



Communication

PARTICIPATION A LA VIE SCOLAIRE ET EDUCATION A LA CITOYENNETE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME ?

Philippe HAEBERLI
Université de Genève
philippe.haeberli@unige.ch



PARTICIPATION A LA VIE SCOLAIRE ET EDUCATION A LA CITOYENNETE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME ?

**Philippe HAEBERLI, Université de Genève
philippe.haerberli@unige.ch**

Mots clés : justice – sentiment - jugement – coutume – droit – expérience - savoir

Résumé

Pour certains politologues, nos sociétés contemporaines vivent une transition importante des formes démocratiques caractérisée notamment par un pouvoir accru d'intervention des individus sur les enjeux qui les concernent. Cette transformation ne manque pas d'interroger le concept de citoyenneté. Récemment, la participation à la vie scolaire s'est inscrite comme objet à part entière dans les plans d'étude et les programmes scolaires. Selon une enquête portant les curriculum de trente États européens, trois finalités principales sont associées à la participation : doter les élèves d'une culture politique ; acquérir les attitudes et les valeurs jugées nécessaires à la vie en société ; participer activement à la gestion et la régulation de la vie collective en commençant par celle de l'établissement scolaire. À ce dernier titre, le dispositif de conseils d'élèves est présenté comme une structure participative qui se diffuse dans les écoles, dès le degré primaire : « Dans de nombreux pays, les établissements scolaires sont formellement invités à impliquer les élèves dans le développement de projets démocratiques, à les encourager à prendre part activement aux décisions internes et à élire des représentants. Les conseils d'élèves au niveau de la classe comme lieux d'échanges et d'expression des intérêts sont répandus dès le primaire » (Eurydice 2005, 2-3).

La présente communication s'appuie en partie sur une recherche doctorale qui a pour objet la construction du sentiment de justice par les conseils de classe à l'école primaire genevoise. Elle est divisée en trois parties. Dans la première, il sera en particulier examiné le lien entre participation et vie scolaire dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté ; il y sera également fait état de la présence effective du thème de la participation à travers des exemples tirés de plans d'étude en vigueur ou en cours d'élaboration. Une seconde partie présentera brièvement la recherche doctorale en mettant l'accent sur les principaux résultats, en particulier les formes de scolarisation de

la justice dans la pratique genevoise. Dans une troisième partie, de nature plus exploratoire, sera examinée la question des relations entre construction de compétences de justice dans le contexte scolaire et pratiques de référence dans le domaine juridico-moral.

La notion de participation à la vie de la classe et à celle de l'école ainsi que les pratiques qui s'y rapportent, s'imposent aujourd'hui autant dans les plans d'études que dans les écoles. Celle interroge la mission de formation et d'éducation du citoyen. Du côté des plans d'étude, un « ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage » contribuant à l'éducation et à la formation du citoyen et « mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé », est attendu à partir de la thématique générale de la participation à la vie scolaire. Du côté des pratiques scolaires, la participation met plus particulièrement à l'épreuve la notion de « citoyenneté scolaire » ; cette dernière soumet notamment l'organisation scolaire des rapports entre les personnes à la question.

En invitant à prendre l'expérience scolaire dans son sens large comme support d'apprentissage, la participation emporte avec elle la question de l'articulation à donner entre savoir et expérience ; plus largement, la participation dans la sphère scolaire autant que dans la sphère socio-politique interroge la place du savoir dans la construction de l'individu par l'expérience individuelle et/ou collective que celui-ci fait du monde. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté (EC) et les sciences sociales à l'École, il s'agit d'examiner attentivement la question de la construction des concepts permettant aux futurs citoyens de débattre et d'agir dans un espace démocratique.

L'hypothèse de faire de la vie scolaire un 'laboratoire' pour former à la citoyenneté sociale et politique est ici prise au sérieux ; elle est examinée en regard des mutations importantes qui prennent place dans nos sociétés : la mutation du rapport au politique qui se veut de plus participatif et délibératif, la mutation du rapport au savoir de plus en plus caractérisé par un souci utilitariste.

1. Participation et citoyenneté

Le thème de la participation est étroitement relié à celui de la citoyenneté aussi bien dans l'espace social que dans l'espace scolaire. Dans celui-là, les réflexions de philosophie et de sciences politiques sur les nouvelles formes démocratiques s'articulent autour des notions de participation et de délibération ; dans les pratiques et les plans d'études, la participation à la vie scolaire est entendue comme un outil privilégié d'éducation à la citoyenneté. J'examine dans le cadre restreint de ce texte, au niveau européen, les objets proposés et, au niveau suisse romand, le type de progression envisagé avec la participation.

