

“LA CONSTRUCTION D’UN CADRE ‘POLITICO-PEDAGOGIQUE’ ET LES TRIBULATIONS D’UNE REGLE”

Claude LAPLACE

Je m’adosserai à ma communication de Lille 2007, qui décrit la constitution d’un lieu de parole et de participation des élèves à l’école de commerce Aimée-Stitelmann à Genève pour présenter la réflexion que je me propose de développer ici. J’y décrivais la création et le fonctionnement du projet, débuté en 2005. Le dispositif est actuellement, en 2010, non seulement pérenne, mais il continue à se développer depuis lors sous l’impulsion d’un groupe de pilotage constitué d’enseignants. Je n’y intervins plus que sur demande, de façon ponctuelle, ainsi que pour donner de la formation continue et assurer le bilan de fin d’année. Les membres du groupe de pilotage d’origine (*Groupe de Fondation*¹), constitué d’une dizaine d’enseignants, ont été peu à peu remplacés par des collègues au fur et à mesure des sorties du groupe. Seuls la cheffe de projet et un autre enseignant faisaient partie de sa fondation en 2005, tous les autres membres actuels sont issus de renouvellements, ce qui démontre la vitalité de son institution dans la culture de l’établissement, partiellement libérée des questions de personnes.

Dans ma contribution pour le séminaire de Lille en 2007, j’exposais l’historique du projet et son processus de formation, les résistances rencontrées ainsi que les atouts et les réussites constatées. Un film de vingt minutes a été réalisé par le SEM² l’année suivante, qui montre le fonctionnement des trois instances de parole et de participation du PAVÉ³, à savoir les *Assemblées de Classe*, les *Assemblées de Délégués* et les *Conseils d’Ecole*⁴. On y voit aussi des extraits concernant le conseil de direction de l’établissement, la formation des enseignants, la formation des délégués, le fonctionnement des commissions et celui du GF.

Dans cet article, je compte m’intéresser de plus près à la construction et à la mise en place du cadre institutionnel du PAVÉ, en étudiant les conditions de son émergence, le sens qu’il prend pour les acteurs, la fonction qu’il assure dans le fonctionnement au quotidien et ses retombées en terme de formation. On y verra comment le corps enseignant, ou du moins ceux d’entre eux qui gèrent le dispositif, fonctionnent un peu à la manière de la classe politique dans nos démocraties, parce qu’ils ont les compétences, la sensibilité nécessaires et le regard distancé requis pour exercer une action sur le cadre et donner les impulsions nécessaires au fonctionnement quotidien.

¹ GF dans la suite du texte.

² Service Ecoles-Médias, Département de l’instruction publique à Genève.

³ Acronyme du projet, signifiant “Participation Active à la Vie de l’École”.

⁴ Dans la suite du texte : AC, AD et CE.

Je décrirai ensuite un disfonctionnement institutionnel particulièrement intéressant, résolu dernièrement, dont l'origine a gêné le développement des AC ces dernières années. Il s'agit de l'une des règles internes imaginées lors de la conception des cadres qui a révélé dans la pratique une contradiction imprévue dans le tissu institutionnel. Le règlement de cette institution posait en effet un interdit (*interdiction de parler d'une personne absente*) qui entraînait en contradiction avec l'un de ses champs de compétence (*conditions de travail et d'enseignement*). Il s'avérait en effet très acrobatique, voire impossible au sein des AC, de tenter de faire face aux problèmes d'enseignement sans mettre en cause, ou au moins évoquer, les pratiques de l'enseignant. J'étudierai cet épisode, avec la révélation progressive du disfonctionnement, les stratégies des élèves pour y faire face, leur fatalisme face à l'incohérence adulte et la réaction des enseignants du GF. La suite des événements amène finalement à une transformation fondamentale du traitement de certains problèmes grâce à la création d'une nouvelle institution de type médiation, en cohérence avec, et intégrée dans le fonctionnement de l'ensemble du dispositif, avec tous les effets formatifs occasionnés par cet incident, tant pour les enseignants eux-mêmes que pour les élèves.

1. Les cadres de l'institution

1.1 Reflets des aspirations et des représentations des enseignants

A la fondation du PAVÉ, en 2005, avait précédé une année de réflexion et de travaux préalables au niveau du GF. C'est à partir d'une consultation de l'ensemble du corps enseignant en 2004 sur les orientations souhaitées par l'ensemble des enseignants que le GF a commencé à rédiger les cadres de l'institution, constitués des fondamentaux, comme les objectifs et les valeurs, ainsi que d'un dispositif dessinant de manière précise un cadre de fonctionnement permettant la parole et la participation des élèves. Il a fallu faire avec les enseignants tout un travail de réflexion mêlant de manière intime les considérations de type pédagogique aux considérations de type philosophie politique et droit. Ces sciences humaines contributives à la construction pédagogique ne sont pas apparues explicitement dans les débats qui ont mené à la construction du cadre institutionnel du dispositif, mais on peut en repérer l'esprit dans les productions des enseignants, comme on le verra à l'analyse des objectifs, des champs de compétence et des dispositifs de parole et de participation des élèves qu'ils ont imaginés. J'ai certes collaboré à cette élaboration, mais dans une posture maïeutique, les aidant à expliciter et à construire une institution qui réponde à leurs idées et à leurs aspirations. Les tendances perceptibles dans l'ensemble des cadres de l'institution sont donc imputables à ces enseignants. Il faut préciser que, s'agissant d'une structure secondaire, certains enseignants pouvaient avoir fait des études de droit ou dans d'autres sciences humaines contributives et apportaient ainsi leurs savoirs et leurs compétences dans ces domaines.

Mais les savoirs disciplinaires ne suffisent pas pour créer des pratiques respectueuses de la démocratie et de l'état de droit. C'est là la grande difficulté et la grande ambiguïté du pédagogique, cette discipline métissée, à la fois scientifique et politique. Scientifique en ce qu'elle intègre les apports des disciplines contributives comme le droit, la philosophie politique, la sociologie, la psychologie, l'analyse institutionnelle, etc., et politique en ce qu'elle tente de les articuler entre elles dans une démarche holistique, tout en tenant compte de l'aspect téléologique de l'action et des valeurs qui la sous-tendent. Le dispositif devait en effet à la fois tenir compte du développement des élèves, de la fonction centrale de l'école : instruire et former (l'éducatif) et des principes de représentation, de délégation, de décision et d'équité (le droit) élaborés dans les champs disciplinaires, principes fondateurs d'une éducation à la citoyenneté.

