.2.2. Appropriation des activités proposées

L'acceptation de ces différentes activités a varié selon les enseignants et leurs habitudes pédagogiques. On observe cependant une constante : la plupart des adaptations effectuées visaient à rapprocher les activités des pratiques habituelles de l'enseignant.

**Phase 1 (forme et support proches des standards scolaires).** Quand il s'agit de faire acquérir des connaissances, les enseignants continuent souvent à apprécier la forme scolaire, même s'ils critiquent certains de ses aspects, notamment son inadaptation vis-à-vis de certains publics. Pour eux, la transmission verticale de contenu propre à la forme scolaire est par moment la solution la plus adaptée.

« Dès que tu changes les règles, il faut un moment pour s'adapter. Par exemple, tu mets les tables contre le mur, tout le monde se met à causer. Tu peux en profiter, mais ce n'est pas forcément la bonne solution. Parfois, tu dois passer par du magistral parce que c'est plus efficace. » [Ecole 6 : G, ISE moyen supérieur]

« À un moment, il faut bien passer par là [un enseignement magistral]. Il faut comprendre comment tout ça [les institutions politiques] fonctionne, qui gère quoi, qui a les responsabilités. » [École 11 : P, ISE bas]

L'artéfact vidéo proposé par l'équipe de recherche ne venait pas bousculer cette forme transmissive. La vidéo de présentation de contenu est, de fait, assez couramment utilisée par les enseignants et connue des élèves. Pour l'enseignant, elle facilite

son travail de préparation du cours quand elle est adaptée. Elle peut, en outre, être combinée à des interventions orales de sa part.

« Ça a un côté facile, c'est des cours qui demandent pas autant de prépas. » [Ecole 3 : G, ISE moyen inférieur]

Il n'empêche que la projection des vidéos a posé des soucis dans plus d'une classe sur deux, toutes filières et niveaux socio-économiques confondus. Parfois parce qu'il était difficile de passer les vidéos dans de bonnes conditions. Dans d'autres cas, le contenu de la vidéo était jugé trop complexe ou présenté de manière trop peu pédagogique. Dans ce dernier cas, deux types d'adaptation étaient envisageables : remplacer la vidéo, indifférente aux connaissances acquises précédemment par les élèves, par un exposé oral plus adapté à ces connaissances ou alterner vidéo et intervention orale sous une forme proche du cours dialogué<sup>30</sup> (Veyrunes & Saury, 2009), clairement inscrite dans la forme scolaire, soit davantage dans la ligne d'une pédagogie socioconstructiviste s'écartant de cette forme classique.

« La deuxième vidéo [n'était] pas facile quand même, il y a beaucoup de choses, mais très complète, intéressante, et on peut facilement juste mettre pause. [...] Juste regardée une bonne fois et puis je l'ai

montrée aux élèves en interrogeant, et des questions » [Ecole 14 : G, ISE bas]

« Il faut les faire participer, sinon ça ne sert à rien. Quand ils parlent, je ne peux pas leur dire tout le temps qu'ils se trompent, ou que ce n'est pas juste ce qu'ils disent, sauf quand ils disent vraiment des conneries. Le mieux c'est quand ils parlent, parce que ça les fait réfléchir. Là il y a moyen de les activer. » [Ecole 1 : TQ, ISE bas]

**Phase 2 (forme proche et support éloigné des standards scolaires).** Face au support proposé lors de la phase 2, les enseignants sont apparus perplexes et beaucoup ont adapté l'activité en adoptant les supports papier et tableau. Lorsqu'ils disposent d'une méthode qu'ils considèrent fonctionnelle pour mener à bien une forme d'activité classique (ici l'analyse de textes et de débats), beaucoup d'enseignants demandent en effet à être convaincus de l'efficacité du support alternatif qu'on leur propose en remplacement de leur support habituel. Or, dans le cas présent, plusieurs obstacles étaient à surmonter.

Le premier était celui de l'équipement. Dans la plupart des écoles, le parc informatique est en effet vétuste ou peu fourni, ce qui engendre nombre d'inquiétudes et de problèmes : il faut réserver l'un des rares locaux informatiques, s'assurer que le matériel est en état ou faire face à des pannes

---

<sup>30</sup> Le cours dialogué est défini par Philippe Veyrunes et Jacques Saury comme « une forme prototypique en trois mouvements d'interaction publique : (a) une initiation (généralement sous la forme d'une question du professeur) ; (b) une réaction (la recherche par les élèves de la réponse à la question posée) ; et (c) une évaluation (le professeur réagit à la réponse des élèves). Ces trois mouvements s'enchaînent rapidement : un rythme moyen de 2 à 3 échanges par minute a été observé par plusieurs chercheurs à différentes époques (Hoetker & Ahlbrand, 1969) ».

ou à des connexions internet déficientes. Des difficultés peuvent aussi se manifester dans des classes pourtant bien équipées, comme ces trois classes d'un même établissement où les élèves disposaient chacun d'une tablette, un type de support qui n'était pas encore pris en charge par la plateforme WebDeb.

