

Apprentissage de la démocratie à l'école

Sommaire

Ce document se veut un « état des lieux » des réflexions issues des analyses de pratiques innovantes des équipes engagées sur le thème de « L'apprentissage de la démocratie » en 1999-2001. Loin d'être obsolète, ce document est une base de travail très utile encore en 2008, les pratiques de démocratie étant encore objets de réflexion et d'évolution sur les plans social et politique.

I – Des réponses en termes d'intériorisation des repères de la vie en société, d'apprentissage de la norme et d'intégration au sein de l'établissement

- A. Des actions en partenariat
- B. Des actions liées à l'accueil, à l'intégration et au suivi des élèves

II – Des réponses en termes de cohérence de politique éducative d'établissement ou de territoire

- A. Elaboration commune et négociée d'outils : réécriture du règlement intérieur, charte s'appliquant dans tous les lieux de travail, de l'atelier à la permanence, échelle de sanctions...
- B. Les commissions-citoyenneté
- C. Les formations pluri-catégorielles

III – Des réponses qui articulent éducation à la démocratie par le débat et construction de savoirs

- A. Dans la classe
 - Mises en situation pédagogique
 - Constructions des compétences
- B. Dans l'établissement ou dans la classe et avec l'aide de compétences d'autres champs d'expertise (artistes, linguistes, bibliothécaires ...)
 - Travailler avec des experts
 - Développer l'autonomie culturelle des élèves : une façon de donner du sens à la citoyenneté

IV – Des enjeux nouveaux

- A. Les frontières entre pensée/opinion/argumentation
 - B. La parole de l'élève : sa place, son exercice, sa fonction/Parole et citoyenneté
 - C. Essai de typologie et éducation au débat
 - Une typologie, fruit des expériences
 - Le délibératif
 - L'argumentatif
 - Le débat philosophique
 - Débat et construction des savoirs
 - Le rôle du dispositif
 - Un dispositif régulé
 - Un dispositif plus libre
 - D. L'interrogation sur la place de l'adulte dans le débat
 - E. Le passage à une phase d'« institutionnalisation » des expériences
 - F. Questions posées par la délégation
 - La faire fonctionner en l'état et jusqu'où ?
 - Le partage du pouvoir, une question sensible ?
 - Comment améliorer le fonctionnement des instances démocratiques lycéennes ?
- Le conseil de classe
- Le rôle des délégués
 - Les nouvelles instances représentatives
 - L'articulation entre les instances démocratiques des élèves

V – Un bilan qui ne peut pas être une conclusion

- A. Explicitation des valeurs implicites aux démarches pour comprendre les engagements et les résistances
- B. Questions en débat et poursuite des recherches
 - Transmettre une mémoire des pratiques dans les établissements
 - Associer les parents véritablement
 - Histoires professionnelles personnelles et innovation
 - Pour une pratique dynamique des débats
 - La loi, l'autorité à l'épreuve de l'individu ou bien à l'épreuve des délégations
- C. Associer les élèves à tour de rôle aux différentes concertations
- D. Travailler à repérer comment s'articulent les différents niveaux de débats dans les prises de paroles selon les interlocuteurs.

Ce document se veut un état des lieux des questions que se posent les équipes engagées dans des pratiques innovantes sur le thème de « L'apprentissage de la démocratie ». La variété des expériences donne un aperçu des travaux de réflexion issus de l'action et des analyses de pratiques des douze équipes, des objectifs de travail avec les élèves, que ce soit à l'école primaire, dans des collèges ou au lycée (lycée général, technologique et professionnel). Les établissements engagés dans ce dispositif d'innovation ont produit des monographies dont cette synthèse tente de rendre compte : c'est pourquoi leur nom est cité entre parenthèses. Parfois, ce sont des propos glanés lors de la journée académique de rencontres qui sont évoqués : ils sont alors présentés en italiques sans qu'il soit possible de donner une identification de l'énonciateur.

Ces actions sur l'apprentissage de la démocratie ne prennent leur sens qu'explicitées dans le contexte, dans les situations spécifiques qui les ont vu naître.

Un **premier groupe de situations** concerne surtout la vie dans l'établissement et présentent deux types de pratiques.

Les premières expériences cherchent une réponse à des problèmes internes à l'établissement ou au territoire. La dégradation du tissu social, la présence en continu des élèves du matin jusqu'au soir, l'absence de repères, le non-respect des règles entraînent violence et insécurité dans les établissements. Les objectifs sont souvent ceux d'une réflexion sur le respect de soi et d'autrui, la possibilité d'engager un dialogue sur les droits et les devoirs et de former à l'exercice de la citoyenneté. Ces actions sont pensées en termes d'intériorisation des repères, d'apprentissage de la norme et d'intégration au sein de l'établissement.

En parallèle, les différences d'attentes et de réponses des adultes brouillent la compréhension des règles de vie et obligent à une réflexion plus poussée des équipes éducatives sur la cohérence de leurs démarches. Les équipes s'attachent à construire une cohérence entre les adultes de la communauté éducative.

Dans un **deuxième groupe de situations**, quand les principaux problèmes de civilité sont résolus, les actions cherchent à infléchir des comportements spontanés par trop individualistes pour développer l'écoute des autres et la compréhension des grandes questions qui se posent au monde contemporain, à eux-mêmes et aux autres, pour rendre les élèves acteurs de leur formation et pour les aider à construire leur vie physique, culturelle, sociale et psychologique. Le dénominateur commun des actions ici analysées est d'articuler éducation à la démocratie, construction des savoirs voire construction de soi.

Certaines expériences qui auraient pu trouver leur place dans la classification précédente ont été regroupées sous le thème des « enjeux nouveaux » dans une quatrième partie parce qu'elles semblaient s'attacher à des préoccupations plus transversales et non encore résolues comme la place, l'exercice et la fonction de la parole de l'élève, les difficultés de la délégation des pouvoirs et l'éducation au débat.

I. Des réponses en termes d'intériorisation des repères de la vie en société, d'apprentissage de la norme et d'intégration au sein de l'établissement.

En général, il s'agit de lutter contre la violence, contre un sentiment d'insécurité ou de dégradation de comportements collectifs et individuels ou tout simplement d'améliorer un climat sur la cour. Les élèves présentent des difficultés d'intégration pour des raisons variées : orientation subie, inaptitudes, problèmes familiaux, influences d'autres jeunes, refuge vers des conduites déviantes.

Les actions, alors prioritairement mises en place traduisent l'angle d'approche choisi par les équipes et relèvent d'un travail de fond sur :

la construction du concept de loi,

le négociable et le non négociable de la loi commune,
la clarification des règles de fonctionnement de la classe,
la compréhension des règles de vie commune,
la connaissance de la justice,
la répréhension des conduites déviantes,
la construction d'une culture commune.

L'objectif de ces actions est de faire accepter les règles de vie sociales et d'évaluer les conséquences potentielles d'actes délictueux. Et aussi d'aller vers une plus grande autonomie des élèves.

Il y a une sorte de progression dans ces objectifs pour passer de l'anomie (absence de lois) à la socialisation, puis à l'apprentissage de la citoyenneté (construction de l'autonomie). Les valeurs démocratiques sont explicitement ou implicitement à l'œuvre dans ce passage de la socialisation à la citoyenneté. Implicitement, parce que la question du type de démocratie à laquelle les élèves devaient être préparés n'est jamais vraiment discuté.