Pour chacun des trois lieux de parole (AC – AD – CE), il a fallu définir clairement la nature de l'institution, ses objectifs, ses champs de compétence, sa composition, ses prérogatives et devoirs, son fonctionnement et ses règles. Il a fallu également organiser et structurer l'articulation entre ces trois niveaux de participation. Le GF a mis une année à mener la réflexion à partir de la séance plénière de départ et à rédiger les documents constituant ce cadre institutionnel du PAVÉ. C'est donc seulement en 2005, une fois le travail de conception effectué, que la pratique a pu réellement commencer. A ce stade, l'institution existait dans les textes et dans l'esprit de ceux qui l'avaient conçue. Le pari consistait – et consiste toujours – à faire exister dans les esprits de tous les acteurs et dans la culture de l'établissement la conscience que les élèves ont leur mot à dire sur ce qui se passe dans leur école, qu'ils peuvent y prendre des initiatives et y mener des projets, et surtout qu'ils disposent d'un cadre institutionnel pour ce faire. J'y reviendrai de manière plus approfondie par la suite.

Pour plus de clarté, j'ai choisi de reproduire en annexe un certain nombre de documents, élaborés pendant l'année 2004-2005 par le GF et faisant partie du cadre institutionnel du PAVÉ. Ils concernent l'architecture générale du dispositif (annexe 1), l'assemblée des délégués (annexe 2) et la *Médiation d'enseignement* (annexe 3). J'ai choisi de présenter l'AD de manière plus complète parce que c'est l'instance du dispositif qui fonctionne le mieux actuellement. La raison en est probablement qu'elle est prise en charge directement par le GF, groupe d'enseignants motivés et compétents, alors que le CE intègre d'autres acteurs moins avertis (direction, assistant social, responsables de la cafétéria, de la bibliothèque, représentants du quartier, etc.) et que le niveau des assemblées de classes est beaucoup plus chaotique, car il pâtit du manque d'engagement et du manque de formation de la majorité des maîtres de classe.

1.2 L'architecture générale

L'annexe 1, qui reproduit l'organigramme des différentes instances de participation des élèves permet de se faire une idée de l'architecture du PAVÉ (en bleu), et de l'articulation de ses diverses composantes entre elles et avec les autres instances de l'établissement. Comme on peut le constater sur ce schéma, le dispositif est constitué de trois niveaux. Au premier niveau, les élèves pratiquent des assemblées en principe toutes les trois semaines avec leur maître de classe (AC), dans lesquelles ils peuvent discuter entre eux des sujets concernant directement leur quotidien immédiat et de ceux, plus généraux, de l'établissement, afin de préparer leur délégué à ses interventions en AD. A un second niveau, les délégués des classes se réunissent en assemblée (AD) environ une fois toutes les six semaines pour parler des différents problèmes, sujets et projets au niveau de l'établissement ; ils assurent entre autre le relais entre la classe et les instances adultes de l'établissement. Deux fois par année enfin, dans un troisième niveau, toutes les instances de l'établissement se réunissent avec les délégués de classe en conseil d'école (CE) pour échanger sur les sujets importants qui auront été discutés au préalable en AD.

Les phénomènes de délégation et de représentation sont ainsi expérimentés par les élèves, qui sont tous invités à s'impliquer dans la réflexion au niveau "local" dans les AC de leur propre classe et au niveau plus général de l'établissement par le truchement de leur délégué. Ils ont ainsi affaire à une instance démocratique de proximité (AC) et à deux instances fonctionnant sur le mode de la représentation (AD et CE). Ils ont ainsi l'occasion de se confronter aux difficultés inhérentes à la délégation, à savoir la lenteur des allers-retours, l'imprécision parfois des messages transmis, le degré de représentativité du délégué, etc.

Lors de la dernière AD du 30 avril 2010, à laquelle il m'a été donné d'assister, l'un de ces problèmes de représentativité s'est présenté. Les délégués devaient se prononcer sur cinq logos proposés par l'un d'entre eux dans le cadre de son apprentissage de graphiste. Il

s'agissait de choisir laquelle de ces cinq propositions allait être choisie comme logo officiel du PAVÉ. A la suite de la présentation faite par l'élève, la présidente a demandé aux délégués qui était légitimement habilité à décider : les délégués ou toute l'école. Le débat s'est ouvert autour de cette question avec rapidement une position assez nette de la part des délégués pour décider en AD, donc pour ne pas inviter l'ensemble des élèves de l'établissement à choisir. Une question très précise a été posée par l'un des délégués qui montre bien le fond du débat : "Le PAVÉ, c'est nous, ou ce sont tous les élèves de l'école ?". Malgré la réponse de la présidente référant à la signification de l'acronyme et allant dans le sens d'un droit à la parole à tous les élèves de l'établissement, les délégués ont voté à une forte majorité pour avoir le droit de choisir eux-mêmes. Ils ont donc choisi un vote immédiat, excluant les avis de l'ensemble des élèves de l'école.

Cette décision de décider entre soi dévoile à mon sens une certaine posture de la part des délégués actuels, que l'on retrouve fréquemment dans les dispositifs politiques adultes. Celle d'élus qui oublie très vite le sens de leur élection et commencent à œuvrer pour et par eux-mêmes, oubliant du même coup par qui et pour qui ils ont été élus. L'un des problèmes d'une vraie formation à la citoyenneté consiste dans le fait que l'on ne peut pas tricher sans risquer de mettre en cause la légitimité du dispositif : les mêmes défauts et dérives existant dans les démocraties adultes se développent régulièrement chez les élèves, dans les dispositifs éducatifs d'apprentissage de la citoyenneté. C'est là qu'une posture pédagogique de la part des enseignants est requise pour attirer l'attention des élèves sur le sens de ce qu'ils sont en train de faire, sans pour autant les empêcher de le faire, sous peine de diminuer l'authenticité du champ d'expérimentation ainsi ouvert. Dans la société civile, les bons journalistes, les associations, les analystes politiques assurent un peu cette fonction de vigilance.