1.1. Une citoyenneté fragmentée et délibérative

Dans plusieurs travaux de sciences politiques récents (voir, en France, Rosanvallon 2008, Blondiaux 2008 et dans les écrits en anglais, Elster 1998, Cohen 1989), la mutation du rapport au politique que vivent depuis quelques années les sociétés occidentales est au centre des questionnements. Parmi les facteurs explicatifs avancés, les pratiques participatives indirectes y sont présentées comme les prémisses d'un « nouvel esprit démocratique ». Il est bien évident que la notion de participation n'est pas nouvelle dans la philosophie politique ; la démocratie telle que définie par les Anciens aussi bien que par les Modernes repose sur l'idée d'un « gouvernement du

peuple par le peuple ». Toutefois, pour ces auteurs, les outils de la participation indirecte, en particulier la procédure du vote, ne sont plus à même d'organiser la décision de manière satisfaisante dans nos sociétés complexes. Des modes plus directes de participation impliquant notamment la création de véritables espaces de délibération sont, selon ces auteurs, nécessaires pour revivifier la vie des démocraties occidentales¹.

De plus en plus présentes dans nos sociétés, les formes de la participation indirecte au politique impliquent un brouillage de la notion même de politique et une dissémination de la notion de citoyenneté dans l'espace social. Cette dissémination a un double effet paradoxal : elle multiplie les formes de l'implication citoyenne dans la vie de la cité, de l'intérêt pour la chose publique² d'une part ; mais elle multiplie également la fragmentation de la vie politique. Si, depuis quelques années, la capacité d'intervention des individus sur les enjeux qui les concernent directement s'est accrue, l'accroissement des revendications individuelles est allée de pair avec le sentiment que les projets et les valeurs collectives s'estompent³. Ces évolutions démontrent un paradoxe démocratique résumé de la sorte par P. Rosanvallon : « plus de démocratie sociale tend à obscurcir la vie politique ». Ce paradoxe rend la tâche de l'EC d'autant plus difficile : celle-ci est appelée à autant tenir compte de ce qui relève de l'initiative des citoyens, de la société civile d'une part, que de maintenir la dimension institutionnelle et proprement politique de l'État de droit d'autre part.

1.2. La participation dans les plans d'études

1.2.1. L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe (étude Eurydice)

Dans les plans d'études en EC, la participation des élèves à la « gestion à la fois éducative et sociale » de la vie scolaire se trouve de plus en plus encouragée dans les pratiques scolaires ; le thème s'inscrit même comme objet d'enseignement à part entière dans les plans d'études de nombreux systèmes éducatifs européens. Dans son chapitre intitulé « culture de l'école et participation à la vie de la communauté », l'étude Eurydice portant sur *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe* (2005⁴) souligne

¹ Les conférences de consensus lancées par les autorités danoises dans les années 1970, représentent une illustration de cette volonté de créer des espaces où sont confrontés, sur des questions sociales vives, les opinions des citoyens à l'expertise scientifique.

² Une étude sur le sujet menée par la commission électorale britannique a estimé que quinze millions de conversations politiques se tiennent chaque jour en Grande-Bretagne (Bentley 2005).

³ Plusieurs enquêtes sur les jeunes européens montrent l'ambivalence de ceux-ci quant aux valeurs collectives (Gaulet & Roudet 2005) ou leur profonde méfiance par rapport à la dimension collective de la vie sociale (Mousseau & Tutiaux-Guillon 1998).

⁴ Cette étude repose sur des descriptions nationales de contenu des plans d'étude datant de l'année 2004/5 du primaire et du secondaire inférieur et supérieur ; elle couvre la situation dans trente États européens à l'exception notable de la Suisse. Elle a été initiée par la présidence néerlandaise de l'Union européenne dans le but notamment d'engager un débat avec les citoyens et les gouvernements sur les valeurs européennes communes. L'enquête s'inscrit dans le cadre des travaux menés par le Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique.

l'importance de la « pratique et de l'expérience » dans la formation du « citoyen actif et responsable » et cite, à titre d'exemple, les « interactions au quotidien entre tous les membres de la communauté scolaire » et les « hiérarchies scolaires et les méthodes de participation ». Ces recommandations font suite à un mouvement amorcé depuis quelques années d'une remise en question d'un enseignement jugé trop formaliste de l'EC et d'une demande croissante de mise en lien plus explicite de celui-ci avec l'organisation de la vie scolaire : « En d'autres termes, l'éducation à la citoyenneté ne doit pas être uniquement transmise dans le cadre du curriculum formel. Elle doit aussi faire naturellement partie de la vie quotidienne des écoles et de leur organisation » (Eurydice, 2005, p. 29)⁵.

Les finalités de la participation à la vie scolaire présentées dans l'étude Eurydice soulèvent quelques interrogations sur l'articulation savoir/expérience. La participation est rangée parmi trois finalités de l'EC : la construction d'une « culture politique », d'« attitudes/valeurs » et de « compétences » sociales. En tant que catégorie générale, la culture de l'école définie comme « système de comportements, de valeurs, de normes, de croyances, de pratiques quotidiennes, de principes, de règles, de méthodes pédagogiques et de dispositions organisationnelles » y est présentée comme le support privilégié de la participation. L'absence de mention au savoir, au domaine du savoir en général, sans parler du rôle et de la place de ceux-ci, laisse ouverte la question de l'articulation entre les trois finalités assignées à l'EC.