« Si j'avais su directement que ça demanderait autant de temps je ne me serais pas impliquée. Faire le WebDeb en 5h, c'est impossible. C'est impossible. Pour moi, 5h c'est déjà aller trois fois dans le local informatique. Ça fait grincer des dents les collègues, on en a qu'un. Puis le temps perdu à s'installer, voir la vidéo, s'enregistrer, et en gros c'est déjà fini. Je ne sais pas si c'est possible mais non. » [Ecole 14 : G, ISE bas]

« On ne comprenait rien, c'était insupportable. Sur l'ordinateur ça allait, mais avec les baffles... [elle rit]. Impossible, on ne comprenait vraiment rien. [...] Je leur ai dit de regarder avec leur GSM. J'aurais dû directement. » [Ecole 16 : TQ, ISE élevé]

Autre obstacle de taille : l'absence de familiarité de la plupart des enseignants avec l'usage pédagogique du numérique, en particulier sous la forme d'une plateforme collaborative en ligne. Parallèlement, la conception même de la plateforme a été critiquée par certains enseignants, de même que son ergonomie et sa facilité d'utilisation. La formation nécessaire pour se familiariser à la plateforme et la difficulté de mise en place de l'exercice ont constitué des obstacles tels que certains enseignants ont préféré revenir aux supports habituels. Malgré l'intérêt porté aux fonctionnalités de la plateforme (notamment collaboratives et cumulatives) et l'organisation d'une

formation à cet outil, peu d'enseignants étaient prêts à consentir les efforts nécessaires pour faire de WebDeb un usage pédagogique efficace. S'adapter à cette forme alternative passait pour une perte de temps et une complexification inutile de l'activité. D'autant que le principal intérêt de la plateforme ne devenait manifeste qu'à des étapes relativement avancées du travail d'encodage, ce qui supposait d'avoir franchi avec succès (et dans les temps) les étapes préliminaires.

« Ça a un peu un côté montagne qui accouche d'une souris, quoi. A la fin je me suis dit « tout ça pour ça ? » Une analyse comme ça en deux heures ça doit être plié. Avec une grille d'analyse et un bic, c'est plus facile pour tout le monde. » [Ecole 14 : G, ISE bas]

« Le plus intéressant dans toute cette histoire de WebDeb, c'est la partie avec les [acteurs] politiques, et tout. Mais nous, on n'est pas arrivés jusque-là et, du coup, on a fait un cours de français normal mais en se mettant plein d'obstacles. Alors il y a un peu de frustration des élèves, mais surtout du stress pour moi. Et du découragement, aussi. » [Ecole 16 : TQ, ISE élevé]

S'ajoute à ces deux obstacles le fait que l'intérêt initial des élèves pour un support innovant peut rapidement se dissiper. Lorsqu'il s'agit de proposer une activité de forme traditionnelle avec un support inhabituel et plus « moderne », les élèves ne sont pas longtemps dupes. L'intérêt que peut avoir à leurs yeux une telle activité ne dure pas si la forme d'activité est globalement similaire à celle d'activités habituelles. Elle peut même devenir un obstacle car l'accès à internet peut être source

de distraction quand l'élève perd sa motivation pour le travail proposé, d'autant que la surveillance des élèves est encore plus compliquée quand ceux-ci sont face à des écrans. Cela est d'autant plus vrai quand la maîtrise numérique de l'enseignant est inférieure à celle de ses élèves.

« Je vais être assez franc, nous on n'a pas compris. C'est de l'analyse de texte, de la lecture, tout ça je le fais tout le temps en cours de français et je n'ai pas besoin de réserver un local informatique. Sur le principe je ne suis pas contre, c'est un peu de la nouveauté, c'est un peu différent. Mais ça prend du temps, il faut se former, ça lasse. Et ça ne donne rien de plus que le tableau en classe. » [École 7 : G, ISE élevé]

« Au début, il y a toujours un côté excitant, parce que c'est différent. Mais là, ça n'a pas duré. Ce n'est pas un jeu, c'est quand même un exercice pas évident, donc ils se lassent quand même. » [École 15 : G, ISE moyen supérieur]

Même les enseignants mobilisant eux-mêmes régulièrement des activités qui sortent des contraintes de la forme scolaire ne sont pas disposés à accepter n'importe quelle activité de ce type. La connaissance de leur classe leur paraît en effet nécessaire pour pouvoir présenter une activité de la manière la plus pertinente possible... et la remanier au besoin.