1.3 Les champs de compétence et la citoyenneté

Par son fonctionnement, ce dispositif habitue les élèves, d'une part à discuter entre eux des affaires de leur "communauté" de classe, dans le cadre de l'AC, et de ceux de la "cité", par délégation, en AD. Les champs de compétence concédés à ces instances revêtent à mes yeux une grande importance dans l'un des aspects fondamentaux de l'apprentissage de la citoyenneté : prendre conscience de son droit à donner son avis dans les affaires publiques, sortir du souci strictement individuel et du traitement au cas par cas, pratique largement majoritaire dans la forme scolaire classique. Je reproduis ici les champs de compétences prévus pour l'AC tels que les ont élaborés les enseignants de cet établissement, car ils me semblent parler d'eux-mêmes. Il s'agit donc des domaines susceptibles d'être discutés en assemblée de classe. Ils sont clairement définis et annoncés aux élèves en début d'année :

- 1. Relations entre élèves***
- 2. Projets de classe, d'établissement***
- 3. Conditions de travail et d'enseignement***
- 4. Règles de classe, d'établissement***
- 5. Gestion du local classe et de l'environnement***
- 6. Conseils, aide, méthodes de travail***
- 7. Lien école – monde professionnel***
- 8. Evolution du cadre de l'assemblée de classe***
- 9. Préparation et information des assemblée des délégué-e-s***

On y distingue les principales fonctions de gouvernement sur lesquelles sont interpellés les citoyens d'une communauté démocratique, à savoir le *vivre ensemble* et le *législatif*

(points 1 et 4), l'*élaboration de projets* (point 2), le *contrôle et l'amélioration de l'activité "socioprofessionnelle"* (point 3, 6, 7), la *gestion de l'espace et de l'environnement* (point 5), le *contrôle des institutions* (point 8), le *fonctionnement du dispositif de délégation* (point 9). En les invitant à débattre de ces sujets, on met réellement les élèves dans la posture de fonctionnement d'une sorte de république en miniature. La *res publica* est ainsi proposée à la sagacité de l'ensemble des élèves, même si ces derniers n'ont pas à proprement parler le pouvoir décisionnel et qu'ils sont, au moment du débat, sous l'autorité et la responsabilité du maître de classe. Je reviendrai sur ce point pour défendre la thèse que la démocratie s'actualise sous d'autres formes de nos jours que le seul contrôle institutionnel du pouvoir par les "citoyens".

On rencontre aujourd'hui beaucoup de conseils d'élèves dépourvus de champs de compétences précis. Les champs ouverts consistent en expression de ce que les élèves aiment ou n'aiment pas. On voit ainsi fleurir dans les petites classes des panneaux de conseil avec les dessins ☺ ou ☹. Je fais l'hypothèse qu'en invitant les élèves à s'exprimer sur ce qui leur plaît ou non, on oriente davantage la parole sur un champ psychologique et individuel que sur celui de la préparation à la citoyenneté. Si le dispositif de parole ne permet pas de traiter des "affaires de la cité" de manière structurée par des champs de compétence précis et éventuellement à leur donner une orientation, ne cherche pas le bien commun, mais au contraire se préoccupe essentiellement de permettre à chacun d'exprimer son bien-être ou son mal-être individuel, ses préférences, on travaille davantage dans le domaine psychologique. Dans les pires cas rencontrés, j'ai même eu l'impression d'assister à la formation de consommateurs "avisés". Je ne porte pas de jugement sur ces pratiques qui ont semble-t-il leur place dans la formation de l'élève et qui d'ailleurs vont peut-être dans un sens nouveau de l'expression de la citoyenneté dans la société actuelle, qui passe également par une consommation équitable et/ou écologiquement défendable. Il faut juste savoir que l'apprentissage de la citoyenneté, au moins dans la manière classique que l'on en a, nécessite une définition précise de champs de compétence concernant l'intérêt général, dans le respect de l'individuel.

Il est temps ici de donner le cadre conceptuel que j'utiliserai dans cet article lorsque j'emploierai le terme de citoyenneté dans son sens "classique". Je me référerai à la définition de l'éthicien et philosophe politique Daniel Weinstock (2000, pp. 16-17) :

La citoyenneté désigne au moins trois dimensions du lien social et politique :

- 1) Un statut juridique: par opposition au simple résident, le citoyen est porteur de certains droits et responsabilités.*
- 2) Un certain nombre de pratiques: est citoyen celui qui participe à la vie des institutions politiques et au façonnement du bien commun.*
- 3) Un pôle identitaire: cette dimension est pleinement réalisée lorsque le statut de citoyen a une importance subjective pour l'individu.*

Cette définition présente le mérite à mes yeux de porter à la fois sur les règles (*porteur de droits et de responsabilités*), sur les champs de compétence (*les pratiques : participer à la vie des institutions politiques et au façonnement du bien commun*) et sur la dimension de l'identitaire (*l'importance subjective du statut de citoyen*).

1.4 L'assemblée des délégués

Le document qui présente les fondements de l'AD (annexe 2) précise tout d'abord la *vocation* de l'assemblée. Il précise ensuite les *objectifs* qu'elle poursuit, et enfin les *champs de compétences* sur lesquels elle est appelée à travailler. Au niveau de la vocation de l'assemblée et de son pouvoir, on constate déjà qu'elle ne peut se prévaloir d'un droit de

décision. Elle est explicitement présentée comme une “*un lieu de débat, une force de proposition et d’argumentation*”, donc si l’on peut y voir à l’œuvre la construction de la citoyenneté démocratique, c’est par l’apprentissage par les élèves de ce que Pierre Rosanvallon (2006) appelle la contre-démocratie dans la forme scolaire. Ils ne peuvent décider seuls et de manière totalement autonome, mais ils peuvent s’informer, débattre, demander des comptes, proposer des orientations ou des projets. Le droit de parole et d’argumentation est en soi un réel pouvoir qui leur est concédé.

