L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES : UN DISCOURS ET DES PRATIQUES D'ACTEURS ENTRE ÉMANCIPATION ET NORMALISATION ?

Céline CHAUVIGNÉ
LIRDEF, EA 3749, Universités de Montpellier
Richard ÉTIENNE
LIRDEF, EA 3749, Universités de Montpellier
Loïc CLAVIER
CREN, EA 2661, Université de Nantes

La participation des élèves dans les établissements scolaires est présente sur plusieurs niveaux de lecture qu'elle relève des pratiques usuelles, des discours des acteurs ou des intentions institutionnelles actées dans les textes officiels. Interroger la participation des élèves et en approcher la potentielle effectivité dans et hors la classe conduit à poser un regard sur la vie scolaire de l'élève entendue comme un parcours de formation incluant une part de connaissances, une part d'éducation, d'épanouissement et de développement personnel. Cette participation a pour nous le sens de « prendre part à quelque chose » et peut se traduire de manière active qu'elle résulte d'un caractère individuel ou collectif (Condette, 2003). Cette approche participative témoigne d'une façon de penser l'éducation comme dynamique et holistique ainsi que la place de l'élève dans la co-construction de ses apprentissages.

L'éducation à la citoyenneté et son observation en milieu scolaire se prêtent tout particulièrement à identifier l'espace donné aux compétences ainsi que leur essor. Cette réflexion met en perspective les enjeux et les tensions qui sous-tendent les dispositifs de participation des élèves dans la vie scolaire dans un champ où les compétences sont à construire. Elle laisse également transparaître les divergences conceptuelles et paradigmatiques d'une telle éducation chez les acteurs professionnels qui la construisent, la guident et la font vivre au quotidien.

Quelles que soient les formes, organisations sociales et politiques survenues ces dernières années dans les établissements scolaires, quels que soient les acteurs les conduisant dans le cadre de leurs missions, il s'agit ici d'identifier la place, le rôle des valeurs et des droits dans l'éducation citoyenne des élèves.

Ce chapitre rend partiellement compte d'une recherche menée depuis 2007 qui porte sur l'étude et l'analyse des pratiques des acteurs professionnels (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation et professeurs) dans la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté dans trois lycées dont la variété structurelle et contextuelle a déterminé notre choix (politique d'une éducation à la citoyenneté déclarée et mise en œuvre envisagée). Elle témoigne de la diversité des conceptions de l'éducation chez les adultes mais elle souligne les désaccords sur les applications possibles de cette éducation.

Afin de saisir, à travers les pratiques des acteurs dans le cadre spécifique d'une question vive en éducation (Audigier, 1999 ; 2007), si les lycéens peuvent s'emparer des possibilités qui leur sont offertes de construire leurs apprentissages, plusieurs cadres théoriques devaient être convoqués. La compréhension des

pratiques professionnelles et ce qu'elles réservent de démarche active nécessitait en particulier une interprétation sociologique permettant la description de formes singulières de relations sociales, d'exercice et de pouvoir dans les établissements scolaires.

Malgré tout, cette démarche méthodologique restait quelque peu limitative pour comprendre dans le cadre d'une étude qualitative la dimension des situations de travail effectives. C'est pourquoi, l'analyse envisagée appelait deux autres champs : les acteurs eux-mêmes et leurs discours (Bakhtine, 1981 ; Kerbrat-Orrechioni, 2001/2005), témoins d'une façon de penser l'éducation à la citoyenneté, mais aussi l'activité elle-même. Si les entretiens étaient le révélateur de conceptions divergentes et tendues entre les professionnels (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, enseignants d'ECJS et d'EPS), l'analyse clinique de l'activité (Clot & Faïta, , 2000 ; Clot, Prot & Werthe, 2001) et du contenu (Bardin, 1983/2007 ; Mucchielli, 1991) constituait un point d'appui théorique pour appréhender le réel de l'activité dans une démarche de citoyenneté active et démocratique amenant les élèves à prendre part aux pratiques participatives développées depuis une vingtaine d'années au sein des lycées.

Ce texte expose au-delà de l'émergence d'une participation des élèves dans leur vie lycéenne, ses formes institutionnalisées, sa place et son implantation, les applications envisagées.