« Je les ai depuis la quatrième, il y en a ça fait quatre ans que je les connais. [...] Tout le temps, il faut repenser ses cours. Même les miens, je les refais souvent quand je vois qu'un travail s'est mal passé ou que je sens que la motivation diminue. [...] Ce n'est pas l'exercice qui compte, c'est eux. » [École 17 : TT, ISE bas]

**Phases 3 et 4 (forme éloignée et support proche des standards scolaires).** Lorsqu'il s'agit d'une activité dont la forme s'écarte de la normalité scolaire, les enseignants sont davantage enclins à l'accepter, pour autant que l'activité leur paraisse légitime<sup>31</sup> eu égard à leurs missions et aux référentiels. Ainsi, la phase 3 de rencontre avec d'autres élèves et des acteurs publics ainsi que le débat au Parlement proposé dans la phase 4 ont été acceptés par les enseignants sans difficulté malgré les contraintes logistiques. Pousser les élèves à s'intéresser au fonctionnement politique tout comme tenter de briser des barrières et stéréotypes entre élèves de milieux différents apparaissent comme des objectifs suffisamment importants pour justifier une sortie des formats habituels. L'aspect mémorable de ces rencontres pouvait être à lui seul un facteur d'acceptation de l'activité.

A propos de la phase 3 : « Le meilleur moment c'était la rencontre. Aucun doute, c'est celui que les élèves retiennent le plus. [...] Ce n'est pas toujours pour les bonnes

---

<sup>31</sup> La légitimité des activités pédagogiques du dispositif *J&R 2019* a été conférée en grande partie par le statut de ses concepteurs, chercheurs en sciences politiques et en sociologie de l'éducation. À la suite de l'incitation de l'équipe de recherche, des enseignants ont confronté leurs élèves à des contenus plus complexes qu'à leur habitude et d'autres ont fait confiance aux activités perçues comme risquées.

raisons, d'ailleurs. [Les élèves nous ont dit que] ces gens n'étaient venus que pour qu'on vote pour eux et que ce n'est pas une conversation qu'ils veulent, mais les votes. [...] Par moment, je me suis un peu dit "ouh, c'est la boîte de Pandore" quoi. » [Ecole 2 : G, ISE bas]

A propos de la phase 3 : « Dans les groupes d'élèves, c'est classique, ça, il y a souvent une grande gueule qui convainc les autres. Donc, les laisser causer et les faire débattre, et les faire réfléchir, c'est bien, ça recrée des contacts avec d'autres élèves. Il devient un « tu », et plus juste un « lui ». Mais on pourrait en avoir un qui se plante et entraîne tout le monde parce qu'il parle plus fort que les autres. » [Ecole 7 : G, ISE élevé]

A propos de la phase 4 (Parlement) : « Ils sont quand même un peu touchés par des moments comme ça, où on les prend au sérieux. Ils sont face à de vrais députés qui votent des lois tous les jours, ils se sentent plus écoutés, moins écartés. Pas tous. » [Ecole 8 : TQ, ISE bas]

A propos de la phase 4 (production) : « C'est l'exposition, montrer la maquette, tout ça. Ils ont essayé de faire ça parfaitement, ils ne voulaient pas louper l'occasion de montrer leurs talents. [...] Entre un gros graffiti à la bombe ou une maquette en classe, franchement ? Et en plus ils sont plus fiers de la maquette. » [École 4 : TQ, ISE bas]

Face à de telles activités, les enseignants expriment toutefois quelques inquiétudes. Ils craignent la perte de contrôle sur les apprentissages ou leurs effets, du fait que ces

activités introduisent dans le contexte d'action des intervenants extérieurs (acteurs politiques et autres élèves ou enseignants) dont ils ne peuvent a priori anticiper les interventions. Ces intervenants externes sont en effet, à côté des règles et artefacts, le troisième type de « corps étrangers » que des projets externes introduisent parfois dans l'univers scolaire. Or, les enseignants engagés dans le projet ne disposaient pas d'emprise sur ces intervenants, d'autant que l'animation de ces phases revenait aux chercheurs. La spontanéité de ces interactions a par moment semblé risquée. Ainsi, plusieurs enseignants ont-ils regretté qu'un député ait présenté la jeunesse comme étant naïve<sup>32</sup>, qu'il ait conforté de la sorte le sentiment des jeunes de n'être pas pris au sérieux et, de cette manière, leur défiance vis-à-vis de la politique et de ses acteurs.

« Une phrase comme ça, c'est ton père qui te la sort. Ce n'est pas gai, mais c'est lui qui décide. Donc, c'est à peu près normal. Pour un homme politique qui parle à un citoyen, ça ne va pas. » [Ecole 14 : G, ISE moyen supérieur]

« C'était maladroit. Il a perdu des voix dans ma classe en tout cas. [...] Heureusement c'était le seul, sinon je ne sais pas comment on aurait pu continuer. » [Ecole 18 : G, ISE moyen supérieur]

Autre situation problématique aux yeux de plusieurs enseignants : le discours populiste d'un député lors d'une journée de rencontre.

---

<sup>32</sup> « On ne peut pas tout savoir, c'est pour ça que nous on a des experts. C'est important de se mobiliser, mais il faut faire attention de ne pas être naïf » (rencontre sur le thème de l'aménagement du territoire).