En établissant les objectifs de cette instance de délégation au niveau de l’établissement entier, les enseignants montrent clairement leurs intentions d’éduquer à la citoyenneté par l’expérience. On y trouve la promotion du débat (première puce), valeur centrale de la démocratie, l’invitation à l’implication dans les affaires de la communauté (deuxième puce), le souci du bien commun, la construction du sens social et d’un sentiment de communauté au service de projets communs (troisième à cinquième puce).

Quant aux champs de compétence, on peut se reporter à l’analyse précédente de ceux de l’assemblée de classe dans leur esprit, sinon dans la lettre. Ils invitent clairement les délégués à s’intéresser aux règles, aux dispositifs et aux activités sociales. Les deux derniers points, - *liens avec le quartier - liens école / monde professionnel* situent bien l’établissement, dont les élèves font partie, comme un interlocuteur communautaire vis-à-vis d’autres ensembles d’acteurs sociaux, le désignant ainsi comme un pôle de reconnaissance identitaire.

2. Un défaut dans le cadre institutionnel de l’AC

2.1 Deux règles légitimes en opposition

Au fil des années, en fonctionnant avec ce dispositif, est apparue une contradiction majeure dans le cadre institutionnel de l’AC, qui en savait discrètement le fonctionnement. Le problème est évident aujourd’hui, vu après coup, mais il n’est pas apparu au moment où le GF élaborait le dispositif et ses règles de fonctionnement, alors que chaque proposition était pourtant discutée et argumentée par ses membres.

Il est donc apparu dans ces conditions, et pour des raisons éthiques autant que de bon sens, qu’une des règles de l’AC, la règle n° 1 : “*Interdiction de parler d’une personne absente.*”, devait protéger les enseignants et les élèves de la possibilité d’un discours public tenu sur eux en leur absence. Deux impératifs opéraient dans ce sens : l’un obéissant au principe de droit que toute personne mise en cause a le droit d’être entendue et de faire valoir son point de vue (art. 29 al. 2 de la Constitution fédérale⁵) ; l’autre était d’ordre plus psychologique et davantage lié au fonctionnement même des établissements secondaires où une classe fonctionne avec un enseignant par discipline. Elle a donc affaire tout au long de l’année avec dix à quinze enseignants qui pourraient chacun, si cette règle n’existait pas, se croire en danger constant d’être nommé et publiquement mis en cause lors d’une AC dirigée par le maître de classe. L’assemblée deviendrait alors un lieu imaginaire de délation et de mise à mal des enseignants. Cette image lui vaudrait certainement la vindicte de ces derniers et renforcerait leurs objections et leur résistance à l’encontre de cette institution.

D’autre part, lors de la mise en place des champs de compétence, il est apparu également évident aux enseignants que l’une des tâches fondamentales à proposer à

⁵ Le droit d’être entendu est une garantie constitutionnelle de caractère formel, ... Tel qu’il est reconnu par l’art. 29 al. 2 Cst., il comprend notamment le droit pour l’intéressé d’offrir des preuves pertinentes, de prendre connaissance du dossier, d’obtenir qu’il soit donné suite à ses offres de preuves pertinentes, de participer à l’administration des preuves essentielles ou, à tout le moins, de s’exprimer sur son résultat lorsque cela est de nature à influencer sur la décision à rendre (ATF 129 II 497 consid. 2.2 p. 504; 127 I 54 consid. 2b p. 56; 126 I 97 consid. 2b p. 102).

l'assemblée, étant donnée la mission centrale de l'école, était de contribuer à la construction de conditions de travail favorables, et pour ce faire de favoriser la communication et les relations entre les enseignants et les élèves. Le champ de compétence n° 3 : "*Conditions de travail et d'enseignement*" indiquait clairement cette vocation. Ce qui signifie que l'AC était légitimée à discuter tout problème entravant l'apprentissage et la formation. Des malentendus ou des désaccords sur le travail scolaire entre les enseignants et les élèves sont souvent à l'origine de difficultés d'apprentissage, il devenait dès lors évident qu'ils avaient vocation à être débattus en AC.

Cette interdiction de parler d'une personne absente en AC impliquait l'impossibilité de parler d'un problème d'enseignement/apprentissage lié à un enseignant en particulier. Elle rendait ainsi le traitement en AC des *conditions de travail et d'enseignement* très problématique. Cette contradiction dans le cadre institutionnel obligeait les maîtres de classe, en charge de l'AC, à des contorsions oratoires et institutionnelles sans fin pour ne pas évacuer les problèmes évoqués, souvent avec beaucoup d'émotion par les élèves, et en même temps ne pas transgresser la règle de protection des personnes. Soit on ne prononçait pas de nom, mais personne n'était dupe, donc on apprenait aux élèves à respecter la lettre de la loi, tout en contournant l'esprit, soit on refusait d'entrer en matière, mais on se mettait alors en contradiction avec un droit, institué par le PAVÉ, compris dans les champs de compétence officiellement accordés aux AC : parler des conditions de travail et d'enseignement.

2.2 De l'émergence de la plainte à la formalisation de la nouvelle institution

Cette contradiction s'est fait jour peu à peu, par des allusions assez anodines des collègues au départ, entendues lors de mes temps de collaboration avec le GF. Les enseignants, comme les élèves, avaient détecté la contradiction de manière pragmatique. Les élèves s'étaient bien rendu compte que, lorsque le maître de classe les empêchait de parler d'un enseignant contre lequel ils avaient des griefs, il remettait en cause leur droit de parler des difficultés d'enseignement/apprentissage. Le problème a même été amené en AD une ou deux fois par des délégués, mais le traitement du problème n'a pas été mis à l'ordre du jour de cette instance. Un débat aurait dû avoir lieu à ce niveau, dont l'un des champs de compétence est effectivement *l'amélioration du cadre de parole et de participation des élèves dans l'établissement scolaire (assemblée de classe, assemblée des délégués et conseil d'école)*. Le dispositif a donc relativement bien fonctionné des classes vers l'établissement, par le truchement des délégués de classe, mais le manque de temps et les urgences ont bloqué la suite de son traitement démocratique. On pourrait imaginer, dans un fonctionnement idéal du dispositif, qu'à la suite de l'interpellation des délégués en AD, le problème ait été discuté entre les délégués et qu'une solution ait été envisagée et proposée à la direction lors du CE suivant. Ce genre d'événement permet au passage de faire progresser les compétences de tous les acteurs de l'établissement. On ne peut postuler évidemment d'emblée une conscience citoyenne et une compétence institutionnelle de haut niveau chez les délégués, alors que l'on cherche justement les leur faire construire⁶.