A. Des actions en partenariat

Ces actions peuvent aller très loin dans **la co-animation avec les représentants institutionnels**, et mobiliser des acteurs extérieurs à l'école dans les secteurs de la police et de la justice ou avec des associations (services de police, directeur de cabinet du préfet, gendarmerie, association d'Aide aux Victimes). Alors, l'école fait parfois plus qu'ouvrir à des intervenants extérieurs qui ne seraient que de simples témoins. Le cadre de l'action s'inscrit dans le contexte plus large du **Contrat Local de Sécurité (CLS)** et fait travailler les élèves avec des partenaires en dimension réelle. Dans l'expérience de la reconstitution d'un procès à partir d'un dossier de procédure correctionnelle, les élèves vivent les rôles des différents protagonistes, prennent conscience et comprennent les notions d'accusation, de plaidoiries, de réquisition et de délibération. (*Ecoles Jules Verne, Alfred Jarry et Les Pommerais – Laval-53 – Article de la revue Echanger, n°52- juin 2001*).

B. Des actions liées à l'accueil, à l'intégration et au suivi des élèves

Pour cet établissement prestigieux, l'identité du lycée est restée forte parfois pour les parents et les enseignants mais est plus diluée pour les élèves. Quand l'articulation entre le rapport au savoir et le rapport à la loi se fait différemment que dans les familles, il s'agit de maintenir une tradition de promotion du plus grand nombre par le développement du sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Deux pratiques peuvent y aider : celle du **module d'intégration** et celle du **portefeuille de l'élève**.

Dans un premier temps, un travail d'explication est nécessaire auprès des parents, des nouveaux collègues, des élèves, en utilisant l'Heure de Vie de Classe par exemple, qui peine à trouver son statut. Quand cette heure est banalisée sur une même plage horaire pour tous les acteurs de l'établissement, elle devient plus facilement moment d'information, de concertation et d'intégration.

Le module d'intégration est une procédure initiée par le professeur principal lors de la journée de rentrée et poursuivie durant l'heure de vie de classe :

Son contenu porte sur

le fonctionnement du lycée,

l'organisation du travail de l'élève,

les règles de vie de la communauté scolaire.

Le professeur principal peut faire appel à d'autres membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, les rencontres avec les personnes de l'établissement, avec le Conseiller d'Orientation Psychologue ou bien avec les représentants des métiers enseignés, la visite des lieux tentent de **développer un sentiment communautaire** par la nature des échanges .

Couplé avec l'Education Civique Juridique et Sociale, ce module joue un rôle important pour intégrer les nouveaux élèves de seconde dans la classe et dans l'établissement.

Dans l'objectif de **travailler la notion du sens des disciplines et d'individualiser les parcours** des élèves pour les aider à mieux construire leur projet, ce même lycée a élaboré un outil destiné à la classe de seconde, dans un premier temps, et qui concrétise cette démarche :

le portefeuille de l'élève

Celui-ci y trouve

- des informations sur le lycée,
- le rappel des règles de vie collective,
- les objectifs de la classe de seconde,
- des informations sur l'orientation

des fiches disciplinaires qui présentent les objectifs, les processus et les questionnements de chaque discipline pour la classe et permettent de faire des bilans avec le professeur.

Il s'agit de **réduire la marge entre les raisons qui ont motivé l'élève à s'orienter dans telle ou telle voie et la réalité de son choix au lycée**. Une fois intégré dans le fonctionnement de l'établissement, il devient un outil naturel qui évolue en fonction des besoins : on peut y intégrer une fiche « droits et devoirs » des élèves, un tableau synoptique des instances auxquelles participent les lycéens et des informations sur l'heure de vie de classe. (*Lycée Eugène Livet- Nantes*)

II. Des réponses en termes de cohérence de politique éducative d'établissement ou de territoire

Harmoniser la politique éducative de tout un établissement scolaire ou d'un territoire, semble être un passage obligé, extrêmement délicat. Faire un travail avec une classe ou avec l'élève est certes important, mais ne suffit pas, il faut aussi que les règles soient connues et acceptées de tous. Mais, proposer aux élèves des réponses relativement univoques à des comportements, nécessite l'adhésion d'un grand nombre d'acteurs et relève de la politique éducative de l'établissement.

L'idée de citoyenneté et de démocratie est apparue pour cette équipe, comme un axe fédérateur pour refonder le projet d'établissement et aider à sa lisibilité. Mais, il semblait que partir d'une définition de la citoyenneté ne servait à rien, que mieux valait s'appuyer sur un travail avec les élèves pour en faire émerger une notion. **La citoyenneté y est donc envisagée de manière tridimensionnelle comme une valeur qui permet de prendre en compte le jeune, avec son histoire, « les autres » - que ce soient ses condisciples, ses enseignants ou tout le personnel - et la connaissance**. Une étude très exhaustive des diverses modalités de l'implication citoyenne dans un établissement apparaît sous la forme de huit fiches qui évoquent huit thèmes (Le citoyen moteur d'échanges, professionnalisé, professionnel et préventif, compétiteur, interface, responsable de sa santé, européen, solidaire) dont chacun est étudié à partir d'un constat puis décliné en objectifs, capacités à mettre en œuvre les élèves, compétences à acquérir, repérage des difficultés, évaluation et suivi des actions. Tous les champs de la citoyenneté en actes apparaissent donc dans cette expérience. (*CFA et LP de Narcé – 49800 Brain sur l'Authion*)

A. Elaboration commune et négociée d'outils : réécriture du règlement intérieur, charte s'appliquant dans tous les lieux de travail, de l'atelier à la permanence, échelle de sanctions ...

La pratique montre qu'il existe **parfois une confusion entre le Règlement Intérieur et la Charte** et que ces notions demandent à être clarifiées: le premier relève de la loi et n'est donc pas négociable et la seconde implique l'engagement des personnes dans des relations contractuelles.

Si les chartes semblent « fleurir en temps de crise » pour codifier les comportements et tenter de faire du lien entre les équipes et entre les différentes modalités de fonctionnement des acteurs de l'établissement, elles rappellent comme les règlements intérieurs, le respect des droits et des personnes et les valeurs des droits de l'homme. On peut imaginer que ces deux types de textes puissent être utilisés en complémentarité.

La **réécriture du règlement intérieur** ou l'élaboration de chartes demande d'associer le plus largement possible les enseignants, les parents, les élèves et de définir la notion de droits afin d'éviter l'arbitraire ou l'injustice, les élèves demandant aussi d'être sécurisés : si les élèves se montrent souvent plus coercitifs que les adultes dans l'élaboration du règlement intérieur, c'est que, face aux incivilités ils souhaitent voir expliciter des repères.

Une **charte** est donc un texte qui vise à codifier des comportements : elle gagne à être élaborée progressivement et clairement et dans un langage clair pour les élèves. Leurs propres écrits peuvent devenir articles de loi dès lors qu'ils sont élaborés en co-construction avec les adultes. L'intérêt de **l'écrit est peut-être d'être une forme d'explicitation plus respectée que l'oral** et qui laisse transparaître les hypothèses sur la citoyenneté. Une fois écrite, la charte sert de support privilégié de référence, pour la négociation et la reformulation des droits et des devoirs : par exemple, si les élèves ont le sentiment d'une injustice ou bien en cas de récidive, lorsque la question de « comment juger une deuxième fois ? » se pose.

Cette mise au point des chartes et des règlements intérieurs permet de **reposer le principe de la responsabilité et de l'autorité des adultes partout dans l'établissement**. Par exemple, découvrir que la sanction n'est pas du même ordre dans l'atelier - en raison des risques professionnels et de la relation de maître/apprenti qui y prévalent - et en cours théorique, est riche d'enseignement. C'est pourquoi, il est très intéressant que les professeurs d'enseignement professionnel et d'enseignement général échangent leurs points de vue sur les diverses approches du rapport à la norme et à la loi.