« C'est un parti extrémiste, quand même, même s'ils ne sont pas "méchants". Face à des élèves, c'est facile le populisme, et il l'a joué à fond. Après j'ai des élèves convaincus qui vont dire aux parents que le PTB a raison, ça ne va pas. [...] [Un autre enseignant] a refait un cours sur les méthodes de séduction discursives, après. » [Ecole 6 : G, ISE moyen supérieur]

Face à de telles situations, les enseignants pouvaient difficilement intervenir dans le feu de l'action. Ils ne pouvaient alors mettre en place que des adaptations ex post, en effectuant avec leurs élèves une évaluation et une analyse méta de ce qui avait été vécu lors de ces activités. Leurs réactions ont notamment dépendu de leur conception de l'éducation au politique, facteur que nous allons maintenant analyser.

#### 4.3. Écart entre les conceptions des chercheurs et des enseignants à propos de l'éducation au politique

Lors des échanges et entretiens avec les enseignants, il est apparu que les conceptions de l'éducation au politique variaient

et que le niveau de confort de l'enseignant avec la question du politique a joué un rôle important dans les adaptations du dispositif. Sur la base des entretiens, nous avons distingué trois types d'attitudes à l'égard de l'éducation au politique et du dispositif proposé. Cette catégorisation repose sur trois critères : l'opinion de l'enseignant quant à la participation de l'école à la socialisation politique ; le rapport de l'enseignant à la neutralité ; la plus-value du projet *J&R 2019* telle que perçue par l'enseignant.

En croisant ces trois critères, nous distinguons des enseignants adoptant une attitude prudente, partenariale ou engagée, tout en soulignant que cette attitude n'est pas nécessairement le reflet d'un trait de personnalité ou d'une posture éducative en général, mais une manière de résumer un positionnement par rapport à un domaine particulier, celui de l'éducation au politique. 17 % des enseignants interrogés présentent une attitude prudente, 22 % une attitude engagée et les 61 % restant approchent le dispositif de manière partenariale.

**Tableau 8 :** Typologie des attitudes des enseignants à propos de l'éducation au politique

	Attitude		
	Prudente	Partenariale	Engagée
<b>Enseigner la politique...</b>	... ne peut pas se faire correctement sans spécialistes.	... n'est pas idéal, mais il faut que ce soit fait quelque part.	... s'inscrit dans les missions de l'école.
<b>Rester neutre...</b>	...est primordial.	... autant que possible.	...est préférable mais pas impératif.
<b>Le projet <i>J&amp;R 2019</i>...</b>	... aide à établir un cours sur ce thème.	... est rassurant, et donne de la légitimité.	... permet d'aller plus loin.

#### 4.3.1. Attitude prudente

L'enseignant adoptant une attitude prudente est plutôt rare dans notre population. Il approche les sessions de cours sur la politique avec beaucoup de précautions. Son objectif principal est de ne pas renforcer les élèves dans leur conviction que la politique est inintéressante. Il vise la plus grande neutralité possible. Les contenus transmis doivent également être neutres et pousser à la réflexion.

« Ce n'est pas mon rôle [d'aider les élèves à décider pour qui voter]. Ce travail de réflexion, ils le font entre eux, avec les parents ou en s'engageant. Moi je leur donne des méthodes, je les aide à être critiques et à réfléchir, mais je reste neutre. » [Ecole 12 : G, ISE élevé]

Ces attitudes ont amené certains enseignants à adapter le dispositif. Ainsi, durant la phase d'analyse, où chaque élève était confronté dans un premier temps à une seule opinion, certains enseignants ont été réticents à faire analyser des textes qui leur paraissaient trop peu argumentés ou partisans. Ils ont aussi davantage corrigé les contributions de leurs élèves sur la plateforme WebDeb.

« Enseignant : [...] Il y avait deux textes trop engagés, sans arguments pertinents, mais ce sont les seuls que j'ai enlevés.

Chercheur : Vous avez préféré les retirer que les expliquer ?

Ens : Si j'ai le temps, je fais une explication pour tout le monde, mais ce n'était pas le but, alors je préfère l'enlever que de faire attention à un élève plus qu'aux autres. » [Ecole 15 : G, ISE moyen supérieur]

On observe également que les enseignants ayant complété le travail de leurs élèves lors de la quatrième phase font tous partie de cette catégorie. Ils ont encadré les productions de près et ont le plus souvent limité les marges de liberté des élèves.

« L'article que vous avez reçu, c'est nous qui l'avons écrit. Sur base de ce que les élèves ont fait, on a regroupé les idées dans un texte et on l'a proposé à la classe qui a demandé des changements, et voilà. » [Ecole 11 : P, ISE bas.]

Quant à la phase de rencontre, elle leur est apparue risquée. Les enseignants adoptant une attitude prudente dans le domaine de l'éducation au politique sont en effet ceux qui, à tort ou à raison, soulignent le plus de désengagement de leurs élèves à l'égard du politique. Ils craignent que la confrontation avec des acteurs politiques confirme leurs stéréotypes.