1. Une nouvelle approche des apprentissages par la participation des élèves : l'éducation à la citoyenneté en lycée

L'éducation à la citoyenneté est, à l'image de notre société, aux prises avec les fluctuations sociales, politiques et économique du moment. De l'instruction civique et morale au service de l'État au XIX^{ème} siècle à l'individualisme démocratique de ces dernières années, la citoyenneté et ses applications en milieu scolaire sont le reflet de tensions qui envahissent la société et l'École. Leur histoire révèle une entrée tardive dans les lycées, résultat de la massification et de l'afflux de nouveaux publics qui ont fait naître des notions nouvelles comme l'échec scolaire, l'enfant-roi, les incivilités ou engendré des attitudes consommatrices.

Le contexte politique marqué par la montée de l'individualisme, le chômage, les violences ou la crise du lien social a amené les autorités à penser et concevoir l'éducation plus largement que la seule instruction afin d'intégrer les élèves, citoyens en devenir, dans la société. Les enjeux politiques de l'époque de Jules Ferry par l'instruction des masses et l'inculcation des valeurs patriotiques ont foncièrement évolué. Les fluctuations observées ne sont pas sans poser de problème dans la conception et les apprentissages d'une telle éducation. Mais qu'entend-on vraiment par éducation à la citoyenneté ?

Partant du principe qu'elle demeure un construit permanent, un processus tâtonnant se faisant dans la durée (Meirieu, 2003), elle repose sur la complémentarité de trois notions : la civilité, le civisme, la citoyenneté (Gisbert *et al.* 1997/2001). Ces orientations induisent des compétences civiques et sociales amenant les élèves dans leur comportement, leur relation à eux, aux autres, à l'institution et dans leurs actes à prendre part à leurs apprentissages tout au long de leur parcours scolaire, au-delà d'une transmission des connaissances qui caractérisent notre système éducatif. L'acquisition de ces connaissances, compétences et attitudes marque d'un côté la nécessité d'intégrer les nouveaux publics scolaires, demande morale et éthique ; de l'autre d'enrayer la perte des valeurs et de l'identité collective, demande civique forte.

L'éducation à la citoyenneté répond à la fois, ce qui en fait sa complexité, à un versant social celui de l'intégration des normes et des valeurs, mais aussi un versant politique préparant les élèves à devenir de futurs citoyens actifs (Pagoni, 2008). Cette difficulté n'est pas sans créer des tensions, des ambiguïtés, des paradoxes ou apories dans une mise en œuvre possible. Comment inviter les élèves à s'associer et participer à la construction de leurs savoirs, au développement et à l'épanouissement de leur personne tout en exigeant obéissance et discipline ?

Les années 1990 annonçaient une accélération dans la volonté politique de dépasser le concept de civisme à vocation nationale et universelle (Michel, 1994), l'individualisme démocratique et consumériste (de Singly, 2000) ainsi que les actes d'incivilités, voire de violences, s'infiltrant au sein des établissements scolaires. Les enjeux actuels d'une intégration de tous imposaient au modèle éducatif d'abandonner un système fermé où le primat de l'enseignement disciplinaire et l'organisation traditionnelle devait s'effacer au profit d'un modèle

plus ouvert, portant avec lui les prémisses d'un nouvel esprit démocratique en apparence (Ballion, 2000). Deux modèles éducatifs entraient alors en concurrence avec d'un côté une conception normative dans un souci de maintien de l'ordre et de la discipline scolaire, de l'autre une conception émancipatrice de l'élève comme sujet caractérisée par une multiplication des offres d'implication et de discussions citoyennes.

Inscrire l'École, en particulier le lycée symbole de la massification, dans l'évolution de son contexte socio-culturel et civique supposait un changement de paradigme dans les pratiques éducatives tant dans l'organisation, les méthodes et contenus du système éducatif. Si une circulaire du 19 septembre 1968 actait de la création des représentants des élèves aux conseils de classe, la présence des pré-conseils de professeurs dès 1975 devançant leur tenue limitait de fait la démarche participative des élèves avant leur suppression en 1991. Les lycées voyaient par ailleurs, se développer les foyers socio-éducatifs mais sur le plan didactique et pédagogique, l'approche des savoirs restait inchangée.