Les objets de la participation sont précisés lorsque sont abordés les initiatives qui se développent dans les écoles et qui témoignent de la « participation active des élèves à la construction de la vie scolaire au quotidien ». Ils sont au nombre de sept :

1. « La contribution à la vie de l'école en général (décisions concernant les règlements de l'école, le transport, l'uniforme ou les menus de la cantine);
2. la préparation du curriculum de l'école et l'expression des opinions des élèves sur les objectifs, le contenu et les exigences liés au curriculum;
3. la coopération avec les autres écoles aux niveaux national et international;
4. la promotion d'un comportement positif et la lutte contre l'intimidation et le racisme;
5. le maintien de la discipline ou la prise en charge d'élèves rencontrant des difficultés comportementales;
6. l'édition et la publication du journal de l'école;
7. l'organisation de projets culturels, d'activités pédagogiques et sportives, avec la supervision de l'école » (Eurydice 2005, p.31).

La liste des objets ci-dessus est très hétéroclite ; il y est notamment opéré un mélange des registres ou plus précisément une absence de distinction entre ce qui relève du travail scolaire (1,2,6,7) et ce qui appartient au domaine comportemental (4,5). Les deux registres se situent à des niveaux de la vie scolaire très différents et la contribution de chacun aux apprentissages est à différencier nettement. La question du degré

⁵ Dans la pensée éducative, la critique remonte à plusieurs décennies avec, en France, la naissance de la pédagogie coopérative dans l'entre-deux-guerres et, plus largement en Europe, avec les mouvements d'Éducation Nouvelle.

d'autonomie et de pouvoir de décision laissés aux élèves dans chacun des registres sont eux aussi à distinguer selon que la participation porte sur le registre du travail scolaire, du métier de l'élève pour reprendre l'expression de Perrenoud (1994) ou sur celui de la régulation des comportements. Si dans la proposition N°1, il est question de décisions relatives aux règlements de l'école et à différents objets de la vie scolaire, la proposition N°2 relative à la préparation du curriculum de l'école⁶ se réfère à la simple « expression des opinions ».

1.2.2. Le PER en Suisse romande

En Suisse, la structure fédéraliste de l'État implique notamment une délégation des compétences en matière éducative aux entités locales, ce qui rend le paysage scolaire très hétérogène. En vue notamment d'homogénéiser certains aspects de la scolarité, les autorités publiques⁷ ont lancé un processus d'« harmonisation de l'espace romand de formation » nommé plan d'études romand (PER). Ce dernier s'attache non seulement à harmoniser le cadre formel des études (âge, durée des études, etc.) mais également, comme tout plan d'études, à définir les objectifs d'enseignement. Dans la version du PER mise en consultation en 2008⁸, l'EC ou aux l'éducation aux citoyennetés⁹ affiche une présence effective dans les deux grands domaines d'enseignement qui organisent le plan : les domaines disciplinaires (DD) au nombre de quatre¹⁰ et le domaine de la formation générale (DFG)¹¹. Par ailleurs, les deux domaines d'enseignement contribuent à développer des capacités transversales chez les élèves.

L'inscription différenciée de l'EC entre domaine disciplinaire ou domaine de formation générale n'apparaît pas toujours évidente à la lecture du PER. Toutefois, l'enseignement de la branche y est présenté de la même manière dans le DD que dans le DFG ; l'EC y est conçue comme un enseignement qui fait interagir trois pôles : a) « citoyenneté et institutions », b) « pratique citoyenne à l'école »¹² et c) « citoyenneté et problèmes de

⁶ L'expression demande à être clarifiée ; elle ouvre toutefois un champ extrêmement intéressant pour la participation des élèves à la vie scolaire.

⁷ En l'occurrence, il s'agit d'une instance intercantonale, la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui regroupe les chefs de l'instruction publique des huit cantons latins de Suisse.

⁸ Une phase de réécriture de celui-ci est en cours, une version 2 sera rendue publique à l'été 2010. Ce qui est écrit ici est donc sous réserve des éventuelles modifications effectuées dans la version 2 du PER.

⁹ Terme romand pour l'éducation à la citoyenneté.

¹⁰ Langues, Mathématiques et science de la Nature, Sciences de l'homme et de la société, Arts. Corps et Mouvements.

¹¹ Composé des éducations à... suivantes : éducation à la santé, éducation aux médias, éducation aux citoyennetés, éducation à l'environnement.

¹² Au sein du pôle « pratique citoyenne à l'école », la participation à la vie scolaire est au centre de l'activité d'enseignement : « il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) » (p.306) ; dans le

société ». Dans la description faite des finalités de l'enseignement de l'EC (cf. documents en annexes), la progression des apprentissages entre les cycles¹³ reflète la conception du savoir et de sa transmission qui sous-tend le modèle disciplinaire qui oriente l'enseignement depuis plus d'un siècle et demi ; celui-ci « s'appuie sur l'idée selon laquelle procède d'un déplacement progressif allant du simple vers le complexe, du concret vers l'abstrait, du local vers le global, du particulier vers le général, du singulier vers l'universel... » (Audigier & Lagélee 1996, 23-24). Dans le PER, la progression entre les trois cycles est présentée de la manière suivante : le premier cycle consacre la prédominance du pôle *pratique* sur les pôles *institutions* et *problèmes*, prédominance qui tend à s'estomper lors du deuxième pour enfin arriver à un équilibre et des interactions entre les trois pôles lors au troisième cycle d'apprentissages (cf. annexes pour une représentation graphique du modèle de progression).