Une fois que le problème a été bien identifié par les enseignants, avec sa chaîne de conséquences négatives et que les conditions de possibilité ont été débattues avec les membres du GF, c'est donc moi qui ai été chargé de chercher une solution si possible cohérente. Le défi m'intéressait d'une part, et mon rôle d'accompagnateur du projet m'y

⁶ La construction n'est curieusement pas évoquée explicitement par enseignants lorsqu'ils fixent les objectifs du PAVÉ en 2005, mais le sens en apparaît clairement dans des sous-objectifs qu'ils évoquent tels que : développer l'autonomie - favoriser l'émergence de l'esprit critique et la culture du débat - permettre aux élèves de participer à l'évolution/régulation de leur environnement en prenant conscience des contraintes - favoriser la construction du groupe-classe - Renforcer la cohérence au sein de la classe et de l'école - promouvoir des valeurs telles la responsabilité personnelle, la collaboration.

autorisait d'autre part puisqu'il consiste à aider le GF à piloter le dispositif. J'ai donc imaginé une solution capable de préserver à la fois l'interdiction de parler d'une personne absente en AC et le champ de compétence concernant les conditions de travail. Ceci parce qu'un certain nombre des problèmes de travail pouvaient être évoqués sans mettre en danger l'un ou l'autre des enseignants de la classe. Les périodes d'évaluation, ou le travail à domicile trop chargé par exemple, sont des problèmes de travail qui peuvent être discutés sans mettre en cause des personnes précises. En revanche il fallait que les problèmes liés directement à certains enseignants puissent être résolus également en impliquant les acteurs.

J'ai imaginé alors la création d'une nouvelle institution, dépendante de l'AC, intitulée la *Médiation d'enseignement*. Le cadre de cette institution (annexe 3) a ensuite été présenté au GF et à la direction pour approbation, qui ont au passage proposé des améliorations. Il est à noter que les élèves n'ont pas été consultés dans ce domaine, ce qui tend à montrer que par manque de temps ou par force de l'habitude, même dans le cadre de la création d'un dispositif destiné à faire participer les élèves, on "oublie" parfois aussi de les consulter. Cette constatation est importante à mes yeux pour comprendre la difficulté que rencontrent ces pratiques pour s'imposer dans le quotidien des établissements. Non seulement elles sont coûteuses en temps et en énergie, mais elles demandent un effort constant sur eux-mêmes de la part des enseignants les plus motivés pour ne pas retomber dans les anciens schémas de gestion des activités scolaires, où l'adulte impose ses manières de voir et ses décisions sans consulter les élèves. Les conséquences de cette tendance récurrente à l'inertie paraissent évidentes sur l'apprentissage de la citoyenneté chez les élèves. Ils intègrent tout au long de leur scolarité l'habitude de se laisser guider par des gens qu'ils considèrent comme plus compétents qu'eux, avec les conséquences que l'on peut imaginer dans leur construction de leur citoyenneté.

2.3 Le fonctionnement des enseignants à l'instar d'un classe politique

Dans mon article précédent pour le séminaire de Lille en 2007, j'ai déjà souligné l'extrême importance des enseignants, particulièrement ceux qui font partie du GF, dans la possibilité d'existence et la progression du dispositif de parole et de participation des élèves. Depuis lors, je me suis rendu compte qu'ils tenaient par rapport aux élèves de l'établissement un rôle proche de celui qu'assure la "classe politique" dans une démocratie. Ils ont davantage de compétences et de savoirs sur la démocratie que les élèves, connaissent mieux le fonctionnement des institutions, en assurent la fiabilité et le cadre, font œuvre de formation et d'information. Ce sont eux en somme qui, pour avoir construit le cadre de parole, pour en garantir les règles et le suivi, pour participer de manière bienveillante à la discussion, permettent aux désirs et revendications des élèves de dépasser le stade d'opposition sourde ou de révolte ouverte, de chaos, pour ouvrir un champ de débat démocratique et ainsi transformer le tumulte et les tensions quotidiennes en discours organisé, en critiques élaborées, puis en projets, en réalisations institutionnelles et sociales qui permettent réellement une action commune enfin.

Les élèves sont passablement habitués à survivre dans des institutions incohérentes et même parfois injustes. Cet "apprentissage" se fait souvent hélas très tôt à l'école. Cette constatation n'est pas l'énonciation d'une banalité fatale, et je suis Bernard Defrance (1993, p. 23) lorsqu'il affirme que "*L'expérience de la justice ou de l'injustice peut, dans l'enfance et dans l'adolescence, marquer à tout jamais et interdire l'éclosion de la conscience civique. Si l'obéissance à la loi est vécue pas l'élève comme simple soumission à l'adulte, ou à des règlements anonymes cela peut avoir comme effet un fatalisme résigné devant les malheurs du monde ou, simplement, de l'indifférence à l'égard des responsabilités politiques.*" Cet épisode, créé par une maladresse dans la construction du cadre institutionnel du PAVÉ, l'absence de réaction directe des élèves et le fait qu'on ne les ait pas impliqués dans la réflexion et la recherche de solutions, tous ces faits mettent bien en évidence de quelle

manière on les habitue dans le cadre scolaire à s'accommoder de lois injustes, dans des institutions peu cohérentes, sans prendre part à leur élaboration. Ils ont déjà appris, pour se défendre et survivre dans l'institution scolaire, à opérer par des stratégies peu citoyennes comme le débordements en force, la pression sociale ou la solution individuelle.

C'est là que peut intervenir le rôle de "classe politique" des enseignants, évoqué plus haut. On entend et on lit régulièrement de la part des responsables politiques qu'ils devraient faire davantage de pédagogie. Ils s'y réfèrent eux-mêmes régulièrement lorsque les citoyens les désavouent pour expliquer leurs échecs. Je suis à chaque fois gêné par cette affirmation qui, dans le champ social et politique, tend à reléguer le citoyen à un statut infantile (pédagogie vient du grec paidagogia : conduire des enfants). Les enseignants dans le cadre scolaire sont en revanche légitimement appelés à agir pédagogiquement et en tant que classe politique : ce sont eux qui sont le mieux préparés pour aider les élèves à identifier un problème dans l'institution et à trouver la manière d'améliorer les choses.