Aujourd'hui, l'éducation à la citoyenneté traverse l'ensemble des situations éducatives et séquences d'enseignement (Meirieu, 2003) et prend la forme de conseils, comités ou débats organisés dans et hors classe. Nous tenterons ainsi de percevoir à travers les attitudes et le discours des acteurs observés¹, la place réservée par les professionnels aux élèves dans une participation ou une forme d'expression possible au lycée dans une organisation encore très traditionnelle et segmentée.

1.1 Les offres de participation liées à la vie sociale, démocratique et pédagogique

Faire évoluer les méthodes apparaît dès la fin des années 90 avec le développement de la notion d'échec scolaire et se fait au rythme des manifestations des lycéennes et lycéens dont l'objet de revendication était leur prise en compte comme sujets à part entière au sein des établissements avec la possibilité d'espaces de parole, de débats, d'autres formes de dialogue et de communication avec les enseignants en particulier. Si, dès 1991, un décret octroyant entre autres les droits d'expression, de réunion, de publication, les devoirs attendants (règles de vie individuelles et collectives) cadrent, de fait, cette parole dans une forme de contractualisation pour une éducation démocratique.

Les droits accordés et le développement des instances de représentation à tous les niveaux d'expression du lycée au ministère (conseil de classe, conseil d'administration, conseil de la vie lycéenne, CVL, conseil académique à la vie lycéenne, CAVL, conseil national à la vie lycéenne, CNVL) sont des réponses politiques invitant les lycéennes et lycéens à un comportement participatif quant aux questions relatives à la vie lycéenne et leur engagement futur dans la société. Cette ouverture à la responsabilisation et l'autonomie voit un prolongement dès 1999 dans la classe avec la création et l'implantation de l'heure de vie de classe, élément conçu comme régulateur de tensions potentielles et de conflits pour asseoir un climat de classe serein. Un autre droit à la formation et la prévention s'ajoute également par une implication qui recouvre aussi un autre aspect de la vie de l'élève : l'expérience d'une ouverture sur la vie mission particulière du comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC). Hormis ces formes très présentes dans les textes officiels, les espaces de participation et d'échanges considérés comme tels restent des lieux d'activités où les élèves partagent des expériences proches de leurs préoccupations comme l'association sportive, l'internat ou le foyer socio-éducation où la notion de solidarité, de mise en commun est forte et fédère le groupe.

Au niveau des apprentissages, deux orientations bouleversent les pratiques des enseignants. Tout d'abord, cette révolution se manifeste par l'introduction au lycée de plus d'interdisciplinarité (travaux pratiques encadrés, TPE, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, PPCP), par le croisement de matières donnant lieu à un travail d'articulation et d'argumentation sur un sujet commun invitant les élèves à co-construire leurs savoirs. Ainsi, un choix de thème après débat dans la classe devait faire consensus pour pouvoir être retenu et exposé. Enfin, elle prend la forme « d'un apprendre autrement » par le développement de l'esprit critique, le débat didactisé (éducation civique juridique et sociale, ECJS) permettant un discours dans le sens habermassien.

¹ Recherche menée sur douze acteurs, trois chefs d'établissement, trois conseillers principaux d'éducation, et six enseignants.

L'opportunité est donnée aux élèves de recréer dans un espace de débat public la dimension du sens commun sur des questions d'actualité, des questions ouvertes sur le monde. Mais, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté qui demeure une question vive et mouvante, les offres de participation peuvent en fonction des enjeux sous-jacents prendre des orientations radicalement opposées.