Ces deux exemples tendent à montrer la difficulté à penser la place et le rôle du savoir sur le thème de la participation à la vie scolaire et de la contribution de l'expérience scolaire aux apprentissages dans le domaine de l'EC. Ils montrent par ailleurs le poids des modèles du savoir et de transmission du savoir dans la conception des progressions dans les plans d'études.

domaine de la FG, la « vie de la classe et de l'école » est la thématique propre à l'EC et concernent les trois cycles.

¹³ Le PER organise la scolarité obligatoire en trois cycles : les deux premiers recouvrent deux cycles de quatre ans à partir de l'entrée à l'école (en principe, quatre ans) ; le dernier cycle couvre les trois dernières années de l'école obligatoire (15 ans).

2. La pratique du conseil de classe à l'École primaire genevoise

La pratique du conseil de classe à l'école primaire entendue comme la réunion de l'ensemble des membres de la classe à propos de questions relatives à la vie de celle-ci. La recherche dont il est présenté les principaux résultats, étudie le dispositif à partir de la question de la justice. Comme l'ambivalence du terme le montre en français et dans d'autres langues, la justice dénote autant un ensemble de principes appartenant au domaine moral qu'une modalité juridique de résolution de conflits. Du point de vue de la formation du citoyen, la pratique du dispositif interroge donc autant la convocation de principes de justice comme l'égalité dans le traitement de questions liés à la vie scolaire que la construction de concepts liés à la pratique judiciaire, en particulier celui de tiers jugeant et de contradiction dans les débats.

2.1. Une diffusion entre pairs

La diffusion importante des pratiques de conseil de classe à Genève¹⁴ a une particularité : elle s'est effectuée en dehors de tout curriculum formel au sens de « contenus prescrits par les autorités »¹⁵. Autrement dit, la pratique du conseil de classe dans les écoles primaires à Genève ne reflète ni du « prescrit », ni du « construit institutionnellement ». Par ailleurs, elle n'est pas non plus l'objet d'enseignement dans la formation initiale des enseignants primaires genevois¹⁶. Dans le discours enseignant, deux ordres de raisons sont principalement avancés à leur mise en œuvre. Des raisons d'ordre pratique qui relèvent de la gestion de la classe ; des raisons d'ordre plus didactique assimilant le conseil de classe à une instance démocratique dont l'expérience donne l'occasion aux élèves de s'initier aux formes démocratiques du fonctionnement social.

Dans les pratiques observées dans les sept classes de primaire qui ont participé à l'enquête¹⁷, les traits communs sont, malgré ce que pourrait laisser penser l'absence de curriculum formel, beaucoup plus nombreux que les différences. Tous les conseils ont élaboré en début d'année des règles de vie de la classe et, parallèlement, des règles de vie de l'école ont été élaborées au sein du conseil d'école dans les deux établissements enquêtés. Ces documents ont beaucoup plus de points communs que de différences et

¹⁴ Les pratiques se sont diffusées depuis le début des années 1990 ; selon une enquête menée en 2001, un enseignant sur deux pratiquait le conseil avec sa classe de manière régulière (Laplace 2002, 76). Dans le secondaire, la diffusion est beaucoup moins spectaculaire.

¹⁵ Dans le classeur des *objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire genevois*, qui définit le plan d'études en vigueur, il ne se trouve aucune incidence du terme « conseil de classe » ou « conseil d'école ».

¹⁶ Dans le contenu de la formation universitaire des enseignants primaires, entrée en vigueur en 1996, ne figure aucun enseignement spécifique relatif au conseil de classe.

¹⁷ Les classes sont issues des cinq dernières années de l'école primaire qui en compte six à Genève, les élèves sont âgés en principe de 7 à 11 ans.

reflètent fondamentalement l'organisation scolaire des relations entre les personnes. Le fonctionnement général des conseils de classe observés est également très similaire : trois ou quatre responsabilités assumées par des élèves : un *président* chargé de lire le *mot*¹⁸, de conduire la séance ; un *donneur de parole* chargé de distribuer la parole entre les protagonistes ; un *arbitre* chargé de surveiller la bonne tenue des échanges ; un *secrétaire* chargé du procès-verbal de la séance.

2.2. Une justice fortement scolarisée

Les principaux résultats de l'analyse d'une quarantaine d'observations de séances successives¹⁹ mettent en évidence un fort processus de scolarisation de la justice autant sous l'angle des objets traités que des modalités de résolution de ceux-ci.

Les objets traités en conseil ressortent, dans leur très grande majorité, des conflits du quotidien entre élèves. Les objets demandant une prise de décision sont très minoritaires ; ils se limitent, le plus souvent à des questions de fonctionnement interne du conseil. Les procédures ou l'attribution des responsabilités portent essentiellement sur ce qu'il convient de ranger sous le terme générique de coutume scolaire de la prise de parole dont le contenu reprend le modèle des échanges entre le maître et le groupe d'élèves dans la salle de classe²⁰.