2.3 Effets du PAVÉ sur l'apprentissage de la citoyenneté des autres acteurs de l'établissement

Les délégués eux-mêmes, une fois que leur formation sur un week-end en début d'année⁷, assument peu à peu une fonction similaire, se substituant partiellement aux enseignants et augmentant leur action auprès de la "population" (leurs camarades). Au-delà de cette formation initiale assumée par les enseignants du GF et quelques enseignants additionnels de l'école, les délégués vivent une sorte de formation continue "sur le tas" à l'occasion des assemblées encadrées par les enseignants. Le dispositif a été pensé de manière à produire cet effet. Il contient dans sa structure des mesures qui favorisent l'engagement progressif et accompagné des élèves dans leur rôle sociopolitique. Pour exemple, une co-présidence assurée par un duo élèves/enseignant a été prévue dans un but fonctionnel, afin que l'adulte puisse rassurer l'élève exposé et l'aider à assumer sa tâche, mais également comme action de formation et d'intégration des élèves aux compétences politiques.

Un retour explicite sur l'effet de construction de la citoyenneté nous est parvenu fortuitement en fin d'année 2009 par la présidente-élève d'alors, à la fin de son mandat. Son enthousiasme et son engagement avaient été remarquables. L'année précédente, d'ailleurs, elle avait présenté sa candidature pour la présidence des AD et des CE mais avait été devancée par une autre élève, expérience qui lui a occasionné une déception très perceptible, ce qui ne l'a pas empêchée l'année suivante de se représenter, et cette fois avec succès, à la présidence. Quoi qu'il en soit, elle a exprimé sans ambiguïté en terminant sa présidence, qu'elle avait pris goût aux affaires publiques et qu'elle allait s'engager en politique par la suite. Elle avait assumé son mandat avec succès, avait appris le maniement de la délégation et du pouvoir, ainsi que celui de traiter des affaires de la "cité". Cet exemple ne représente qu'un cas, particulièrement visible, des effets de ce genre de dispositifs sur les élèves, mais laisse supposer que d'autres délégués ont subi des effets positifs de cette expérience.

Il est plus difficile de se faire une idée de l'effet du projet sur l'ensemble des élèves, surtout en ce qui concerne la grande majorité d'entre eux qui ne sont pas délégués. Ceux-ci sont moins "visibles" pour nous tout au long de l'année. Ils reçoivent une information claire sur le PAVÉ en début d'année et sont consultés et tenus au courant régulièrement par leur délégué avant et à la suite des AD. Ceux qui bénéficient d'AC régulières au sein de leur classe ont davantage de prise sur leur quotidien et sur l'établissement, et apprennent donc de cette manière à se préoccuper de la chose publique. Ceux-ci jouissent ainsi d'un espace/temps de formation citoyenne. Mais c'est uniquement au moment du bilan de fin d'année qu'apparaissent des indices objectifs de l'effet du dispositif sur l'ensemble des élèves. L'an

⁷ Voir ma communication de Lille, janvier 2007.

passé a été la troisième année de bilan régulier pour ce projet, à partir de grilles d'évaluation constantes. Elles portent sur la *connaissance du projet*, les *effets constatés*, et sur le *niveau de satisfaction*. Le questionnaire est proposé à tous les élèves de l'établissement et nous recevons environ 120 à 130 questionnaires remplis par année, ce qui nous laisse penser que les résultats sont suffisamment fiables. La progression dans les trois domaines a été nette entre les années 06-07 et 07-08. Elle a légèrement chuté pour l'année passée (08-09) en ce qui concerne *connaissance du projet*, alors que les *effets constatés* et le *niveau de satisfaction* ont continué à progresser.

Un facteur externe a affecté l'impact du projet de manière significative lors de la dernière année : la taille et les locaux de l'établissement ont changé de manière radicale en 08-09. Il a passé de 350 à plus de 1000 élèves et a quitté un bâtiment provisoire pour un très grand ensemble, encore un peu impersonnel. Ce changement a certainement affecté le fonctionnement et l'impact du PAVÉ concernant la citoyenneté : les tensions sont plus fortes, les interdictions plus nombreuses, donc il est plus difficile d'inviter les élèves à porter leurs droits et leurs responsabilités ; on se rencontre moins, les contacts informels sont moins nombreux, ce qui nuit à la participation des élèves aux commissions et autres manifestations qui pourraient leur permettre de participer à la vie de l'établissement ; l'anonymat plus important provoqué par les grandes dimensions des locaux et le grand nombre d'élèves enfin ne favorise pas la troisième dimension de la citoyenneté proposée par Weinstock : le pôle identitaire. Les élèves se sentent moins facilement appartenir à cette structure trop grande où l'on se connaît peu. On constate ici que les choix pédagogiques ne sont pas les seuls à compter dans l'apprentissage de la citoyenneté, mais que les choix politiques et architecturaux ont également une certaine importance.

La hiérarchie elle-même n'est pas sans bénéficier d'un effet formateur en pratiquant cette activité. C'est la raison pour laquelle elle peut être qualifiée, comme le proposent certains philosophes et pédagogues⁸ de praxis, terme qui désigne une activité sociale qui mène à une réelle transformation de la réalité et des différents acteurs impliqués. J'en veux pour exemple un événement qui a eu lieu lors du CE du 22 mars dernier : lors de la rubrique intitulée "parole aux classes", qui permet à chaque délégué de porter à la connaissance de l'assemblée et des instances présentes les demandes et observations de leurs camarades, la présidente s'est donné la parole après avoir terminé le tour de table pour relayer une demande à la directrice. Les élèves de sa classe la chargeait de demander à cette dernière pourquoi elle s'était rendu en avion sur les lieux du séjour linguistique, alors qu'ils avaient été contraints d'y aller en train. Cette dernière a justifié son acte publiquement, s'expliquant selon des critères de temps, de disponibilité. Le fait que cette directrice ait pu être interpellée en public, dans le cadre de l'institution, sur les raisons de l'une ou l'autre de ses actions, présente un sens profondément démocratique, à l'encontre de l'instauration d'un pouvoir absolu : désormais, chacun dans cet établissement peut-être invité à justifier ses actions, sans distinction de statut.