1.2 De l'émancipation à la normalisation

Si nous voyons que les années 1990-2000 attestent d'éléments porteurs d'une participation possible des élèves, les années suivantes prennent une orientation normalisante. La multitude des formes d'implication offertes aux élèves soulignant la volonté d'une émancipation du sujet est vite rattrapée par des événements contextuels, la violence des banlieues et la capacité des usagers de l'École à faire valoir leurs droits, demandant des comptes à l'institution. Ainsi, un retour très net à l'application de la norme et la clarification des procédures disciplinaires en établissements scolaires s'est imposé avec la refonte des règlements intérieurs en collèges et lycées dès 2000 avec la circulaire du 11 juillet. Les droits et devoirs qui incombent aux élèves depuis 1991 sont complétés par les punitions et sanctions disciplinaires. Ces directives affirmant le respect des principes généraux du droit dans leur forme amène un déséquilibre dans les règlements intérieurs, faisant apparaître de manière prépondérante la règle dans les établissements observés. Règles du droit qui ignorent toutefois la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, base des démocraties modernes.

Par ailleurs, les TPE modalités pédagogiques innovantes laissant une part d'initiatives aux élèves se voient limités dans une durée réduite (2005) à la seule classe de première. Les réformes en cours laissent une large place à la culture commune du lire écrire compter et introduisent l'évaluation des comportements généralisés au collège (note de vie scolaire) et un faible espace de dialogue dans les apprentissages au lycée. Ces variations ne sont pas sans conséquences sur la place, les pratiques et la didactique de l'éducation à la citoyenneté au quotidien.

Quelles en sont les finalités ? Cherche-t-on vraiment à faire advenir l'élève comme sujet capable de décisions pour construire de manière démocratique la République ou cherche-t-on à en faire sujet de la République ? Comment entend-on faciliter aujourd'hui les apprentissages liés à la participation et à l'expression des élèves à travers les pratiques d'acteurs (chefs d'établissement, enseignants, conseillers principaux d'éducation) ?

2. L'éducation à la citoyenneté active : quelle participation donnée aux élèves dans les pratiques d'acteurs ?

2.1 Place et implantation d'une citoyenneté active

La participation des élèves restent somme toute réduite si l'on prend en considération deux paramètres que sont sa place dans le parcours de l'élève et son implantation.

D'une part les dispositifs et contenus ouvrant à une discussion dans le cadre des *savoirs savants* ou la co-construction des apprentissages ne couvrent que peu d'heures dans la vie scolaire d'un élève : 16 heures annuelles d'ECJS soit une demi-heure par semaine ; 10 heures annuelles possibles d'heure de vie de classe, une heure mensuelle utilisée selon les besoins définis par l'enseignant ; 72 heures annuelles de TPE ou PPCP, soient deux heures semaines.

D'autre part, la présence et la fréquence des dispositifs sont des préalables à un agir possible et nous avons observé en la matière que leur existence est clairsemée et éparpillée sur l'ensemble de l'année. De plus, leur développement est étroitement dépendant des usages et contextes environnants. Il nécessite des compétences pour les faire fonctionner et une volonté de les faire vivre.

La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté active, induisant l'implication effective des élèves, relève d'une manière de penser l'éducation à partir de ses pratiques. Or les acteurs quel que soit leur statut (chef d'établissement, enseignant, conseiller principal d'éducation) ont bien du mal à concevoir l'éducation comme une éducation globale. Un héritage fort subsiste dans les méthodes d'apprentissage transmissif ; une dimension passive appuyée par une inculcation conduisant à l'obéissance de l'élève qui prend le contre-pied d'une émancipation du futur citoyen.

Sur les douze acteurs professionnels interrogés au cours de notre recherche, une petite minorité entrevoit la dimension politique comme processus méthodologique et pédagogique c'est-à-dire penser l'éducation à la citoyenneté sur le modèle de l'engagement articulant la citoyenneté sociale, les valeurs et connaissances autour de l'élève en le sensibilisant et le faisant participer démocratiquement au fonctionnement des institutions qui sont en charge de l'éduquer. Ce sont les conseillers principaux d'éducation chargés de cette mission en particulier et quelques enseignants d'EPS et d'ECJS qui amènent les élèves à exercer leurs droits et à anticiper le plein exercice de la citoyenneté par la reconnaissance d'un rôle actif dans les questions majeures de la cité établissement pour les uns et le partage du sens commun pour les autres.