Pour justifier les solutions apportées aux conflits entre élèves traités par le conseil, la norme consensuelle de l'effort est très majoritairement convoquée : par exemple, on demande à l'élève incriminé de « faire un effort », d'« arrêter petit à petit », d'« essayer de changer » son comportement ou son attitude, etc. Ce recours à l'effort vient en écho à au principe méritocratique qui est censé régir les parcours scolaires ; il démontre la puissance de celui-ci qui ne se cantonne pas à la sphère du travail mais trouve avec la sphère du comportement un champ fertile. Quant au type d'argumentation produite durant les échanges entre les membres du conseil, elle relève d'une sorte d'évidence partagée autour de valeurs telles que le respect et la tolérance. Du point de vue du pouvoir, les dimensions judiciaire et exécutive cumulées par le conseil ne donnent lieu à aucun travail d'analyse ou de réflexion.

En fin de compte, la scolarisation de la justice résulte avant tout d'un processus de « coutumierisation » de celle-ci. En effet, les objets et les savoirs du dispositif sont réduits à dimension coutumière de la vie scolaire, à ce qui importe d'un point de vue de

¹⁸ Les *mots* sont des billets que les élèves ou l'enseignant déposent dans une boîte prévue à cet effet et sur lesquels est inscrit l'objet que la ou les personne(s) souhaite(nt) traiter en conseil. Quelques exemples tirés de divers cahiers de conseil de classe illustrent le type de *mots* déposés : « Guillaume me tape avec un grand livre à la bibliothèque, Romain nous parle tout le temps, les garçons nous embêtent à la récréation, Denis fait des croches-pattes, Nicolas fait toujours des bruits, les grands prennent notre bout de terrain, etc. ».

¹⁹ Les séances ont été filmées puis retranscrites à l'aide du logiciel Transana.

²⁰ Il s'agit essentiellement de lever la main pour demander la parole, attendre d'être interrogé avant de parler, écouter l'autre, etc.

la pacification de l'espace classe. Autrement dit, la régulation des comportements par le conseil l'emporte sur les considérations liées à la discussion ou la délibération en justice. Ce qui y est construit compose ainsi un ensemble de compétences circonscrites aux lieux communs de la vie scolaire ; la formation du citoyen n'y prend place ni de manière explicite, ni n'est effective. D'une certaine manière, la pratique des conseils de classe relève ainsi de ce que certains auteurs britanniques ont qualifié de *curriculum caché* (*hidden curriculum*) (voir par exemple, Giroux & Purpel 1983) qui désigne la transmission de valeurs et d'attitudes morales passant davantage par les processus informels et implicites que par une activité explicite et délibérée d'enseignement.

3. Le récit de justice et le sentiment d'injustice

3.1. Mutation de la forme scolaire et mobilisation de savoirs en situation

Le concept de forme scolaire élaboré par des sociologues (Lahire, Thin & Vincent 1994) à partir de travaux d'historiens (Compère, Julia & Chartier 1979) pose notamment que le régime des savoirs scolaires, et en particulier la forme de la transmission du savoir à l'École, s'est construite de manière parallèle et étroite avec le mode de socialisation spécifique privilégié par les sociétés occidentales depuis trois ou quatre siècles. La logique de compétence qui apparaît de plus en plus fortement dans les plans d'études²¹ modifie le mode privilégié de transmission culturel et patrimonial des savoirs. Les savoirs légitimes ne sont plus seulement ceux, qui construits dans les institutions et par des personnes dont c'est le métier, tiennent leur légitimité du fait qu'ils sont réputés vrais ; les savoirs légitimes sont aussi ceux qui sont utiles et qui marchent et grâce auxquels les individus peuvent agir pour eux et pour la société. Ainsi conçus, les savoirs ne s'éprouvent qu'en situation, en situation d'action. Les savoirs ne sont plus transmis ou appris pour résoudre des problèmes scolaires, mais comme des ressources mobilisables en situation (Audigier 2009).

Dans le domaine de la justice, la situation judiciaire fournit avec sa construction propre du social, un exemple de situation appelant la mobilisation de ressources spécifiques, la capacité à produire un « récit de justice » (Bruner 2002), de mettre en œuvre un point de vue spécifique sur le monde, notamment pour évaluer les actions humaines sur le plan éthique²². La situation judiciaire définit ainsi une série de contraintes, de nécessités qui règlent la forme et la dynamique de la situation et contraignent la manière de « dire la justice » en accord, ou plus précisément, de manière consistante avec une communauté

²¹ Par exemple, dans le PER, cette logique se traduit par l'existence des deux domaines de la *Formation générale* et des *Capacités transversales*.