Cette attitude prudente n'a cependant pas freiné leur participation au projet. Pour eux qui se sentaient moins compétents pour aborder ce thème du politique avec succès, le dispositif constituait une base de travail intéressante qu'il était possible de se réapproprier pour arriver à un résultat fructueux et adapté à ce que l'enseignant connaissait de sa classe et de ses élèves.

« Je n'ai pas fait [la quatrième phase de production] parce que ça n'aurait rien donné. C'est trop différent de ce qu'on a l'habitude, c'est perdre du temps. [...] J'ai fait une séance de rappel de tout ce qu'on avait vu pendant l'année, et puis on n'a pas fait un débat, mais j'ai demandé les avis. » [Ecole 12 : G, ISE élevé]

#### 4.3.2. Attitude partenariale

La neutralité axiologique est également un paramètre essentiel chez les enseignants adoptant une attitude partenariale. Les limites de la neutralité imposée à un enseignant leur paraissent souvent difficiles à décrire et la ligne à ne pas franchir peu claire. Il s'agit donc à leurs yeux d'une contrainte difficile à cerner.

« Je ne dis pas les mêmes choses si je suis seule en classe, je ne peux pas aller aussi loin dans ce qui est dit. » [Ecole 10 : P, ISE bas]

« Je donne parfois mon avis, mais le moins possible, s'ils le demandent. Normalement, il ne faut pas mais c'est difficile de pas le faire voir. Le meilleur choix, c'est de faire semblant, alors ? » [Ecole 9 : TQ, ISE bas]

« Je réponds toujours [aux questions des élèves sur les contenus, débats ou actualités politiques] par une autre question. En général, ça permet de guider leur réflexion plutôt que de leur expliquer ce que je pense, quand ça marche. » [Ecole 2 : G, ISE bas]

Enseignant 2 : Moi, [je ne leur donne] jamais [mon avis]. Mais je crois qu'ils le savent, que je ne suis pas très MR. C'est trop dangereux de leur dire, rien que par effet d'autorité. Je préfère leur demander ce qu'eux en pensent. » [Ecole 4 : TQ, ISE moyen inférieur.]

Les enseignants adoptant cette attitude ne se sentent pas tous préparés ou formés à transmettre des contenus politiques. Ils ne sont pas convaincus que ce soit à l'école d'effectuer la socialisation politique des élèves, mais ils reconnaissent un vide, qu'ils ne se sentent pas à même de combler seuls.

« Je ne suis pas très à l'aise [en parlant de politique] en classe. On n'est pas très formé pour parler de ça, donc c'est un peu compliqué de faire ça intelligemment. » [Ecole 16 : TQ, ISE moyen supérieur]

« La plupart du temps, ils connaissent quelques noms, quelques partis, mais pas de programmes. Si ce n'est pas ici qu'ils apprennent ça, où ? [...] Sur le long terme ça va poser des problèmes, la différence de niveau va être encore plus forte. » [Ecole 13 : G, ISE bas]

Pour eux, le projet J&R 2019 était donc une opportunité, le partenariat proposé leur permettant de sortir d'une partie de leurs dilemmes (d'où l'étiquette d'attitude partenariale que nous avons choisie pour les qualifier). Le projet est pour eux une forme de garantie que leur neutralité sera respectée. Il représente un filet de sécurité rassurant. Le dispositif livre des contenus approuvés et porte la responsabilité des activités centrées sur les opinions de l'élève. L'objectif final du dispositif, l'expression publique, est considéré comme enrichissant, et l'enseignant adoptant une attitude partenariale se fie au dispositif pour parvenir au résultat escompté.

Globalement confiante dans les concepteurs du projet, cette catégorie d'enseignants a peu modifié les contenus du dispositif, sauf en raison de contraintes de temps ou de matériel. Elle a mis en place le dispositif de la manière la plus fidèle possible et s'est généralement fiée aux méthodes proposées par l'équipe de recherche. Les enseignants adoptant cette attitude partenariale se sont engagés dans le projet parce qu'il conférait à leur cours sur la politique une légitimité dont ils avaient besoin.

« Il y a un côté rassurant, on sait que si on fait un débat qui chauffe, on n'est pas tout seul. » [Ecole 1 : TQ, ISE très bas]

« Ils n'arrivent pas vides, ils ont déjà leur avis sur plein de choses. [...] Mon avis, ils ne le respectent pas toujours, mais l'Université déjà plus. » [Ecole 7, G, ISE élevé]

#### 4.3.3. Attitude engagée

L'enseignant adoptant une attitude engagée fixe moins de limites à son rôle. Il considère son travail comme celui d'un éducateur au sens large, pas nécessairement limité à une matière.