Cet apprentissage de la responsabilité passe par la confiance donnée aux élèves alors que chez la plupart des acteurs la méfiance et la crainte de perdre leur autorité dominant et les paralysent. Cette appréhension n'est pas sans conséquences sur la place donnée à la parole des élèves dans les instances ou lieux de discussion et débat possibles.

2.2 L'approche des acteurs professionnels

Du côté des chefs d'établissement, des enseignants et conseillers principaux d'éducation, les volontaires pour faire vivre ces instances, ces espaces de débat et accompagner les élèves dans cette démarche ne sont guère nombreux. Il faut souligner qu'en observant la composition des comités, des conseils et les missions des enseignants, l'investissement, voire l'engagement, dans cette voie est encouragé mais qu'elle relève d'un choix propre lié aux acteurs².

Si les conseillers principaux d'éducation sont plus sensibles à cette question de par leur fonction et craignent moins que leurs collègues l'expression un peu vive ou revendicatrice de certains lycéens, notamment lors de mouvements ou de débordements potentiels, ils s'épuisent au fil du temps à devenir les spécialistes d'une éducation à la citoyenneté étouffée et marginalisée. En effet, ils sont un grand nombre à dire que leur action est vaine et que la parole des élèves n'est pas écoutée ; qu'une sorte d'immobilisme caractérise la façon de penser l'éducation en France et la place de l'élève.

Alors que certains baissent les bras devant la toute puissance d'un système basé sur l'instructif, le diplôme et l'image des établissements scolaires en abandonnant l'idée de développer une formation des délégués préalable à une éducation au politique, quelques-uns mettent un point d'honneur à se centrer sur l'action éducative (Ricoeur, 1990) et la revendiquent comme fondement de la construction de l'élève en tant que sujet autonome.

L'éthique chez certains acteurs conduit l'action et demeure un espace de référence pour permettre l'émancipation de soi, de l'autre autrement que par l'obéissance. Dans ce cadre, seule une minorité d'entre eux conçoit l'éducation à la citoyenneté comme une finalité comprenant trois visées distinctes, somme toute complémentaires : une éducation épistémique, une éducation éthico-politique ayant pour objectif l'accession de l'individu à l'autonomie par sa capacité à s'investir et prendre part à l'exercice de ses droits et devoirs, et une éducation permettant l'émergence d'un sujet singulier (Prairat, 1997). Dans ce cadre, les projets proposés dans les comités, les conseils ou la classe sont souvent *porteurs de motivation* (Kerlan, 2003) au niveau des acteurs comme au niveau de l'établissement.

² Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 du BO n°22 du 29 mai 1997 relative à la mission de l'enseignant : « *Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion [...] Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté* ».

Mais la plupart des adultes interrogés sont partagés entre l'émancipation de l'élève et le souci du maintien de l'ordre, ce qui est pour le moins ambigu et source de tensions dans les situations de travail observées. Souvent, les enseignants prennent des distances par rapport aux conseils et comités réservés aux élèves ne voyant pas en apparence le bénéfice immédiat qu'ils pourraient retirer dans l'exercice de leur fonction et ayant conscience du surplus de présence et travail que cela demanderait. Par ailleurs, comme ils ne sont pas inquiétés en cas de non investissement dans ce domaine par leur hiérarchie, leur motivation reste extrêmement limitée.

L'absence évidente de dynamique autour d'un accompagnement des élèves dans leur vie lycéenne marque les priorités faites par les acteurs dans les tâches quotidiennes qu'ils souhaitent effectués ou sont contraints de faire. Les enseignants sont monopolisés par la transmission des savoirs, les conseillers principaux d'éducation par la gestion des flux d'élèves et les chefs d'établissement par le bon fonctionnement de leur lycée ; ils laissent ainsi peu de place au développement des droits des élèves, hormis quelques uns d'entre eux. Les élèves ne sont pas dupes de cette situation.

2.3 Le regard des acteurs professionnels sur les élèves

L'investissement des élèves dans la vie lycéenne et la saisie de leur rôle d'acteur offert à travers les conseils et comités ou tout autre espace de débat restent minoritaires.