²² Tout récit couple une posture descriptive à une posture éthique, il y a une forme d'appréciation du « réel » dans la mise en récit de l'expérience. Celui-ci n'échappe donc pas à la dimension morale, il n'est « jamais éthiquement neutre » et s'avère même « le premier laboratoire de jugement moral » (Ricoeur 1990, 167).

de principes (Dworkin 1985). La situation de justice désigne ainsi, au moins, une double réalité : la situation judiciaire et la situation sociale narrée, évaluée et jugée. Dans la construction opérée par la situation judiciaire sur la situation sociale, la maîtrise des éléments du récit de justice dont l'aspect contradictoire des débats et l'intervention du tiers impartial sont deux pièces centrales, vise à ce que, dans ses aspects procéduraux autant que dans son aspect décisionnel, une justice consistante avec le récit collectif de la communauté politique soit dite et écrite.

3.2. Les situations d'injustices pour nourrir le concept d'égalité

L'étude des observations des séances de conseil de classe ainsi que l'analyse des entretiens menés en petits groupes avec les élèves²³, montrent une forme de ce qu'il convient d'appeler un curriculum spontané. Ce curriculum spontané s'appuie ou prend naissance, en bonne partie, dans l'imperfection politique du dispositif : l'absence de règle concernant l'équité dans la distribution de la parole, l'« illégalité » des prérogatives exercées par les responsables, l'absence de principe pour l'exercice de la sanction, etc. donnent lieu à des remarques, à des demandes ou encore, dans les entretiens, à des formes de jugements de justice. Ceux-ci portent notamment sur des injustices d'ordre politique, les élèves mettent en avant les confusions des registres, l'arbitraire et les abus de pouvoir contenues dans la situation de conseil. Par exemple, les élèves s'offusquent de la possibilité pour le *donneur de parole* de se donner la parole sans avoir à la demander à quiconque ; ils sont également sensibles à l'équité dans la distribution de la parole lors des échanges et sont prompts à dénoncer l'exercice abusif de la sanction par l'*arbitre* de l'échange, l'élève ou les élèves chargé(s) de sanctionner les contrevenants aux procédures de l'échange. Dans la formulation de leurs sentiments d'injustice à propos de la situation de conseil, les élèves autant chez les petits que dans les grands degrés²⁴ s'appuient sur une forme d'égalité complexe (Walzer 1997). Ils dénoncent en particulier la confusion de la sphère de l'amitié et des relations électives, et celle qui relève de la charge liée à la responsabilité et qui devrait répondre aux critères d'équité et d'égalité de traitement.

²³ Quatorze entretiens ont été menés par le chercheur par groupe de trois élèves, à raison de deux groupes par classes.

²⁴ Chez les élèves des plus petits degrés, le sentiment est souvent peu argumenté ; les élèves des plus grands degrés argumentent leur sentiment plus facilement.

Ouvertures

Pour nourrir les familles de situations que nécessite la construction de concepts dans le domaine de l'EC, la référence aux savoirs mobilisés dans le cadre de la situation judiciaire apparaît nécessaire et prometteuse. Afin de contrer la scolarisation et la « coutumierisation » des dispositifs de la participation à la vie scolaire mis en exergue dans la pratique genevoise, les références aux modes de la pensée juridique et de la philosophie politique sont à même d'opérer les distinctions, les catégorisations nécessaires pour éviter l'indifférenciation des registres vers laquelle le contexte scolaire coutumier oriente la vie scolaire. Par ailleurs, certains aspects primordiaux des modes de pensée sont présents chez de très jeunes élèves lorsqu'il s'agit d'exprimer des injustices qui ont trait à l'expérience scolaire, et notamment l'expérience du pouvoir. Autrement dit, les compétences premières des enfants dans le domaine de la philosophie morale représentent un point d'appui nécessaire pour penser la participation des élèves à la structuration de la vie scolaire.

Cette réceptivité émotionnelle pose toutefois la question de la possibilité d'organiser ce type d'apprentissage de manière formelle. Une grande partie de la construction émotionnelle des compétences socio-morales des enfants est encore peu connue. De plus, l'exercice de ces compétences repose, en quelque sorte, sur l'imperfection de l'organisation scolaire, imperfection qui fait écho à l'imperfection du monde. Or, cette imperfection ne peut, ni très probablement ne doit, l'histoire l'atteste, être l'objet d'un plan, d'un grand ordonnateur...

Enfin, le plus grand écueil est probablement d'amener du débat dans les dispositifs de participation et d'y faire, parallèlement, construire des concepts pour débattre et agir. Comme le montre la recherche dont les principaux résultats ont été présentés plus haut, si les procédures visant le fonctionnement du dispositif sont en place dans le dispositif du conseil de classe, la prise en compte des principes substantiels de justice et la nécessaire mise en tension dialogique de ces principes, sont deux dimensions absentes de la pratique.