Ainsi, une charte a pu par exemple, définir quatre pôles de références : travailler, respecter, écouter, être attentif.. Cependant , une fois définie, il reste à la faire vivre . En effet, il reste la question de son appropriation, de son intériorisation et des méthodes éducatives qui vont y contribuer : comment faire pour passer de l'écrit à la pratique des comportements positifs surtout s'ils ont été écrits par d'autres ?

Doit-on mettre en place des échelles de gratifications et des échelles de sanctions qui sont une tentative pour faire accéder les élèves au registre symbolique et qui peuvent être institutionnalisées par une inscription sur le bulletin scolaire, l'enjeu étant aussi de valoriser les points positifs des comportements de l'élève ?

Des **outils adaptés à la psychologie des élèves** comme des échelles de sanction, des permis de bonne conduite ou des disques qui mettent en regard le constat de non-respect, la typologie de l'erreur et les résolutions à prendre sont formateurs pendant la période de leur élaboration mais trouvent ensuite rapidement leurs limites dans une utilisation qui deviendrait mécanique.

Cependant, on remarque qu'une charte des sanctions élaborée et négociée avec tous les acteurs de l'établissement offre une certaine légitimité à la parole de l'adulte et fournit un cadre cohérent pour l'élève. la sanction ne dépend plus de l'arbitraire mais d'un cadre que l'élève a eu l'occasion de s'approprier. *(Collège Emmanuel de Martonne-Laval et Lycée professionnel Gaston Guitton – La Roche sur Yon –85)*

B. Les commissions-citoyenneté

Avec les jeunes qui ne respectent pas la mise en place d'une décision collective comme la charte de vie, **la commission citoyenneté** a pour rôle d'engager le dialogue. Il s'agit donc d'une instance supérieure et d'un lieu d'échanges pour améliorer la connaissance de soi et des autres, pour prendre conscience d'une règle commune, des repères et des limites nécessaires à toute vie en communauté. On est bien là dans un travail éducatif individualisé. Sa régularité et sa composition (un professeur, un parent d'élève, un personnel ATOSS, un aide-éducateur, un personnel de direction et deux élèves) élargissent le travail éducatif à l'ensemble de la communauté scolaire et ont pour fonction d'aider à la construction identitaire du jeune. (*Collège Le Sourdy-Luçon*)

C. Les formations pluricatégorielles,

Elles intègreraient élèves, enseignants, CPE, administration et parents. Ces formations décloisonnent les représentations de chacun sur le travail ou la position de l'autre. Comment revisiter alors la formation des professeurs principaux en prenant en compte les attentes des élèves et de leurs familles d'une part, les enseignants et l'administration d'autre part, avec en filigrane l'idée d'une pratique commune de tous les professeurs principaux ?

III. Des réponses qui articulent éducation à la démocratie par le débat et construction de savoirs

Ces expériences relèvent de pratiques pédagogiques visant à rendre les élèves acteurs réels de leurs apprentissages. Au-delà des spécificités, se sont rencontrés **des questionnements communs propres à la nature de l'argumentation**, qu'elle soit objet d'apprentissage (dans le développement de compétences à débattre, par exemple) ou modalité d'acquisition d'un apprentissage particulier (dans la résolution de problèmes en mathématiques, autre exemple).

Lorsque les équipes ont pu se rencontrer, cinq « nœuds » de questionnement ont émergé :

- 1 - les visées des pratiques de l'argumentation et du débat qui concernent le fond (sur quoi débattre ?) et la forme (comment apprendre à débattre ?),
- 2 - les démarches, dispositifs, méthodes et rituels mis en place et leurs incidences sur la pratique argumentative,
- 3 - les frontières entre pensée /opinion (terme polysémique)/argumentation,
- 4 - l'interrogation sur la place de l'adulte,
- 5 - le passage à une phase d' »institutionnalisation » des expériences.

A. Dans la classe

• Mises en situation pédagogiques

Le **Conseil de vie** à l'école primaire est une instance démocratique à fonction de régulation des projets collectifs mais aussi semble un lieu propice pour développer chez ces enfants la compréhension de quelques phénomènes sociologiques et civiques en sollicitant leur argumentation orale. (*Ecole élémentaire d'application- Saint-Pavace-72*)

En collège ou en lycée, un grand nombre d'apprentissages (comme **la résolution des situations problèmes** par exemple.) nécessite des confrontations entre les élèves, qui travaillent alternativement seuls ou en groupe. Quand les enseignants créent des situations propices à faire produire aux élèves différentes sortes de travaux pour présenter, expliquer, convaincre, démontrer, on assiste alors à des activités qui mêlent l'acquisition de savoirs et celle de compétences liées au débat. *Des règles exposées et discutées au départ permettent aux élèves de prendre des risques et de se sentir sécurisés. Ainsi lorsqu'un élève présente le travail du groupe, il est protégé par le fait qu'il ne parle pas en son nom. La démarche passe par l'erreur et la libre expression de cette erreur.* (IREM - Institut de recherches en mathématiques - Nantes)

Une démarche similaire, par tâtonnements, passe de la réponse construite par un individu à la production en groupe d'un modèle explicatif ; l'ensemble des modèles étant ensuite soumis au débat dans la classe. Ce modèle a statut d'hypothèse explicative qui sera mise à l'épreuve : ainsi les hypothèses farfelues devront-elles tomber d'elles-mêmes dans la confrontation des travaux de groupes. Cette démarche s'oppose au cours dialogué traditionnel et vise à ce que l'élève s'engage en articulant oral et écrit. **L'élève doit construire un savoir qui n'est pas « son savoir » mais un savoir qui appartient à une culture étrangère à ses représentations, d'où ses réticences à réfléchir, à se tromper** et l'intérêt de travailler sur un double cahier

: l'un pour le provisoire et l'autre pour ce qui est stabilisé. (**Lycée Camus classe de SVT - Nantes**)

• **Construction des compétences**

L'oral, préalable et/ou suite à l'écrit, est un vecteur d'apprentissage encore peu ou mal utilisé, or en travaillant l'oral, on améliore l'apprentissage.

On pourrait résumer les raisons de débattre en classe ainsi :

1. faire évoluer la prise de parole et modifier les attitudes par une pratique répétée,
2. apprendre à convaincre,
3. faire accéder à une vérité prouvée (dans un domaine scientifique ..) ou à ce qui semble préférable ou vraisemblable dans un contexte donné (dans le cas des problèmes de société par exemple) par le dépassement de l'opinion et du préjugé.

Le rôle du débat entre élèves dans le travail de groupe ou en classe entière est déterminant :

1. par le conflit socio-cognitif qu'il engendre, il permet les ruptures nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances : les élèves se confrontent, échangent, dépassent ainsi leurs représentations initiales,
2. par la mobilisation des connaissances que l'élève amené à convaincre, mobilise pour avoir des arguments, choisir une stratégie et pour justifier ses choix et par l'attention qu'il doit porter à ce que dit l'autre,
3. pour l'intériorisation des notions,
4. par la construction d'une argumentation claire et précise pour être compris de ses camarades,
5. par l'apprentissage de l'écoute attentive, il acquiert un comportement plus social : il apprend à respecter la parole de tous et apprend aussi dans l'expérience à différer sa parole sans oublier ses idées,
6. par le développement de son sens critique et de son autonomie dans la gestion du débat,
7. par la capacité progressive à dépasser ses affects.

Bien sûr, cela demande souvent que des règles de vie en classe soient rappelées concernant le respect de chacun. (*IREM - Nantes*)

B - Dans l'établissement ou dans la classe et avec l'aide de compétences d'autres champs d'expertise (artistes, linguistes, bibliothécaires ...)

• **Travailler avec des experts**

L'intervention d'experts dans un champ de compétences réclame tout un travail de concertation préalable pour s'assurer que cet expert a bien saisi la demande en question en ce qui concerne le public et ses « attentes », ses capacités et les objectifs que l'on vise.