« [La question du rôle de l'enseignant vis-à-vis de la socialisation politique,] c'est une question de chercheur ça (rires). Je ne me pose pas vraiment la question comme ça en fait. Moi mon « rôle » c'est d'aider les élèves à comprendre et à grandir en terme de maturité, je ne me limite pas vraiment. » [École 17 : TT, ISE bas]

« Si un élève me pose une question, je ne me demande pas si c'est pas à moi de lui répondre. Tu imagines le système? Non, moi on me demande un conseil, un avis, ou quoi, je suis là. [...] Tu imagines le message qu'on envoie aux élèves en leur disant que ce n'est pas l'endroit pour ces questions ? [...] C'est le but de l'école, pour moi, poser des questions. » [Ecole 3 : G, ISE moyen inférieur]

La question de la neutralité est pourtant également importante chez cette catégorie d'enseignants qui considère que l'enseignement peut être neutre sans que l'enseignant doive nécessairement le rester. Il s'agit davantage d'un équilibre à trouver

que d'une règle absolue qui dépend en outre de chaque enseignant. C'est en fonction du contexte que doit être prise la décision de présenter ou non son point de vue : si le point de vue personnel de l'enseignant peut faire avancer la réflexion ou faciliter les échanges, il pourra décider de le donner.

« Ah moi je le leur dis clairement quand ils me posent des questions, je leur dis. Je dis que c'est mon avis à moi, S., et pas à Mme M., et je peux leur expliquer en essayant de rester neutre. » [Ecole 4 : TQ, ISE moyen inférieur]

« Neutre ça ne veut rien dire, on n'est pas des robots. C'est plus [une injonction à faire attention qu'une obligation] de ne pas en parler du tout. [...] Parfois, parfois non, si je pense que ça fait avancer le groupe alors oui » [Ecole 14 : G, ISE bas]

« C'est un peu facile de leur demander leur avis personnel et de pas donner le mien. Mais en général, j'évite quand même. » [École 17 : TT, ISE bas]

Chez ces enseignants, le dispositif pédagogique apparaît comme un outil à manipuler selon les besoins de la classe et du projet pédagogique de l'enseignant. Contrairement à l'enseignant adepte d'une attitude prudente, il aura tendance à dépasser les limites du projet pour en faire plus, plutôt que de limiter les risques. S'il y a un risque, il faudra le confronter et le dépasser plutôt que l'éviter. L'enseignant adoptant cette attitude décrit de longues préparations en amont des activités pour les encadrer au mieux, et des corrections et retours fréquents sur le travail effectué.

« Surtout pour démocratie, j'ai dû faire un glossaire. [...] C'est dix fois plus simple de faire une bonne préparation, et de rebondir là-dessus, que de devoir improviser parce qu'on est surpris. [...] S'ils ne font que des trucs à leur niveau, ils vont rester au même niveau. » [École 17 : TT, ISE bas]

La participation au projet se fait dans l'espoir d'aller plus loin que ce qui est faisable en classe, par exemple la rencontre avec d'autres élèves et le débat au Parlement. Le cours habituel est ainsi complété par le dispositif qui apporte d'autres possibilités, mais ne modifie pas vraiment les objectifs que l'enseignant aurait visés s'il n'avait pas participé au projet.

## Conclusion

Quel que soit le dispositif conçu par des acteurs externes pour être mis en œuvre dans des classes, il y a toujours appropriation du dispositif lors de sa mise en œuvre, y compris lorsque celle-ci est assumée par ses concepteurs<sup>33</sup>. Les adaptations sont encore plus probables quand les rôles de conception et de mise en œuvre sont portés par des personnes différentes et plus encore lorsque les enseignants sont peu associés à la conception du dispositif, lorsque les profils des élèves et des classes participantes sont diversifiés et lorsque le dispositif n'est pas modulé spécifiquement en fonction de ces particularités.

Le projet analysé dans cet article cumulait tous ces facteurs propices à générer des adaptations : peu de co-construction du dispositif, une implication limitée des concepteurs dans la mise en œuvre des activités en classe, une diversité des classes et une uniformité du dispositif. Ce dernier impéra-

tif, justifié par la volonté de faire collaborer les classes et de mesurer de manière expérimentale les effets du dispositif sur les élèves<sup>34</sup>, avait conduit l'équipe de chercheurs à standardiser autant que possible les trois premières phases du dispositif et à ne pas moduler la nature et la durée des activités en fonction du profil des élèves ou des enseignants.

Vu les caractéristiques du projet *J&R 2019*, de nombreuses adaptations ont été logiquement observées, parfois sous forme d'allègements, d'autres fois sous forme d'extensions ou de transformations. Elles ont porté tantôt sur les règles (modifier par exemple le degré d'exigence à la baisse ou à la hausse), tantôt sur les artéfacts (passer par exemple de l'utilisation de supports vidéos ou informatiques aux supports papier ou tableau, plus familiers). Il a par contre été plus difficile pour les enseignants d'agir sur le troisième type de « corps étrangers »

---

<sup>33</sup> Confrontés à la réalité de terrain, même les concepteurs du projet sont poussés à aménager certaines caractéristiques du dispositif.

<sup>34</sup> Ces effets sont analysés par Robin Lebrun, chercheur au CEVIPOL, et apparaîtront dans une thèse défendue en 2021. Des résultats préliminaires en sont consultables dans (Lebrun, 2019).

que sont les intervenants externes (acteurs politiques et autres classes rencontrés durant la troisième phase), sauf ex post lors d'un temps d'évaluation et de réflexion méta sur ce qu'ont dit ou fait ces intervenants.