Bibliographie

- Audigier F. (2009). *Du concept de situation dans les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté*. Communication dans le cadre du Symposium « le concept de situation », REF, juin 2009, Nantes.
- Audigier F. & Lagélee G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.
- Bentley T. (2005). *Everyday democracy*. Londres : Demos.
- Blondiaux L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*. Paris : le Seuil.
- Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Cohen, J. (1989) "Deliberative Democracy and Democratic Legitimacy," from Hamlin, A. and Pettit, P. (eds), *The Good Polity*. Oxford: Blackwell. pp. 17–34
- Drezda-Senkowska E. & Huguet P. (2003). L'acquisition et la régulation des compétences sociales. In M. Kail & M. Fayol (éd.). *Les sciences cognitives à l'école* (pp. 155-211). Paris : PUF.
- Dworkin R. (1986). *Une affaire de principes*. Paris : PUF.
- Elster, J. (ed). (1998) *Deliberative Democracy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté en Europe*. Rapport pour la Commission européenne.
- Forquin J.-C. (1994). Curriculum. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 218-222). Paris : Nathan
- Galland O. & Roudet B. (dir.) (2005). *Les jeunes Européens et leurs valeurs. Europe occidentale, Europe centrale et orientale*. Paris : La Découverte.
- Giroux H.-A & Purpel D. (eds). *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery ?* Berkeley : Hutchinson.
- Haerberli P. & Audigier F. (2006). Conseils de classe et curriculums. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.) *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 165-185) (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Lahire B., Vincent G. & Thin D. (éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Laplace C. (2002). *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs et conscience historique*. Paris : INRP.

- Perrenoud Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Ricoeur P. (1995). *Le juste*. Paris : Esprit.
- Rosanvallon P. (2008). *La légitimité démocratique*. Paris : Le Seuil.
- Walzer M. (1997). *Sphères de justice. Défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Le Seuil.

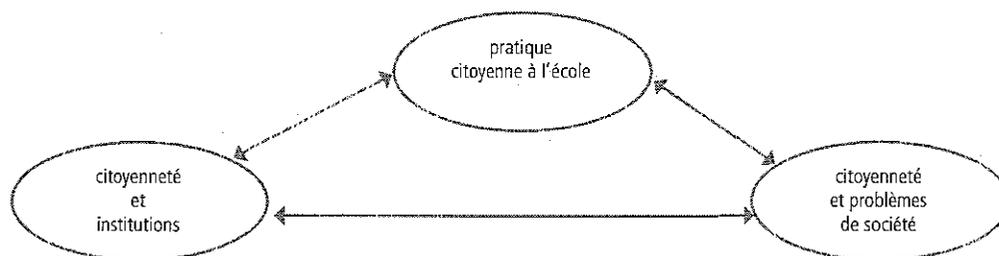
Annexes : Plan d'études romand version 1, pages 306, 309-311

se sont toujours posées (sens de la vie et de la mort, rapport à la nature, transmission des connaissances et des héritages, ...) Elle permet ainsi d'interroger les rapports qui existent entre le passé et le présent, et par là, d'envisager le futur. L'enseignement de l'histoire doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé. En promouvant des attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures.

Viser une *éducation aux citoyennetés* à l'école oblige à préciser ce qu'on entend par *citoyennetés* dans le cadre scolaire. Dans ce contexte, la *citoyenneté* est considérée dans son sens le plus large, et non pas seulement au niveau de l'exercice de droits politiques. Elle concerne toutes les problématiques de société (politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et sportives). Ainsi envisagée, elle englobe donc un éventail d'activités très diverses dans la société (débat, engagement démocratique...) quels que soient leurs objectifs et leur forme, à condition qu'elles respectent la liberté et la dignité d'autrui.

Le propos de l'éducation aux citoyennetés est de contribuer à une meilleure compréhension du monde actuel, les thèmes, dans la mesure du possible, sont à aborder en lien avec l'actualité. Dans cette perspective, l'éducation aux citoyennetés en milieu scolaire articule des connaissances, le plus souvent contextualisées, et une pratique effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement ainsi qu'une ouverture aux problèmes de société.

L'éducation aux citoyennetés s'organise autour de trois pôles en interaction: La citoyenneté et les institutions, La pratique citoyenne à l'école, La citoyenneté et les problèmes de société.



La citoyenneté et les institutions

Il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, tant sur le plan local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs.

La spécificité du fonctionnement de la démocratie directe en Suisse, tant sur le plan communal, cantonal que fédéral fait que, très fréquemment, le peuple est sollicité (votations, élections, initiatives populaires, référendums, pétitions). Ce contexte favorise un apprentissage de ces connaissances en lien avec l'actualité.

On y abordera notamment les notions d'Etat, de démocratie, les grandes caractéristiques du système politique suisse, les principales institutions internationales.

La pratique citoyenne à l'école

Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt publics...).

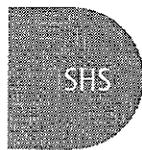
La pratique du débat sera favorisée, dans la mesure du possible, tant à travers les structures participatives que dans le cadre des disciplines. La multiplicité des contextes contribue à appréhender les spécificités du débat en fonction de la situation et des enjeux.

Idéalement une pratique citoyenne à l'école devrait passer par la définition d'un champ de compétences dévolu aux élèves.