Dès lors doit-on y voir une question de maturité ou au contraire, une très grande clairvoyance de la place qui leur est réservée dans le monde des adultes qui détiennent entre leurs mains une large partie de leur devenir social ? Si l'on se réfère à l'analyse de Derouet (1992, p. 175), la place des élèves ne fait effectivement pas de doute et conditionne fortement leur attitude : « *ils viennent parce qu'il y a obligation. Il n'existe pas d'autre statut pour eux dans la société que celui d'élève* ». Le manque de prise en compte de leur présence et la non possibilité de pouvoir s'exprimer fait état d'une sorte de résignation et de déception qui amènent les élèves à ne pas avoir envie de rester au lycée et de s'y investir.

Pour une majorité d'entre eux, le lycée représente un lieu de passage (Crémieux, 1997) sur un parcours scolaire et ne constitue pas en soi un lieu d'appropriation où l'élaboration du vivre ensemble et du « *construire ensemble* » ne sont que peu envisageables à leurs yeux. Le regard des acteurs porté sur la vie lycéenne des élèves n'est pas quelque chose de nouveau mais il oriente de manière irréfutable la conception et la mise en œuvre d'une future éducation à la citoyenneté en milieu scolaire aujourd'hui.

2.4 La participation des élèves : une participation limitée voire empêchée

Cette partie se propose au-delà de la mise en place récente d'une participation des élèves dans leur vie lycéenne, ses formes institutionnalisées, sa place, son implantation et ses usages évoqués précédemment, de mettre en lumière la complexité, l'inadaptation et les enjeux cachés d'une participation démocratique contrôlée.

Sur le fond, l'application d'une éducation à la citoyenneté en milieu scolaire est essentiellement liée aux savoirs dans les classes quels que soient les modes opératoires. Elle constitue le socle d'une culture mais aussi d'une réflexion pour progressivement viser l'émancipation de l'élève par rapport au monde présent dans une logique de construction de l'esprit critique.

Or, le témoignage des acteurs professionnels dénoncent la pratique courante du rattrapage de cours pour avancer dans un programme trop chargé qui n'a de validité que sur l'année en cours. Le maintien de l'instructif sur des lieux de débat et de réflexion, malgré les instructions officielles qui tendent d'insérer des compétences et capacités (ECJS, TPE, PPCP) marque l'assise d'une conception éducative statique et une émergence limitée des compétences dans un découpage disciplinaire (Audigier & Tutiaux-guillon, 2008). D'ailleurs les élèves, au regard des témoignages des acteurs, ne s'y trompent pas et ont conscience d'être relégués à leur statut d'apprenant en vue de l'obtention d'examens ou de diplômes. Une étude récente sur la parole en ECJS montre que sept élèves sur dix reconnaissent n'avoir que très peu d'échanges en classe (Billet, 2007). Même si la pratique est dénoncée, la réalité montre que l'institutionnel est détourné. Les premiers à affirmer ces agissements sont eux-mêmes pris au piège face aux programmes ou aux échéances évaluatives scolaires qui ponctuent chaque trimestre.

Dans les situations de classe rencontrées, la temporalité et la structure même de cet espace de travail trahissent une réalité fort traditionaliste. Les débats avec les élèves se réduisent bien souvent à la portion congrue, à l'organisation périphérique des séances, à leur ressenti mais en aucun cas sur des contenus à argumenter, des débats à proposer. L'enseignant est bien souvent piégé par la didactique traditionnelle et l'élève est renvoyé à son rôle d'apprenant. Une réalité professionnelle que l'on retrouve également parmi les chefs d'établissement et CPE familiers des oratoires.

En effet, les temps de paroles observés dans les instances de représentation (conseil de la vie lycéenne, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) dans les trois lycées observés, sont similaires à ceux détectés dans la classe. Ces offres participatives, faussement démocratiques, témoignent d'une volonté de maîtriser les lycéens et de répondre avant tout à des besoins de gestion des établissements, à transmettre des informations destinées à préserver le bon équilibre, la sérénité de la vie dans les lycées en faisant acter les élèves de directives prises par les adultes. Elles reposent plus sur les rites et rituels d'une démocratie électorale compliquée à mettre en place que sur les préalables faits de discussion et de délibération permettant à l'élève de se construire. On remarque lors du déroulement des conseils de la vie lycéenne la disproportion du temps de parole entre les élèves et les adultes ainsi que la prise en mains de projets par les acteurs professionnels.