C'est-à-dire qu'il faut aussi travailler avec lui sur les représentations de sa fonction. Par exemple, les exigences professionnelles d'un comédien ne peuvent être transférées telles quelles à des élèves sous peine de voir naître des tensions ingérables mettant le professeur dans une situation de médiation imprévue.

Peut-être pourrait-on associer plus fréquemment les élèves et à tour de rôle à ces réunions de concertation ?

Il n'est pas anodin non plus, du point de vue de la démocratie, que devant des situations d'apprentissages dans des champs qui ne relèvent pas explicitement des compétences disciplinaires du professeur (théâtre ou langue par exemple), que ce dernier se retrouve momentanément sous la conduite d'un expert dans une situation d'apprenant identique à celle que connaissent les élèves, c'est-à-dire qu'il accepte de suspendre l'autorité qui repose sur ses connaissances, assuré de retrouver plus tard sa légitimité intellectuelle après ce détour par l'accompagnement qui aura favorisé d'autres types d'échanges. (*Collège Kennedy- Allones - 72*)

• **Développer l'autonomie culturelle des élèves : une façon de donner du sens à la citoyenneté.**

Le projet culturel exigeant qui met en partenariat et sur une longue durée ce lycée avec la Comédie française et les ateliers d'écriture sur le SIDA, dans le cadre du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté permettent aux élèves, dans une action qui sollicite leur capacité à choisir, l'expression de leurs émotions et le plaisir esthétique, de partager une expérience culturelle, de rencontrer des professionnels et d'apprendre à s'exprimer en situation avec un lexique et des expressions adéquates, de se construire dans le rapport à l'autre, de s'exprimer. Il y a là l'élargissement d'une expérience disciplinaire et interdisciplinaire qui évolue sans frustration et avec un plaisir partagé par l'équipe et les élèves. (*Lycée J.Prévert de Savenay44*)

Ces pratiques réclament ou font apparaître de nouvelles compétences professionnelles qui sont des compétences qui confrontent le personnel et le collectif : les choix esthétiques de chacun, l'expression de

ses émotions et ce qu'en dit le groupe ou la société. Elles s'expriment dans tous les types d'interactions qui apparaissent dans ce projet à la fois culturel et personnel (interactions professeur(s)/élève(s), professeur(s)/professeur(s), élève(s)/élève(s), professeur(s)/élève(s)/autre(s) personnel(s) etc....) mais ces compétences sont cependant, pour l'instant difficiles à repérer et à décrire.

IV – Des enjeux nouveaux

A. Les frontières entre pensée/opinion/argumentation

Se dégager de l'opinion (en terme polysémique, à la fois *la doxa* au sens philosophique et peut-être péjoratif mais aussi mélioratif dans le sens de « se construire une opinion ») semble une préoccupation pédagogique générale. *L'objet du débat n'est pas l'opinion, mais l'argumentation : il y faut une certaine distanciation et un rituel qui oblige à surseoir à sa parole. La pensée naîtrait progressivement de l'opinion par ce travail sur soi.* Se dégager de l'opinion est aussi un objectif de l'ECJS en Seconde, cependant, *suffit-il de bien connaître son dossier pour en parler, cette connaissance suffit-elle à se dégager de l'opinion ?* Il est vrai que *toute discussion spontanée est saturée d'opinions et donc teintée de relativisme, mais le débat a-t-il pour objectif d'atteindre la vérité ?* L'argumentation ne vise pas le vrai (à l'inverse de la démonstration scientifique) mais le vraisemblable, le préférable à un moment donné dans un contexte particulier.

Cela ne veut pas dire que la visée du débat est de soumettre à la doxa. Il est peut-être plus facile, en primaire de trouver des sujets pour lesquels les enfants sont « neufs », pour lesquels ils n'ont pas d'opinions pré-construites ; par exemple quand il s'agit de discuter les questions comme : qu'est-ce que compter ou bien peut-on être intelligent et bête à la fois ? La pratique du débat à caractère philosophique, par exemple, remet donc en cause, au moins, dans sa phrase d'apprentissage, la rationalité des méthodes d'acquisition et des notions propres au cours. *Un débat tenu par les élèves, dans un café-philos n'est pas philosophique. « On débat sur des idées mais la difficulté c'est que ce sont des opinions qui émergent. Il est impossible d'éviter des influences car on ne pense pas à partir de rien. Le professeur accepte qu'une parole ne soit pas rationnelle, ne cherche pas à tout prix la maîtrise et admet cette quête d'un discours plus balbutiant qui laisse échapper de petites irrationalités. Dans le débat, on ne peut rechercher la perfection de la parole, du discours des mots ; les tâtonnements sont nécessaires et les rencontres aléatoires. Le « vrai » philosophe a un réflexe de conceptualisation pour définir un problème alors que dans le débat, il existe des moments où émergent des problèmes et des controverses ; des nœuds de contradictions qui aident à approcher le problème.*

La pertinence de l'argument ne se définit pas en soi ou seulement parce qu'il fait consensus mais se construit dans l'interaction avec autrui : l'argument le plus pertinent ne l'est que par rapport à celui qui lui est opposé. *Ce n'est plus l'argument que j'ai formulé mais celui que j'ai écrit pour répondre à un autre. Il faudrait analyser ce qui définit la pertinence d'un argument dans une situation donnée, car cette pertinence est fonction du contexte.* L'exploration dans une situation de tous les types d'arguments aide-t-elle à construire un opinion qui, cette fois, serait une pensée ? . Dans la situation-problème, *il ne s'agit pas d'arriver à du vrai ou du faux mais à des modèles explicatifs mis à l'épreuve. Il arrive qu'un élève puisse emporter l'adhésion du groupe et démontre ainsi qu'on peut persuader l'autre sur un travail qui est faux. L'intérêt du débat est alors de dépasser momentanément la question de la vérité et de la persuasion pour créer l'espace de la problématisation.*

B. La parole de l'élève : sa place, son exercice, sa fonction.

Place de la parole

Faire vivre harmonieusement toutes les personnes de l'espace scolaire nécessite le respect de la parole de chacun. La parole des enseignants est formalisée et légitimée. Comment faire pour que la parole des élèves trouve une place et qu'elle soit libre et respectueuse du cadre commun ?

1. L'évolution actuelle de la société et de l'éducation apporte une parole plus libre et plus sollicitée dans les familles qu'à l'époque où les enseignants étaient eux-mêmes enfants et élèves. Pour les adultes, il y a **une distorsion entre la réalité des enfants d'aujourd'hui et l'image de l'élève idéal qui n'a pas toujours évolué** : on attend de lui sagesse, silence, initiative contrôlée. Pour les élèves, il y a une distorsion entre la prise de parole à la maison et le contrôle très serré de cette prise de parole à l'école.

Il existe **une expression des questions personnelles et des problèmes dans des lieux informels et à des moments « volés » voire sous une forme violente**. Cependant, le plus souvent, il existe des freins au dialogue qui relèvent, entre autres, de l'usage par les élèves de langages parallèles qui constituent une résistance contre la parole légitimée de l'adulte, contre la parole institutionnelle. Par ailleurs, la réception des adultes n'est elle pas parfois trop pointilleuse, trop exigeante pour laisser place à la construction d'un objet commun de dialogue ?