La citoyenneté et les problèmes de société

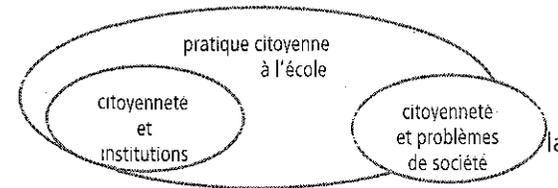
Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier. Pour cela, seront abordés des thèmes qui permettent de mettre en évidence:

- les interdépendances sociales, économiques, politiques et environnementales d'enjeux mondiaux liés, entre autres, au développement durable (eau, changement climatique, énergie, santé, migration, alimentation, répartition des ressources, déséquilibre nord-sud...);
- la manière dont les Etats traitent ces problématiques liées aux rapports entre les hommes et à l'environnement (naturel et social);
- les conséquences de certains choix aux différentes échelles.



Éducation aux citoyennetés

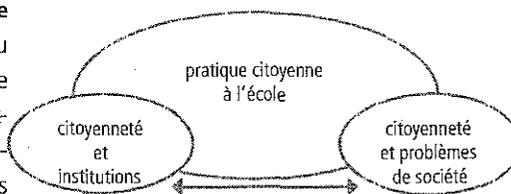
Au **premier cycle**, le pôle **pratique citoyenne à l'école** est l'apport principal à l'éducation aux citoyennetés. En effet, le début de la scolarité est caractérisé par un important travail de socialisation qui finalise ou teinte une grande partie des apports effectués dans cette partie de scolarité et qui est constitutif d'une **pratique citoyenne à l'école**, posant ainsi les premiers jalons de « l'apprentissage aux citoyennetés ». Cette primauté de la socialisation ne signifie pas pour autant que les deux autres pôles n'ont pas droit de cité, notamment **citoyenneté et problèmes de société** dont bien des problématiques peuvent déjà être abordées avec les élèves; comme pour bien d'autres activités à ce moment de la scolarité, elles sont aussi au service de la socialisation. Pour **citoyenneté et institutions**, rien n'est formalisé en termes de plan d'études pour ce cycle, ce qui ne doit pas empêcher l'enseignant d'aborder des sujets qui s'y rattachent si l'occasion se présente.



Au cycle 1, les apports formalisés qui alimentent l'éducation aux citoyennetés relèvent principalement du domaine de « Formation générale » notamment sous *Gestion de la classe et règles de classe* pour le pôle **pratique citoyenne à l'école** et *Environnement* pour le pôle **citoyenneté et problèmes de société**

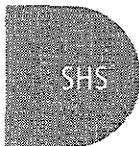
Au **deuxième cycle**, le pôle **pratique citoyenne à l'école** reste prépondérant, surtout dans la première partie du cycle. Le pôle **citoyenneté et problèmes de société** gagne en importance. Les sujets abordés selon cette perspective sont par nature inter et transdisciplinaires; ils mobilisent des connaissances et des compétences élaborées dans différentes disciplines, contribuant ainsi à leur renforcement.

En ce qui concerne le pôle **citoyenneté et institutions**, il vise principalement une sensibilisation s'appuyant en priorité sur les événements politiques du niveau local (commune, canton); à travers ces événements, les élèves pourront être initiés à des notions et des distinctions comme votation/élection, exécutif/législatif, communal/cantonal/fédéral.



Au cycle 2, les apports formalisés alimentent l'éducation aux citoyennetés au travers de :

- **citoyenneté et institutions**, décliné dans le domaine « Sciences de l'Homme et de la société » ;
- **pratique citoyenne à l'école**, qui relève principalement du domaine de « Formation générale » et se trouve plus particulièrement dans : *Gestion de la classe et vie de l'école* ;
- **citoyenneté et problèmes de société**, qui s'articule autour de la thématique *Environnement et interdépendance* de « Formation générale » en lien fort avec les domaines « Sciences de l'Homme et de la société » et « Mathématiques et Sciences de la nature ». Est aussi à prendre en compte, la contribution des MiTIC dans sa dimension *Attitude citoyenne et éducation aux médias*.



Au **troisième cycle**, l'importance des trois pôles est plus équilibrée. Mais paradoxalement, c'est dans ce cycle que le défi de constituer une éducation aux citoyennetés mettant en interaction les différentes facettes et les intégrant est le plus difficile étant donnée la structure du 3^e cycle, la grille horaire et surtout la multiplicité et la spécialisation des intervenants. Si l'on prend en compte

les différents intervenants, on constate que, la partie **citoyenneté et institutions** est en général assumée par les enseignants du domaine « Sciences de l'Homme et de la société » alors que la partie **pratique citoyenne à l'école** implique d'une part les directions d'écoles en ce qui concerne le cadre organisationnel et d'autre part les titulaires de classe ainsi que les personnes impliquées dans la gestion et l'animation des structures participatives. L'entrée **citoyenneté et problèmes de société**, quant à elle, a un fort ancrage interdisciplinaire qui implique notamment les « Sciences de l'Homme et de la société » et les « Sciences de la nature » ainsi que la « Formation générale ». Cette situation demande que les établissements élaborent des stratégies facilitant la coordination, la coopération et le décloisonnement. Plusieurs pistes peuvent être exploitées notamment :