Dans les heures de vie de classe ou dans les différents conseils et comités, quand la parole est partagée avec les élèves afin de faire émerger les besoins, la construction du groupe classe, l'intégration et l'investissement dans le lycée, cette parole est *dirigée* (Clot, 2001). Sur les trois lycées observés, elles sont majoritairement exploitées sous l'angle du travail scolaire et de l'évaluation des élèves dans l'optique d'une préparation du conseil de classe. Pour autant, il faut que ces espaces favorisant la participation des élèves existent pour pouvoir se construire et être autonomes. On peut s'étonner également qu'il subsiste sur les trois lycées observés des foyers socio-éducatifs alors que les fonctions de responsabilité et créativité sont octroyées aux élèves depuis 1991³. Si sur le fond, ces observations témoignent d'une participation limitée, elles révèlent également sur la forme une participation empêchée.

Sur la forme, la multiplicité des instances de participation et la complexité de leur mise en œuvre s'attachent davantage à des rituels d'une démocratie électorale mobilisant l'essentiel de l'action des acteurs sur un trimestre de l'année scolaire. De surcroît, leur composition hormis le conseil de vie lycéenne (CVL), instance consultative, où les élèves sont à parité avec les adultes (10/10), ils se trouvent sur le reste des instances représentatives en minorité. L'ordre du jour est souvent établi à l'avance à l'initiative du chef d'établissement et des conseillers principaux d'éducation voulant bien y prendre part en laissant en toute fin de séances « des questions diverses » à destination des élèves et souvent expédiées faute de temps.

Ces moments sont utilisés comme vecteurs d'informations descendants amenant à traiter des questions relatives à la vie du lycée ou des projets imposés par le ministère comme en témoigne le nouveau plan de lutte contre la violence en décembre 2006⁴. Les établissements ont été sollicités fortement pour mettre en place, à travers le CESC, une réponse urgente face à ce phénomène, mesure résultant des violences des banlieues visibles quelques mois plus tôt.

La participation des élèves est conditionnée, d'autant plus que sur les questions relatives à la vie lycéenne, ils ne peuvent en aucun cas se prononcer sur des aspects fondamentaux qui pourraient remettre en cause le bon fonctionnement de l'établissement ou le déroulement de la classe ; ces sujets restant tabous. Seuls les thèmes d'agencement des espaces (les modalités générales d'organisation du travail autonome, l'animation éducative,...) quotidiens sont abordés sans interférer sur des problématiques plus gênantes comme la pédagogie. Ils sont, comme le soulignent de nombreux acteurs, lors de notre recherche « *télaguidés, pilotés, muselés,....* ».

D'une manière générale, les contenus proposés lors des conseils, comités sont loin des préoccupations adolescentes et le lien est parfois difficile à trouver entre vie d'élève, de futur citoyen et vie personnelle, mais aussi entre leur formation scolaire et les offres participatives qui sont mises à leur disposition. Par conséquent, la participation des élèves trouve sa place hors d'instances copiées sur un modèle correspondant à une gestion institutionnelle et politique dans laquelle ils ne se retrouvent pas. Ils préfèrent des temps associatifs de vie commune à l'image des FSE, internats moins formalisés où les échanges et les débats demeurent. Ces lieux sont plus proches de leurs attentes, de leur vie lycéenne et leur organisation est laissée davantage à leur initiative.

³ Circulaire n°91-075 du 2 avril 1991 relative à la maison des lycéens

⁴ Circulaire n°2006-105 du 30 novembre 2006 relative à la protection du milieu scolaire, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, BO n°45 du 7 décembre 2006.

Conclusion

Les lieux d'expression et de participation des élèves sont réduits à la portion congrue et dépendent du bon vouloir des adultes acceptant de céder les espaces d'une pratique, de l'acquisition de l'expérience par l'incarnation des valeurs. Les instances, supports d'appui et les moments de débats dans et hors classe laissent transparaître la pérennité d'un modèle transmissif ne permettant que peu d'initiatives. Les actions et décisions restent aux mains des acteurs qui en contrôlent l'application (Étienne, 2002) ou décident d'en enlever toute la substance éducative et formative pour un citoyen raisonné, capable de choix et de construction de la République de demain. Les élèves sont bien souvent réduits à des rôles de figurants dans des structures qui les inhibent et ne correspondent que rarement à leurs attentes.