Nous avons expliqué les adaptations observées en analysant les écarts entre ce qui était prescrit par les concepteurs et trois éléments clés du processus de mise en œuvre, à savoir les caractéristiques des élèves et des études suivies, les pratiques scolaires habituelles et les conceptions des enseignants. Ainsi avons-nous examiné successivement l'impact qu'ont eu les écarts entre les prérequis implicites et les compétences des élèves (et des enseignants) ; entre la nature des activités proposées et les habitudes de l'institution, des enseignants... ou des élèves ; entre la conception de l'éducation au politique sous-jacente au dispositif et celle des enseignants.

Le premier type d'écart (au niveau des compétences) différait significativement selon les classes, surtout lors des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> phases : l'écart était faible dans les classes d'enseignement général accueillant un public favorisé et nettement plus important dans les autres classes. Ceci explique les stratégies d'allègement fréquemment adoptées dans les premières, y compris en escamotant la dernière phase du projet. Cela explique également les stratégies d'expansion du nombre d'heures consacrées aux deux premières phases pour les secondes, qui ont ensuite modulé de manière variable leur investissement dans la quatrième phase. Le second facteur analysé a montré combien la nature des activités conçues s'écartait des activités scolaires

habituelles de manière variable selon les phases. L'analyse de ces écarts a permis de mettre en évidence trois constats : 1) les activités s'écartant nettement de la forme scolaire (tout en étant conformes aux missions de l'enseignement) sont plébiscitées par les enseignants qui y voient l'occasion de mener des activités qu'il leur est difficile de mettre eux-mêmes sur pied ; 2) la valeur ajoutée du partenariat externe est moindre quand la forme et le support d'activité sont tous deux proches de la forme scolaire ; 3) réussir le pari d'imposer un nouveau support pour mener des formes d'activité proches de celles effectuées habituellement suppose que le support alternatif puisse faire la preuve d'une réelle plus-value et être mis en œuvre sans trop de difficultés et d'investissements par les enseignants. Enfin, les conceptions des enseignants à l'égard de l'éducation au politique sont un troisième facteur pesant sur le processus d'appropriation, les adaptations variant en effet selon que les enseignants adoptent à l'égard de l'éducation du politique une attitude prudente (qui peut les conduire à des adaptations « à la baisse », ou un encadrement plus strict), une attitude partenariale (qui les amène à s'appuyer sur le dispositif et à faire largement confiance à ses concepteurs) ou une attitude engagée (qui conduit parfois à des adaptations « à la hausse »).

Cette analyse du processus d'appropriation permet d'enrichir la littérature scientifique sur l'appropriation d'outils ou de projets conçus par des acteurs externes. Tout d'abord, la grille d'analyse dressée pour cet article présente les facteurs d'appropriation sous forme d'écarts entre le dispositif et les contextes particuliers. Ceci présente

une certaine originalité par rapport à la littérature de l'appropriation, concentrée principalement sur des mesures éducatives assez larges.

Cette analyse permet aussi de tirer certains enseignements quant à l'adaptation du dispositif étudié dans cet article et, plus largement, de projets qui, comme celui-ci, s'étalent sur une durée relativement longue, combinent divers types d'activités parfois exigeantes en termes de compétences et impliquent la participation de nombreuses classes très différenciées. Sur ce plan, nous tirons de cette étude au moins deux certitudes. D'abord, bien qu'il soit possible, au travers d'analyses telles que celle-ci, de mieux comprendre les facteurs et les processus d'appropriation, on ne peut imaginer anticiper les conditions de mise en œuvre de manière à ce point précise qu'il serait possible de concevoir un dispositif ne subissant aucune adaptation lors de sa mise en œuvre. Ensuite, vouloir impliquer dans un projet commun des élèves et enseignants aux profils très différents implique d'envisager dès le départ une différenciation des conditions de mise en œuvre de certaines activités.

Ces constats nous amènent à dire que tout dispositif multi-activités et multi-classes nécessite lors du processus de conception une concertation avec un panel représentatif des diverses catégories d'enseignants et de contextes que l'on compte impliquer, de même que le test préalable de certaines activités dans des conditions proches de leurs différents contextes de mise en œuvre. Ce travail d'évaluation ex ante ne peut cependant suffire. Avant le démarrage et en cours de projet, il faut aussi prévoir

des moments et des procédures d'interactions avec les enseignants participants, de manière à leur présenter le dispositif et à les initier à l'une ou l'autre règle ou artéfact. Il est également nécessaire d'échanger avec eux à propos de leurs contraintes, de leur public d'élèves, de leurs pratiques pédagogiques habituelles ou encore de leurs conceptions de l'éducation. Ce dialogue doit permettre d'adapter le dispositif à la marge et d'aider les enseignants à choisir entre les divers scénarios proposés.