Vers une mutation de la citoyenneté ? (conclusion)

Pierre Rosanvallon (Op. cit., 2006, p. 25), prétend que nous n'assistons pas, comme nous l'entendons si souvent dans le discours politique, relayé par les médias, à un déclin de la citoyenneté, mais à sa mutation, à la création de nouvelles formes qui en assurent l'esprit davantage que la lettre. Dans cette hypothèse, nous pouvons considérer les dispositifs

⁸ Voir Jacques Ardoino, Francis Imbert (1985), Philippe Meirieu.

institutionnels destinés à rendre effectif le droit accordé aujourd'hui aux élèves de donner leur avis et de demander des comptes, comme participant de cette évolution des formes sociales de la démocratie. Cet auteur parle de la diversification simultanée des *répertoires*, des *vecteurs* et des *cibles* de l'expression politique. Le vote et les autres grandes institutions démocratiques auraient selon lui régressé au profit de formes plus souples d'expression et de pression de la part des citoyens.

Il est évident pour tous que la forme démocratique, ne peut se concrétiser totalement dans la forme scolaire, présentant de tout temps davantage de similitude de fonctionnement avec une dictature qu'avec une république. Il n'y est en effet jamais question que les élèves prennent des décisions exécutives sur l'action à mener. Dans son essai sur l'autorité (2004), Alain Renaut montre clairement l'impasse actuelle dans laquelle se trouve l'éducation face aux valeurs démocratiques. En effet, l'avènement souhaité et souhaitable des droits de l'enfant et des valeurs démocratiques comme la justice ou l'égalité se heurte, en théorie comme en pratique, à une limite pour l'instant infranchissable dans le champ de l'éducation, et plus particulièrement dans la forme scolaire. Cet auteur nous dit que nous ne possédons pas les outils actuellement, conceptuels ni institutionnels, pour dépasser cet état de contradiction.

La relation pédagogique, par nature asymétrique, s'arrange difficilement de la conquête récente des avancées du droit dans le champ social. L'un des principes premiers du droit, sur lequel repose tout l'édifice, consiste en effet à supposer une symétrie entre les acteurs individuels et institutionnels. La contradiction des deux champs apparaît donc irréductible au premier abord. Il n'est en effet pas question de calquer à l'identique les dispositifs démocratiques de la société dans le champ scolaire. Renaut ne déclare pas la tâche de réconcilier démocratie et éducation définitivement impossible. Il prétend uniquement que nous n'avons pas pour l'instant les outils nécessaires pour la dépasser. La proposition de Rosanvallon d'élargir la conception de la démocratie à des formes démocratiques qui incluent ce qu'il nome la *contre-démocratie*, c'est-à-dire une sorte de contre-pouvoir né de l'existence de lieux de parole publique où les comportements des personnes au pouvoir et les événements sont évalués, soumis à un système de valeurs, qui serve de principe supérieur dans la hiérarchie des normes qui régissent la collectivité scolaire.

Si donc l'école ne peut en aucun cas devenir à proprement parler une démocratie, parce que l'acte pédagogique, comme la forme scolaire, s'y oppose formellement, elle peut néanmoins développer et contribuer à diversifier une forme plus moderne, en cours de mutation, de la citoyenneté démocratique. Notons que l'école n'est pas la seule institution à aller dans ce sens. La famille, les institutions de loisir telles les colonies et autres camps d'enfants ont évolué dans ce sens depuis probablement davantage de temps. Des structures plus petites et plus souples sont probablement à l'origine de cette avance. Mais l'impact de cette même évolution dans l'institution scolaire, par son poids symbolique et social, est probablement beaucoup plus important sur les futurs citoyens.

bibliographie

Defrance B. (1993), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris : Syros.

Imbert, F. (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes : Matrice.

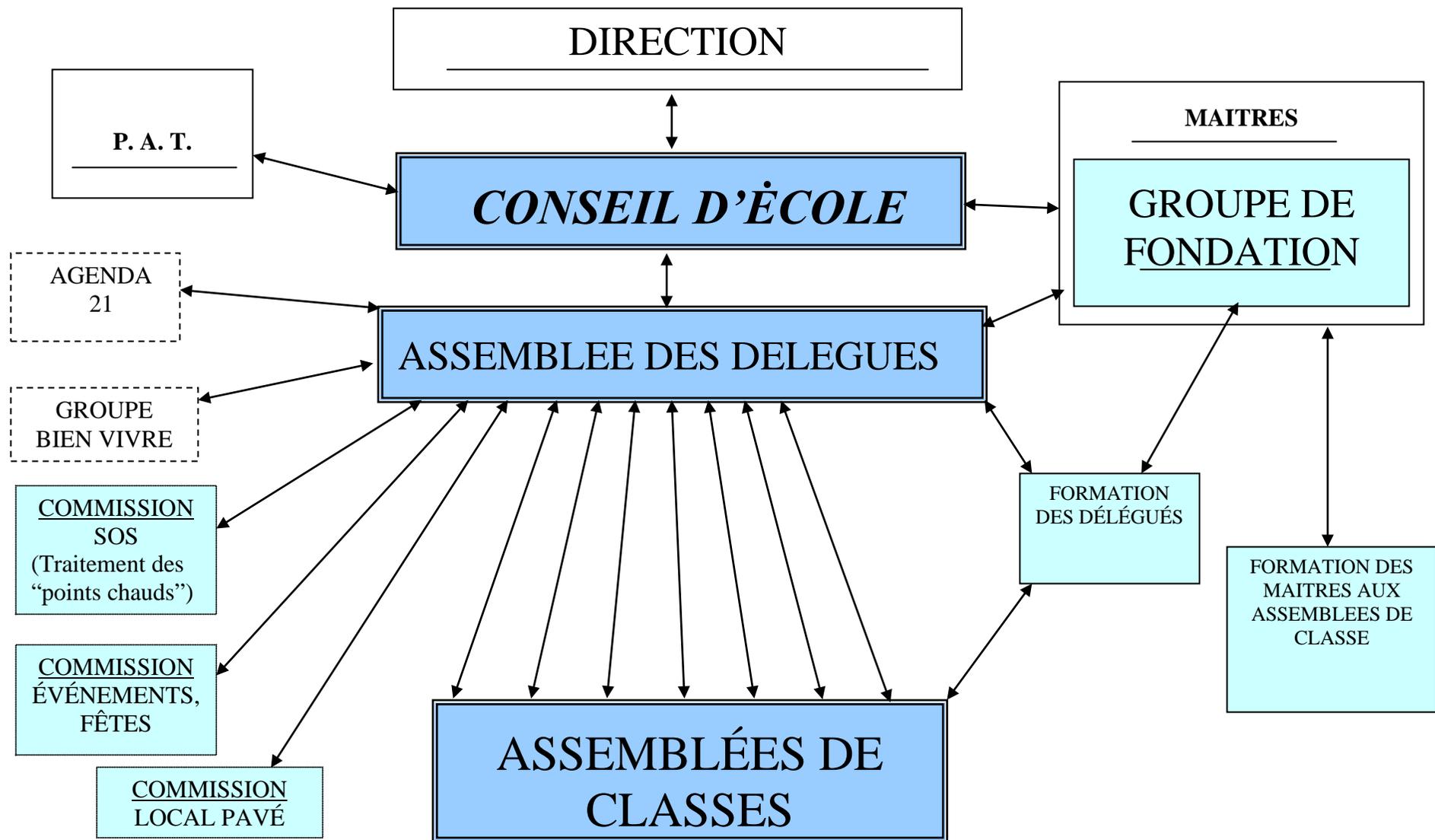
Renaut, A. (2004), *La Fin de l'autorité*, Paris : Flammarion.