On remarque aussi **une sorte de disparition progressive des capacités à s'exprimer entre la 6^e et la 3^e** qui, au-delà des prises en compte de la psychologie propre à l'adolescence, pose la question de savoir si les élèves n'ont pas perdu l'habitude de prendre la parole **faute d'une légitimation de cette parole par les adultes** dans les occasions qui leur sont données de la prendre. Ce déficit de la parole leur donne peut-être le sentiment que l'établissement n'est pas leur lieu mais celui des adultes, qu'ils sont là pour subir plutôt que pour agir. D'où l'hypothèse que l'apprentissage de la parole pourrait être facilité si les élèves prenaient conscience que la parole qu'on leur propose ne s'inscrit pas dans un cadre fictif mais peut leur permettre d'exprimer des préoccupations réelles qui feront évoluer leur situation. (*Collège J.Rostand-Orvault-44*)

2. La prise de parole doit devenir une habitude pour perdre son aspect extraordinaire et difficile à gérer. **Un des enjeux fondamentaux est que l'élève apprenne à maîtriser la parole en public et l'échange dialogué.**

Il y aurait à réfléchir au **statut de cette parole selon les lieux d'échanges** qui se sont multipliés : outre la classe et les situations de délégation habituelles comme le conseil de classe, il existe des situations nouvelles comme les Conseils de Vie Lycéenne ou les Heures de Vie de Classe, les travaux en interdisciplinarité comme les TPE (Travaux Personnels Encadrés) et les PPCP (Projet Pluridisciplinaire à Caractère professionnel).

Dans l'expérience du Prix littéraire de la Citoyenneté, lors de l'organisation des rencontres, la prise en compte de la présence d'un **"public"** sera étudiée afin de donner du poids aux débats et à la parole des jeunes. En fait, on assiste pour l'oral au même souci que pour l'écrit : **comment parler, débattre "pour de vrai" à l'école** ? C'est une piste de travail importante pour que les apprentissages scolaires prennent tout leur sens. (*Inspection Académique - 49*)

Dans ces espaces de discussions, les équipes avancent que l'approfondissement des valeurs démocratiques et l'apprentissage de l'argumentation nécessitent d'installer au préalable des rapports de civilité dans lesquels les règles élémentaires de prise de parole sont connues et respectées.

3. Si la parole des professeurs privilégie l'objectif de formation, **celle des élèves privilégie le lieu de vie, le relationnel.**

Il existe bien des ponts dans le dialogue professeurs/élèves qui démontrent que les échanges ne se réduisent pas à l'objectif de formation et qu'ils peuvent aussi concerner les personnes. Les ateliers d'écriture qui les concernent de façon existentielle en sont des exemples formateurs. D'abord parce qu'un atelier d'écriture ne se conçoit pas en dehors d'une situation d'expression authentique. Echanger à propos d'une inquiétude légitime des adolescents -le SIDA- avec une équipe adulte, en interdisciplinarité et en partenariat avec des experts, exprimer ses émotions par l'écrit est tout à fait propre à construire un adulte plus éclairé de ses choix. (*Lycée J.Prévost-Savenay*).

Des actions de lectures enregistrées pour des élèves qui souffrent de handicaps : initiatives locales et démarches officielles seront mises en place en ce sens avec le centre Charlotte Blouin (déficience auditive) et l'institut Montclair (déficience visuelle). De manière plus large, avec l'inscription cette année de classes d'intégration, on voit un nouvel espace de réflexion s'ouvrir pour **instaurer une véritable culture de l'échange**. L'objectif de **la création d'un site internet** où les enseignants trouveraient à la fois des éléments d'informations mais aussi **un espace d'échanges pédagogiques**. Ce projet avait été initié, l'an dernier sur le

site de la FOL 49. **Cette année, un site Prix Littéraire de la Citoyenneté est à l'étude dans le cadre de la mise en place du site innovation de l'inspection académique.**

Outre cette procédure, il s'agit de mutualiser aussi les outils et modèles de séquences. A cet effet, on **développe des réseaux de proximité.** (*Prix littéraire de la citoyenneté – Académie d'Angers – 49*)

Parole et citoyenneté

Si les incivilités naissent d'un manque de dialogue entre élèves et adultes, la prise de parole dans un cadre social ou institutionnel ne peut se faire selon les mêmes règles que dans le milieu familial ou entre pairs. Ce qui veut dire ne pas s'enfermer dans des jugements non fondés, des idées reçues, apprendre à vérifier ce que l'on tient pour des faits, des vérités, se confronter au point de vue de l'autre pour faire évoluer ses propres représentations.

Des dispositifs originaux qui construisent des compétences à s'exprimer et qui sont expérimentés **en primaire mériteraient d'être poursuivis au collège et au lycée.**

Ainsi, en est-il du **Conseil de vie** lorsqu'il s'appuie sur un dispositif régulier qui favorise la construction d'apprentissages du débat. Il s'agit de faire progresser les élèves dans trois domaines : la maîtrise de la langue, l'apprentissage de la pensée critique et la formation du citoyen. (*Ecole élémentaire d'application – 72 - Saint-Pavace*)

Ainsi en est-il aussi du **Prix littéraire de la citoyenneté** qui réunit des délégations de classes pour sélectionner un ouvrage de fiction représentatif de la notion de citoyenneté. « Ce genre de débats sur un choix éclairé évite les confrontations stériles et construit à la fois des compétences de lecture et de futur citoyen. En effet, il apparaît clairement une grande qualité des débats et ceci à tout niveau de délégation : **les échanges sont pertinents et argumentés, les prises de parole sont accompagnées d'une écoute de l'autre et d'une discipline dans cette gestion.** Les élèves font référence au livre pour réfuter tel ou tel point de vue. Il semble qu'ils aient acquis, et cela au moins dès le CM, assez de recul pour situer les débats sur une confrontation d'idées et non sur une confrontation d'opinions personnelles. Les élèves de collèges ont aussi **développé d'autres stratégies argumentatives** telles que l'écriture d'invention dans des lettres fictives ; certains ont aussi mis en scène leurs positions en écrivant et jouant des saynètes qui actualisent telle ou telle situation rencontrée dans les ouvrages étudiés. Il semble donc qu' **une authentique méthodologie du débat prend sa place, que l'on est passé d'une pratique instinctive de la discussion à celle d'un débat à même de fonder une réflexion et de favoriser la conceptualisation.**

Cela apparaît de manière claire lorsque les élèves débattent sur la place de tel ou tel ouvrage dans la sélection : un livre qui traite des relations entre une petite fille et sa grand-mère a-t-il sa place par rapport à l'idée de citoyenneté ? On voit en observant les enregistrements des rencontres de l'an dernier, que, **pour quelques-uns, la citoyenneté recouvre ce qui appartient au champ de l'état alors que d'autres y placent des notions de respect entre générations. Le concept de citoyenneté a donc évolué** dans le débat, s'élargissant à la compréhension de l'autre. A ce moment du débat, c'est donc bien un travail sur ce que Britt Mari Bart appelle "les attributs du concept" qui est à l'œuvre (in *Apprentissage de l'abstraction*).

Autre piste de travail, pour affiner cette méthodologie, **une analyse précise des vidéos réalisées lors des rencontres** de juin dernier sera effectuée en commission, notamment le reportage intégral des échanges des élèves. Il s'agit d'**affiner une méthodologie pour animer les débats** notamment lorsque les choix des délégations se tournent a priori sur le même ouvrage. Il s'agit aussi d'étudier comment on peut aider les élèves à se recentrer sur l'idée même de citoyenneté. En effet, on constate que les élèves, quel que soit le niveau, ont tendance à plébisciter des ouvrages dans lequel le récit permet une identification forte. Ils ont naturellement tendance à faire porter le débat sur les éléments de la narration et peuvent ainsi occulter les enjeux citoyens qui les sous-tendent. Autre piste de travail, pour affiner cette méthodologie, **une analyse précise des vidéos réalisées lors des rencontres** de juin dernier sera effectuée en commission, notamment le reportage intégral des échanges des élèves. Il s'agit d'**affiner une méthodologie pour animer les débats** notamment lorsque les choix des délégations se tournent a priori sur le même ouvrage. Il s'agit aussi d'étudier comment on peut aider les élèves à se recentrer sur l'idée même de citoyenneté. En effet, on constate que les élèves, quel que soit le niveau, ont tendance à plébisciter des ouvrages dans lequel le récit permet une identification forte. Ils ont naturellement tendance à faire porter le débat sur les éléments de la narration et peuvent ainsi occulter les enjeux citoyens qui les sous-tendent. » (*Inspection Académique – 49*).