Dans ces dispositifs multi-activités et multi-classes, il faut particulièrement soigner la définition des activités charnières, à savoir celles durant lesquelles les classes interagissent ou interviennent dans l'espace public, par exemple pour rencontrer des acteurs politiques ou diffuser leurs analyses ou opinions. De telles activités constituent en effet pour les enseignants et leurs classes des enjeux et des défis, mais également des moments symboliques importants. Ils sont dès lors à la fois source de motivation et d'inquiétude. D'où la nécessité d'identifier clairement la nature des activités et des objectifs poursuivis durant ces moments, la préparation à réaliser en amont par les classes et le cadre qui sera mis en place pour garantir entre les élèves d'origines différentes des conditions d'interaction optimales, limitant les risques de stigmatisation ou le renforcement des sentiments d'incompétence.

Il est alors possible d'imaginer ce qui peut être mis en place en amont par les classes pour préparer ces moments-clés. Contrairement à ce qui avait été imaginé dans le projet analysé ici, il n'est pas nécessaire que le travail préparatoire soit identique

pour toutes les classes. Il s'agit plutôt de proposer différents scénarios aux enseignants, qui pourront alors effectuer un choix tenant compte de ce qui est attendu lors des moments-clés mais aussi de leurs conceptions et compétences, de leurs ressources et contraintes et du profil de leurs élèves.

Les divers scénarios proposés doivent être pensés en tenant compte de ce que cette analyse a révélé au niveau de l'écart entre les formes et supports proposés et les activités habituellement proposées dans le cadre scolaire. Ces scénarios sélectionnés

par l'enseignant en fonction des besoins, compétences ou possibilités de ses classes, sont des séquences agencées dans un ordre éventuellement variable un nombre plus ou moins grand de modules. Chacun des modules est composé de règles et d'artefacts. Les premières doivent être précises. Quant aux artefacts, ils gagnent évidemment à être aisés à manipuler, à être compréhensibles sans nécessiter d'expertise, et à être suffisamment adaptables pour être employés dans une variété de circonstances. Ils doivent par ailleurs apporter, aux yeux des enseignants, une réelle plus-value pédagogique ou pratique.

## Bibliographie

Bélangier J., Bowen F., Cartier S., Desbiens N., Montésinos-Gelet I. & Turcotte L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur, *Éducation et francophonie*, 40 (1), 56–75

Cèbe S. & Goigoux R. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes ». *Repères* 35, no 1 : 185-208. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>.

De Vaujany F.-X. (2006), « Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage ». *Management & Avenir* 9, no 3 : 109. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>.

Devos L. (2020), Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 122.

Dupriez V. (2019), *Peut-on réformer l'école ? : approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Durlak J. A. & DuPre E. P. « Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation ». *American Journal of Community Psychology* 41, no 3-4 (juin 2008): 327-50. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>.

- Goigoux R. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique* 1, no 3 (1 décembre 2007): 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>.
- Hoetker J. & Ahlbrand W. « The persistence of the recitation. » *American Educational Research Journal* 6, n°2 (mars 1969) : 145-167. <https://doi.org/10.3102/00028312006002145>
- Lahire B. (2018), *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris : La Découverte.
- Lebrun R. « The Impact of the Citizenship Activity 'Jeunes & Politiek' on the Level of Political Interest and Trust of Brussels' Diverse Youth ». Présenté à *The State of the Federation 2019 (ABSP/VPW)*, Bruxelles, décembre 2019.
- Maulini O. « Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? » *Éducation et sociétés* n° 42, no 2 (2018): 51. <https://doi.org/10.3917/es.042.0051>.
- Penneman J., De Croix S., Dellisse S., Dufays J.-L., Dumay X., Dupriez V., Galand B., Wyns M. « Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie*, no 197 (31 décembre 2016): 79-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>.
- Penneman J. & Wyns M. « Lirécrire pour apprendre : Comment les enseignants du début du secondaire s'approprient-ils un instrument didactique spécifique ? » *Le français aujourd'hui* 194, no 3 (2016): 85. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0085>.
- Tardif M. & Lessard C. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 1999.
- Theureau J. « Appropriation, 1, 2, 3 ». Présenté à la *Journée de l'Ergo-Idf* intitulée « Appropriation & Ergonomie », Paris, juin 2011. <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>.
- Veyrunes P. & Saury J. « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*, no 169 (1 octobre 2009): 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.1466>.
- Vincent G., Courtebras B., & Reuter Y. « La forme scolaire : débats et mises au point ». *Recherches en didactiques* N13, no 1 (2012). <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>.
- Vincent G. éd. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9522>

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2021**

Vanden Broeck, P.

*Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire, n°125*

Leroy V., De Clercq M., Stinglhamber F. & Frenay M.

*L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant, n°124*

Pirson J.

*L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins, n°123*

### **2020**

Devos L.

*Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle, n°122*

Cattonar B., Dupriez V.

*L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, n°121*

Galand B.

*Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120*

Hindriks J., Godin M.

*Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119*

Dupont S, Bouchat P.

*Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations, n°118*