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Paris : Editions du Seuil.

Weinstock, D. (2000), «Vivre la citoyenneté», dans Yves Boisvert, Jacques Hamel, Marc Molgat (dir.), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*. Montréal : Éditions Liber.

Annexe 1 :

ORGANIGRAMME ET LIENS DU **PAVÉ**



Annexe 2 :

Fondements de l'assemblée des délégués (AD) pour l'EC Aimée-Stitelmann

(2005 - 2006)

***L'assemblée des délégué-e-s est un lieu de débat,
une force de proposition et d'argumentation.***

Objectifs :

- Promouvoir la culture du débat.
- Impliquer les élèves dans la vie de l'école.
- Construire un esprit d'établissement entre les différents partenaires.
- Favoriser la communication entre les classes.
- Promouvoir l'émergence de projets et d'actions au niveau établissement.

Champs de compétence:

- Contribution à l'amélioration de l'environnement et des conditions de travail.
- Questions concernant le comportement dans l'établissement.
- Projets.
- Amélioration du cadre de parole et de participation des élèves dans l'établissement scolaire (assemblée de classe, assemblée des délégué-e-s et conseil d'école).
- Liens avec le quartier.
- Liens école – monde professionnel.

Annexe 3 :

Fondements de l'institution

“Médiation d'Enseignement”

pour l'EC Aimée-Stitelmann

(2009 - 2010)

La commission d'enseignement est une institution appartenant à l'Assemblée de Classe. Elle ne peut ni exister, ni être activée si l'AC n'a pas cours dans la classe en question.

Il s'agit d'un organe médiateur, sous la responsabilité du maître de classe, destiné à gérer les relations de travail problématiques entre les enseignants et les classes.

Objectifs :

- Tenter de résoudre les problèmes d'enseignement et d'apprentissage rencontrés par les classes sans déroger à la règle n° 1 des AC (*Interdiction de parler d'une personne absente.*)
- Trouver des solutions aux éventuelles tensions de travail entre les enseignants et les classes.

Fonctionnement de la Médiation d'Enseignement

(2009 - 2010)

Composition

La *Médiation* est composée de du-de la Maître-sse de classe, du-de la délégué-e et d'un-e élève élu-e par l'AC en début d'année, ou au plus tard lors de son activation.

Présentation

Une fois constitué, le groupe de médiation se réunit pour parler des grandes lignes de son mandat et se présente lors d'une des premières AC de l'année.

Interpellation

L'AC reste le premier espace de discussion et d'amélioration des conditions de travail scolaire, tant que la règle n° 1 n'entre pas en conflit avec le sujet abordé (*interdiction de parler d'une personne absente*).

La médiation est saisie d'un dossier, dès lors que l'Assemblée de Classe ou l'un des enseignants de la classe en fait la demande argumentée au maître de classe.

Avant d'activer la médiation, le maître de classe s'assure que des essais de règlement directs du problème ont eu lieu au préalable. En cas d'échec de la médiation, la voie hiérarchique habituelle reprend ses prérogatives.

L'interpellation concerne obligatoirement un problème d'enseignement/apprentissage dans l'une ou plusieurs des disciplines, à l'exclusion de tout problème interpersonnel.

Action

La Médiation élabore un dossier à partir des informations qu'elle récolte.

En cas de besoin, elle fait part des problèmes évoqués aux élèves et/ou aux enseignant-e-s concerné-e-s et leur donne l'occasion de présenter leur vision du problème. Elle peut inviter les enseignants-e-s concerné-e-s à venir discuter du problème en AC.

Sur sa demande, elle peut entendre également en particulier, selon la nécessité, d'autres élèves et/ou enseignants de la classe.

Elle discute à partir de sa connaissance du dossier et des données qui lui sont fournies.

Elle agit au mieux de l'intérêt des élèves et des enseignants pour améliorer les conditions de travail de la classe.

Elle présente ses actions et évalue la situation à l'AC suivant l'interpellation. Cette dernière lui donne quitus en cas de succès de la médiation.

Le maître de classe informe dans les trois jours suivant cette AC son-ses collègue-s concerné-e-s de la réussite ou de l'échec de la médiation. Dans un cas comme dans l'autre, le rôle de la médiation s'achève à ce moment.

RÈGLE INTERNE DE LA MEDIATION D'ENSEIGNEMENT :

*Interdiction de communiquer des informations sur les dossiers traités
en dehors de la commission.*