Une régulation et des apprentissages spécifiques aux échanges de paroles sont donc possibles et d'autant plus urgents que les exigences et la cohérence d'une formation citoyenne demandent que cette parole soit prise en compte et aboutisse à des décisions ou des changements sous peine de rendre caduques toutes les bonnes volontés et de donner l'impression aux élèves qu'ils ont été floués.

Les défis de la formation à une parole plus ou moins régulée dans le débat sont réels si on veut éviter les attaques personnelles, les procès ou bien les simples échanges d'opinions sans véritable intérêt et construire des capacités à argumenter des points de vue. « Un débat dans une classe est une construction et

un objet scolaires spécifiques. » (F.Audigier)

C. Essai de typologie et éducation au débat

Les pratiques observées montrent qu'il n'existe pas une forme de débat mais plusieurs :

Une typologie, fruit des expériences

L'un relevant plutôt du **délibératif** et du représentatif, type « conseil » ou « assemblée » pour **améliorer le fonctionnement de la classe, de l'école**. Ce type de débat part du vécu des élèves et vise à résoudre un problème particulier : sa visée est l'action, la prise de décision, le changement dans la communauté éducative. Il est difficile car on y est amené à tenir compte plus qu'ailleurs de l'opinion de l'autre.

L'autre relevant plutôt de l'**argumentatif** cherche soit en partant du vécu des élèves à réfléchir à des notions générales qui se rapportent à ce vécu, soit à comprendre des phénomènes de société.

Il s'agit ici de dépasser le cadre de discussions liées à l'organisation de la vie de la classe, de l'école ou de l'établissement pour développer la réflexion, la compréhension de phénomènes, la formalisation de questionnements sur un thème. On est alors du côté de la construction de savoirs. Ainsi on constate que, pour qu'il y ait vraiment débat donc échange d'arguments, il faut que le sujet soit polémique. C'est là que s'exposent les stéréotypes.

Le choix et la variété des sujets est une des conditions de réussite. Pour les débats de type plus argumentatifs, le choix des thèmes est une phase importante à ne pas négliger. Il peut être facilité par l'écoute de l'expression des élèves dans différentes instances et/ou par l'étude de leurs réponses à des questionnaires ciblés.

La variété des thèmes de débat et leur lien avec la société et l'actualité du moment sont des facteurs de mobilisation des élèves et encourage l'apparition et la construction d'arguments de types et de niveaux différents (économiques, éthiques, légalistes,..).

Après vient le temps de construction des capacités à argumenter et à débattre : les élèves peuvent alors commencer à « rebondir » sur une argumentation, l'enrichir ou la réfuter.

La recherche, la construction et l'appropriation des arguments constituent une phase riche en apprentissages cognitifs. Où et comment aller chercher les arguments pour étoffer les points de vue ?

Différentes réponses existent : dans la littérature de jeunesse, auprès de personnes-ressources, dans la mise en place de forums internet, d'espaces de débat ouverts à d'autres élèves qu'à ceux de la classe.

Le débat **philosophique**, plus abstrait, où l'on met en pensée, où l'on conceptualise, où l'on travaille sur les valeurs d'une façon plus explicite que dans les débats précédents.

Articulation du **débat et de la construction des savoirs** : Dans les cas de **situation-problèmes** en mathématiques où l'on peut montrer qu'une argumentation peut avoir deux objectifs : établir la vérité d'une proposition mathématique (débat scientifique) et défendre une méthode, une solution (économie de moyens, facilité, cohérence..).

L'enseignant fait comprendre ainsi que dans certains débats, l'objectif est d'arriver à une approche de vérité. Pour arriver à une forme de débat scientifique, il faudrait réussir à faire en sorte que chaque élève s'adresse à ses pairs et non pas au professeur avec l'objectif de faire émerger la vérité en éprouvant les assertions énoncées.

Il faudrait que l'élève qui propose ne soit pas celui qui sait mais celui qui conjecture, qu'une chose est vraie et que celui qui réfute l'assertion le fasse non pas parce qu'il a des certitudes mais parce qu'il a des arguments et essaie de les défendre.

-Dans le cas de l'**ECJS** : une pratique commune dans la démarche de projet de l'ECJS, oblige à repousser le débat en fin d'acquisition des connaissances. Dès lors, l'intérêt pour un sujet d'actualité s'est émoussé. En fait, il s'agit de **mettre en place une dynamique qui articulerait des temps de mini-débats, de discussion commune et des temps de recherches** : ceux-là relançant ceux-ci. Mais cette dynamique ne peut fonctionner que si l'on a pu problématiser, réduire à une question, trouver l'enjeu fort qui ouvre à des questionnements et à des échanges.

Rôle du dispositif

Un dispositif régulé

Une pratique régulière dans un dispositif adapté construit progressivement des aptitudes à débattre. Le débat structuré par des règles démocratiques et acceptées comme telles par les participants semble la garantie éthique minimale. Il permet au plus grand nombre d'élèves de s'impliquer progressivement et

successivement en toute confiance.

Ainsi en est-il du dispositif préconisé par Michel Tozzi, (professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Montpellier) présenté ici dans une forme qui n'évoque pas les incidences pédagogiques, analysées par ailleurs dans ses ouvrages et reprises dans la revue *Echanger* n°52 de juin 2001 sur « Argumenter, débattre ».

1. la disposition des tables en « double U » encourage les discussions,
2. un président de séance est chargé de l'ordre du jour,
3. l'animateur de séance s'attache à la forme,
4. deux secrétaires sont chargés de conserver une trace des débats et des décisions,
5. un reformulateur est chargé de faire des synthèses régulières sur l'évolution des arguments,
6. un distributeur de parole est chargé de faire circuler un objet symbolique matérialisant celui qui a la parole,
7. les discutants sont situés dans le U intérieur,
8. des observateurs chargés chacun d'un élève sont situés dans le U extérieur. (*Ecole élémentaire d'Application - 72- Saint-Pavace*)

Un dispositif plus libre

A partir d'un objet tiers

Le débat peut **s'organiser à partir d'un objet tiers** comme c'est le cas dans les projets dont la finalité est le choix d'un livre lauréat pour un prix littéraire. *Le livre est comme un objet commun dans le débat, un « lieu » qui favorise la rencontre et qui fait que les enfants sont tous ensemble dans une même problématique, celle d'un thème porteur, générique et universel, celui de la citoyenneté présenté par le particulier des récits d'expérience sur l'écologie, le lien entre les générations, la différence, l'exclusion, le partage. Il serait intéressant de faire apparaître comment jouent et s'articulent les différents niveaux de débat dans l'expérience du prix littéraire dans une classe, entre les délégations des classes, entre les adultes, les professionnels* (les comédiens qui choisissent et lisent des extraits de livres) **et les enfants**. Dire de façon suffisamment forte des passages d'un livre et confronter les choix des textes lus par les élèves et par les comédiens a une forte valeur argumentative. **La démarche est plus intéressante ici que la finalité** (le choix du livre lauréat) **car elle ouvre à la rencontre de l'altérité**, classes rurales, classes urbaines, collèges en ZEP, collèges de centre-ville et développent une réflexion générale sur les valeurs dans toute l'école.