Malgré une politique gouvernementale annonçant plus de pragmatisme dans les approches méthodologiques des savoirs pluriels (savoirs, savoir-faire, savoir-être), la citoyenneté active que sous-entend l'éducation à la citoyenneté ne constitue pas un enjeu majeur dans la consultation des élèves dans les différents conseils, comités ou espaces de débats de nos jours. Elle tend à montrer que l'effet visé se réduit à l'objectif de maintenir la paix sociale (Chauvigné & Clavier, 2009), l'ordre établi par la normalisation voire la moralisation de certaines interventions. La crainte de beaucoup d'acteurs est, par l'octroi de droits chez les élèves, de voir l'expression d'une citoyenneté qui ne peut être maîtrisée et potentiellement menaçante dans l'exercice de leur métier au quotidien.

Bibliographie

- Audigier, François. *Education à la citoyenneté*. Paris : INRP, 1999.
- Audigier, François. L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, *Revue internationale d'éducation*, n°44, p. 25-34, 2007.
- Audigier, François. Analogie des limites. In Castincaud, F. & Guyon, R. [dir]. *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?* Paris : CRAP- Cahiers pédagogique hors-série, 2007.
- Audigier, François et Tutiaux-Guillon, Nicole. [dir]. *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck Université, 2008.
- Ballion, Robert. Comment l'école peut-elle former à la citoyenneté? , In Obin, J.-P. *Question pour une éducation civique*. Paris : Hachette, 2000.
- Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2007.
- Billet, Marion. "Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel", Les dossiers n°188, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, DEPP, 2007.
- Chauvigné, Céline et Clavier, Loïc. *Education à la citoyenneté en milieu scolaire: quelle place, quels enjeux pour une activité professionnelle*. Journées d'étude de l'IUFM des Pays de la Loire, 2009.
- Chevallard, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.
- Clot, Yves et Faïta, Daniel. Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes, *Travailler*, Vol 4, p. 14, 2000.
- Clot Yves, Prot Bernard et Werthe Christiane. [dir]. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n°146, p. 18, 2001.
- Condette, Sylvie. L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n°28, Université de Picardie, p.65-80, 2009/2.
- Cremieux, Colette. *La citoyenneté à l'école. Ecole et société*, Paris : Syros, 1997.
- Derouet, Jean-Louis. *Ecole et Justice de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992.
- Derouet, Jean-Louis et Dutercq, Yves. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF, 1997.
- De Singly, François. *Libres ensemble. L'individualisation de la vie commune*. Paris : Nathan, 2000.
- Etienne, Richard. La démocratie peut-elle s'apprendre à l'école ? Dans *L'éducation à la citoyenneté, Cahier du CERFEE*, n° 20, Montpellier, p. 134-142, 2002.
- Gisbert, Roland, Bergeras Roger, Cellier Gérard. *Civilité, civisme, citoyenneté Pratique dans la cité scolaire*. Grenoble : CRDP, 2001.
- Kerbrat-Orrechioni, Catherine. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin, 2005.
- Kerlan, Alain. *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Paris : ESF, 2003.
- Meirieu, Philippe. Préface, *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris : Armand Colin, 2003.
- Michel, Alain. L'éducation à la citoyenneté, *Administration et éducation*, n°61, p. 20, 1991.
- Mucchielli, Roger. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF, 1991.
- Pagoni, Maria.. Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, n°28, Université de Picardie, p.3-8, 2009/2.
- Perrenoud, Philippe. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*. Lyon : Chronique sociale, 2004.
- Prairat, Erik. *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- Rayou, Patrick. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- Todorov, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil, 1981.
- Tozzi Michel et Étienne, Richard. *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- Xypas, Christian. [dir.]. *Les citoyennetés scolaires*. Paris: PUF, 2003.