On peut faire le constat que les enfants délégués par leurs pairs pour évoquer leur sélection, sont très pertinents dans leurs remarques, respectent les conditions de prise de parole et d'écoute nécessaires à tout véritable débat. Cependant, on doit s'interroger pour savoir si ces comportements sont représentatifs des attitudes générales de la classe ou si l'on n'assiste pas à une dérive : le pouvoir serait ainsi confisqué par quelques-uns. **Les objectifs du projet sont bien de mettre en cohérence une thématique citoyenne, une réflexion sur les valeurs mais aussi des pratiques pédagogiques et un dispositif : la vigilance s'impose donc.** (*Prix littéraire de la citoyenneté – Inspection académique – 49*)

A partir d'un objet non défini et qui se construit

Dans le déjeuner philosophique expérimenté au lycée de Cholet, le dispositif concerne le cadre rituel (un repas froid pris en commun, le midi) mais ni le contenu, ni la forme (sinon qu'elle est orale et qu'elle réclame un minimum de tenue à l'égard d'autrui) ne sont définis par avance. Les élèves ont l'initiative d'oser prendre la parole, d'échanger, d'argumenter, de se contredire ; **le débat est chaotique, spontané, sans préparation : le fil conducteur, la ligne directrice sont difficiles à tenir, la parole n'est pas structurée.**

A l'instar du brouillon qu'on admet pour l'écrit, quelle place donner à cette parole balbutiante qui se construit, parfois mal et difficilement, en se disant et en même temps que la pensée ? Quel temps, quel moment, quel lieu accorder à **ces brouillons de paroles** ? (*Lycée Europe Schuman - 85 - Cholet*)

D. L'interrogation sur la place de l'adulte dans le débat

Elle renvoie au statut de la parole que l'enseignant accorde à l'élève et à sa propre réflexion sur les incidences que peut avoir un manque de réserve ou une trop grande réserve sur la nature du débat. Si l'enseignant adopte un principe de non-intervention, cela ne veut pas dire que sa présence de *témoin* n'ait pas de sens : elle a un rôle de légitimation de ce qui se passe.

Dans la discussion, l'adulte a *un rôle éthique*. Il est le garant de la démocratie à plusieurs niveaux : dans le choix des questions à débattre après consultation des élèves et dans la justification auprès d'eux de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas afin de ne pas les tromper, dans la mise en place d'un dispositif de prise de parole qui les sécurise. Les intervenants extérieurs ont des positions différentes de celles occupées par les enseignants. Par exemple, est évoqué l'intérêt du *rôle du médiateur* qu'un éducateur spécialisé ou un directeur d'école primaire peut jouer dans *une fonction de régulation* des rapports enseignant/élève. Ou bien, on invitera un expert qui, en évoquant son expérience, enrichira *l'argumentaire*

des élèves par ses connaissances. Dans la pratique de résolution de problème, *l'enseignant a un rôle d'expert, qui se tient à l'écart mais qui représente quand même une référence. Il pousse le questionnement sans juger les explications des élèves, suspend l'idée de la bonne solution, réoriente en différant la solution mais ne reçoit pas non plus n'importe quoi.*

E. Le passage à une phase d' « institutionnalisation » des expériences

Est-il impératif d'articuler ces pratiques orales sur des travaux plus cadrés, plus classiques ? N'y a-t-il pas une prudence à avoir pour *ne pas faire du débat une discipline comme les autres ?*

Le passage au moment de « l'institutionnalisation » est sensible : il est difficile de se détacher de l'activité pour acquérir des notions nouvelles : c'est un moment de négociation. L'enseignant est souvent inquiet à l'idée qu'un travail oral ne se terminera pas par une trace écrite et surtout une trace écrite fiable. C'est pourquoi beaucoup de travaux trouvent leur finalité dans des journaux de classe, des magazines et des prises de notes. Parfois on rencontre des dérives comme des dictées de débat en ECJS, par exemple.

Dans ces exercices dits scolaires, se rejouent cependant des postures acquises pendant le débat et ce travail permet de travailler la différence entre opinion et argumentation.

Traces écrites, certes, mais aussi pérennisation des pratiques pour que le travail réalisé ne soit pas perdu d'un cycle à l'autre.

F. Questions posées par la délégation : la faire fonctionner en l'état et jusqu'où ? ; Le partage du pouvoir, une question sensible ? ; Comment améliorer le fonctionnement des instances démocratiques lycéennes ?

Le conseil de classe

Le conseil de classe est un moment particulièrement sensible et révélateur de l'importance et de la manière de prendre la parole pour faire entendre ce que l'on a à dire. Il est contestable qu'il soit souvent le seul lieu de la parole des élèves où les adultes ne sont pas vraiment disponibles et où le dialogue n'est souvent qu'un simulacre dans l'expression de vœux non suivis d'effets ou de propositions trop tardives.

Consigner les synthèses des conseils avec les réponses faites aux élèves permettraient de réaliser un travail suivi des délégués avec le professeur principal non seulement juste avant mais aussi après les conseils.

Le rôle des délégués

La place des délégués de classe n'est pas toujours simple. Il y a parmi eux, ceux qui abandonnent après une expérience négative parce que leur parole n'a pas été prise en compte ; il y a les caï ds qui y trouvent une valorisation et il y a les souffre-douleurs sur lesquels les groupes exercent une sorte de punition.

Beaucoup d'adultes expriment leur malaise devant ces situations de délégation. **Souvent en accord avec les principes d'un échange plus libéré qui construise une communauté éducative différente, moins convenue, avec les élèves, ils sont cependant confrontés à des situations où cette parole devient « inacceptable », peut-être par manque de recul ou d'informations.** Ils se posent la question de savoir s'il n'existe pas une position intermédiaire entre « aller avec » ou « aller contre » les élèves dans ces relations de délégation.

Quoiqu'il en soit, l'enjeu est de ne pas laisser s'installer une approche formelle de la démocratie qui serait une parodie et pour cela il y a à faire un long travail de formation des délégués et peut-être des adultes eux-mêmes. L'apprentissage de la démocratie passe par la dévolution aux élèves de responsabilités.

Les nouvelles instances représentatives lycéennes (CVL, CAVL, CNVL) (Groupe de travail issu du CAVL-Nantes)

De manière générale, les différentes instances représentatives lycéennes sont peu ou mal connues et reconnues : conseils de vie lycéenne des établissements, conseil académique et conseil national.

La réalisation d'un vidéogramme, illustrant le processus de participation des lycéens à la construction démocratique, de la classe au CNVL est proposée comme un moyen d'information utile à destination de la communauté éducative. L'objectif est de montrer quelques moments-clefs du processus : élections (des délégués de classe, des délégués aux CVL, au CAVL, au CNVL) mais aussi lieux et moments de vie démocratique favorisant le débat et la négociation (heure de vie de classe, conseils de délégués, vie du FSE, maison des lycéens, débats, négociation,...).

Il est impératif pour cela de

1. respecter et d'accorder du crédit au rôle de délégué-élève et de former les élèves à assumer ce rôle. Souvent, *les aspects positifs de cet engagement sont rarement perçus par les établissements et les enseignants qui ont du mal à comprendre un tel engagement pour un lycéen.* Des entraves à l'exercice

de la délégation sont mis en évidence : circulation difficile des informations utiles aux élus, retard dans les remboursements des frais de transports liés à l'exercice du mandat, évocation des conséquences néfastes de ces engagements sur la scolarité.

2. respecter les différentes instances démocratiques représentatives des élèves (conseils des délégués, CVL, CAVL ...) et de les former;
3. d'accompagner les modalités de consultation des élèves, par leurs élus, en amont et en aval des instances représentatives;
4. de développer une meilleure circulation des informations entre les délégués, entre les délégués et les différents niveaux de représentation,
5. d'accompagner le passage de témoins entre élus afin de ne pas perdre le capital d'expérience acquise, en particulier au niveau du CAVL et du CNVL.

Un écueil potentiel est apparu : que ce soit dans les instances représentatives comme dans les espaces de discussion participatifs, la spécialisation des rôles des élèves et l'expertise qui en découle, interrogent en termes de positionnement hiérarchique les élèves les uns par rapport aux autres :

1. quel est le poids des stratégies personnelles, des élus en particulier ?
2. cherche-t-on à dégager une élite républicaine ou cherche-t-on à former l'ensemble des élèves à des fonctionnements démocratiques?

Des réponses existent pour ne pas sur-valoriser certains rôles :

1. fixer des règles de fonctionnement plus strictes, par exemple «on n'a pas le droit d'être candidat deux mois de suite au même poste » pour faire tourner les postes de responsabilité;
2. définir au même niveau d'importance et de dignité le rôle de « président de séance », de « secrétaire » et de « participant », pour suggérer qu'une démocratie ne fonctionne bien que si l'ensemble des rôles sont tenus à égale dignité;
3. éviter les cumuls de mandats, en particulier pour les lycéens.

Des questions restent posées cependant : La parole des enseignants est formalisée et légitimée. Comment faire pour que la parole des élèves trouve une place et qu'elle soit à la fois libre et respectueuse du cadre commun ?

Jusqu'à quel point permettre l'expression du « je », chez l'élève et chez l'enseignant (parole impliquée/ parole objective) ? Quelles sont les limites de l'expression du « je »? Qui les pose ? Sont-elles négociées? par quels moyens ?

L'articulation entre les instances démocratiques des élèves (Groupe de travail issu du CAVL- Nantes)

Le problème de l'articulation des différents niveaux représentatifs (CNVL-CAVL-CVL) se pose de manière cruciale. En effet, les seuls temps de travail institutionnalisés ne peuvent suffire à consulter les lycéens, puis à rendre compte des débats. Il a donc fallu inventer de nouvelles interfaces :

1. une rencontre préalable à la tenue du CAVL permet, depuis un an, la consultation de représentants des CVL du département dans lequel se tient le CAVL ;
2. l'hébergement d'un site CAVL sur le serveur académique permet également une information rapide des élus des CVL, par les élus du CAVL.

L'usage des messageries électroniques semble pouvoir faciliter également l'articulation encore plus problématique entre les différents conseils académiques et le conseil national.

V.Un bilan qui ne peut pas être une conclusion

A.Explicitation des valeurs implicites aux démarches pour comprendre les engagements et les résistances.

Les adultes ont parfois entendu cette éducation à la citoyenneté comme un « retour à l'âge d'or » de l'école et ce malentendu a provoqué des désaccords dans la mise en place des actions autour de la citoyenneté, face par exemple à des enquêtes auprès des élèves sur leurs représentations des droits et des devoirs.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté suscite beaucoup de polémiques et d'interrogations : il est souvent difficile de trouver un équilibre entre les droits et les devoirs de chacun. Les règles doivent être respectées par tous, y compris les adultes dans les faits les plus anodins. **Si l'élève perçoit une cohérence voire une cohésion, il sera moins tenté de transgresser la loi. Mais, quand les demandes de réciprocité dans les attitudes s'expriment, cela peut-il aller jusqu'à faire figurer en exergue les obligations des adultes ?**

Cette explicitation des valeurs éducatives est censée faciliter une certaine homogénéité des réponses éducatives par des adultes de statuts différents dans leurs appréciations de ce qu'on permet et de ce qu'on interdit : il s'agit d'obtenir un langage commun entre le plus grand nombre d'adultes. Par exemple, on attribue souvent aux élèves des attitudes consuméristes face à l'école sans vraiment en débattre ; peut-être

s'agit-il le plus souvent d'une interrogation sur « l'utilité » de ce qu'on y fait.

Le travail en équipe voit émerger des attentes divergentes sur le rôle de chacun : par exemple, il n'est pas rare que la Vie Scolaire soit invectivée par les professeurs à propos de l'absentéisme au motif qu'il suffit de supprimer les allocations familiales des absents pour que le problème cesse en toute méconnaissance de la loi. Faire un travail cohérent, c'est comprendre que chacun peut être confronté aux limites du système.

Ces actions autour de la citoyenneté sont aussi une façon de revaloriser les lycées professionnels auprès d'élèves qui ont une image dévalorisée d'eux-mêmes et de l'école. Elles servent à construire des compétences à débattre dans une culture spécifique à ces établissements.

B. Questions en débat et poursuite des recherches

Transmettre une mémoire des pratiques dans les établissements

Comment pérenniser une pratique et **transmettre** chaque année à la communauté éducative l'intérêt de ce qui a été construit précédemment ? Au sein des établissements, qui peut être identifié comme **transmetteur d'une mémoire des pratiques**, d'une culture locale et comme **médiateur pour réactiver des expériences** qui s'avèrent pertinentes ?

Au Lycée Livet, une évaluation permet de mesurer l'impact du portefeuille de l'élève. *La perception des parents est bonne et celle des élèves plutôt positive en ce qui concerne les relations avec la vie scolaire, plus mitigée pour ce qui relève du dialogue avec les professeurs : les fiches disciplinaires sont sous-employées alors qu'elles devaient permettre de devenir un objet de dialogues avec les élèves pour les rendre co-acteurs de leur formation.. Les délégués trouvent dans ces outils un terrain de dialogue avec les adultes.* Le lycée envisage donc leur extension à la classe de première et de terminale. Il semble que plus il y a d'actions qui fédèrent les personnes, plus la réception est positive.

Associer les parents véritablement

Il n'est pas sérieux d'évoquer la démocratie à l'école sans associer les parents aux actions qui la développent. C'est une difficulté récurrente malgré les tentatives des équipes. Par exemple, ne pas cantonner l'inscription à une démarche administrative mais en profiter pour qu'une rencontre avec les professeurs ait lieu qui informe sur les fournitures attendues ou la formation ; associer les familles à des commissions citoyennes qui ont rôle éducatif ou à l'élaboration de livret de l'élève ... Mais en général, la présence en continu des parents est difficile.

Histoire professionnelles personnelles et innovation

Vaincre les réticences des enseignants. L'investissement dans les projets est souvent lié à des représentations du système scolaire issues des histoires professionnelles personnelles. Modérer de nouvelles règles de vie suppose un travail en équipe important et un suivi adapté – donc de nombreuses réunions que chacun n'est pas forcément prêt à entreprendre.

Une pratique dynamique des débats

Les nombreuses réunions de concertation des établissements pourraient évoluer vers une ouverture à de petits nombres d'élèves invités à tour de rôle. Cette formule devrait développer responsabilisation, reconnaissance de l'individu et améliorer l'intérêt pour les rôles de délégations.

La loi, l'autorité à l'épreuve

La loi, l'autorité peuvent être assimilées dans les têtes, inscrite dans les textes et ne pas permettre d'appréhender ce qui se joue réellement dans la pratique pour les acteurs du système éducatif. Une diversification des approches pourrait considérer cette question sous des angles différents. Par exemple la loi, l'autorité à l'école à l'épreuve de l'individu ou bien à l'épreuve de la délégation; le rapport à la loi, aux normes dans les différents lieux de l'établissement (classes/ateliers/HVC ...)

C. Associer les élèves à tour de rôle aux différentes concertations

D. Travailler à repérer comment s'articulent les différents niveaux de débats dans les prises de paroles selon les interlocuteurs.