

Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire
et de l'éducation à la citoyenneté

**Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage
en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques ?**

**8 et 9 décembre 2008
IUFM de l'Université de NANTES**

**Maria Pagoni
Université de Lille III – UFR des Sciences de l'Éducation - équipe THEODILE**

Titre : La citoyenneté participative : quelles questions didactiques ? (axe 1)

Après avoir interrogé ces dernières années le fonctionnement des conseils d'élèves à l'école primaire (Pagoni et Haerberli 2006, Carra et Pagoni 2007, Pagoni sous presse) je me suis orientée vers l'analyse des dispositifs de participation des élèves dans la gestion de la vie scolaire au collège afin de répondre à un appel à contributions lancé par le réseau CiCe sur l'éducation à la citoyenneté¹. L'article vise à présenter la problématique de ce projet en interrogeant la place des dispositifs de participation des élèves dans la vie scolaire de l'enseignement secondaire dans une perspective d'éducation à la citoyenneté et de situer les enjeux qui la caractérisent en France par rapport à d'autres pays européens. Il s'agit, plus précisément, de faire l'état des lieux des travaux qui existent dans ce domaine pour aborder trois types de questionnement :

- Quels sont les objectifs des programmes officiels par rapport à l'éducation à la citoyenneté participative et quelles sont les différences et / ou les ressemblances qui existent à ce propos entre les pays européens ?
- Quel est le sens de la citoyenneté participative et comment peut-on la situer par rapport à d'autres sens de la notion de participation ? Comment peut-on la relier à l'éducation à la démocratie ?
- Que dit la recherche sur les pratiques réelles dans ce domaine ?

1. Les programmes officiels ...

1.1. ...en France

La notion de « participation » est très liée à celle de la citoyenneté puisqu'un des trois sens attribué au statut du citoyen (juridique, politique et social), le sens politique, renvoie à son droit de faire partie de la « cité » à laquelle il appartient et de participer aux processus de prise de décision soit de façon directe soit par l'intermédiaire de ses représentants.

¹ Il s'agit d'un projet de recherche comparative qui est financé par l' Association Européenne CiCeA (Children's Identity and Citizenship Association) pour les années 2008-2010 avec le titre : « Curricular, Pedagogical and Didactic Questions about Participative Citizenship in Secondary School (college) : Outline of comparison between two European countries (France and Greece) ». Participants : Maria Pagoni (Université Lille III), Richard Etienne (Université de Montpellier III), Despina Karakatsani (Université de Corinthe (Grèce)), Georges Stamelos (Université de Patras).

Pourtant, l'éducation à la citoyenneté en France n'a pas été orientée vers l'acquisition de compétences « participatives » depuis le début de son histoire. Des nombreux travaux montrent que son enseignement était longtemps dominé par l'objectif d'acquisition d'une culture civique basée essentiellement sur la connaissance des institutions et les valeurs de la République. A partir des années 85 où l'éducation civique se trouve réintégrée dans les programmes de l'enseignement secondaire nous assistons progressivement à la transformation du paradigme de l'éducation à la citoyenneté, transformation qui se cristallise avec la réforme des années 96 au collège prévoyant l'introduction du droit à l'école aussi bien comme objet d'apprentissage fournissant un ensemble de concepts à construire à l'aide des études de cas que comme outil de régulation de la vie scolaire accompagnant la participation des élèves dans la gestion de la classe et de l'établissement (Audigier et Lagelée dir. 1996).

Dans l'introduction générale des derniers programmes officiels du collège est accentué le lien entre la vie scolaire et le cours de l'éducation civique : « *L'éducation civique doit être liée à la vie scolaire. Elle favorise les projets interdisciplinaires, elle permet l'accès à des initiatives citoyennes extérieures. Vie scolaire et éducation civique renforcent la possibilité de mettre en œuvre une éducation dynamique à la responsabilité citoyenne par des actions concrètes avec les élèves* » (B.O. n°6 du 28 août 2008 p.4).

Par ailleurs deux principales attitudes et / ou capacités sont attendues par les élèves :

- Acquérir un comportement responsable dans la classe et l'établissement, plus généralement dans la vie quotidienne,
- Exercer leur jugement et leur esprit critique dans la vie civique.

Du point de vue des connaissances, il s'agit d'acquérir *les éléments d'une culture juridique*.

Pourtant, cette relation entre la vie scolaire et l'éducation civique est concrètement abordée seulement en classe de 6^{ème} dans la rubrique « Le collégien » où l'élève est invité à comprendre les missions et l'organisation du collège à travers les élections des délégués et leur organisation : « *L'élection des délégués est l'occasion d'étudier les règles de la vie démocratique (le principe de la représentation, le suffrage universel, le vote secret) de façon concrète. On part du règlement intérieur du collège pour montrer que la laïcité est à la fois une valeur et une pratique* » (Ibid.p. 14).

On remarque que les programmes sont construits selon une progression qui va du collège vers l'extérieur, de l'environnement concret de l'élève vers l'environnement social plus large comprenant la commune et / ou la ville, l'Etat, l'Europe. Ainsi, au fur et à mesure qu'on avance dans les classes, on remarque que les notions abordées ne sont pas mises en relation avec la vie scolaire et la place de l'élève au sein de la gestion de la classe ou de l'établissement. La notion de participation réapparaît en classe de 3^{ème} où tout le programme s'articule autour de la notion de « citoyenneté démocratique ». Elle est mise en relation avec celle de la démocratie et elle constitue un objet d'apprentissage et de réflexion sans qu'aucune allusion soit faite à la démocratie scolaire : « *la participation politique doit donc être décrite et expliquée : la participation politique dans ses différentes formes, tout particulièrement le droit de vote, la manifestation des opinions, les rapports entre la citoyenneté nationale et la citoyenneté européenne, la nature et le rôle des partis, des syndicats, des associations qui animent la vie démocratique doivent être présentés* » (Ibid. p.54) Le programme souligne que deux grands ensembles de capacités doivent être privilégiés dans le travail des élèves :

- Etre capables d'utiliser les notions clefs de la vie politique qu'ils rencontrent dans l'actualité et

- Mettre en pratique leur capacité de jugement et d'esprit critique par rapport aux différentes formes d'information et dans les débats qui prennent corps dans une démocratie politique.

Cette brève lecture des programmes officiels soulève un questionnement concernant les liens qui existent entre le fonctionnement des dispositifs de participation des élèves dans la vie scolaire d'une part et la « culture juridique » qu'ils sont censés acquérir au sein des cours d'éducation civique d'autre part. Quelles sont les continuités et / ou les ruptures qui existent entre ces deux « expériences scolaires » concernant l'éducation à la démocratie ?

1.2. ... et en Europe

Au niveau européen nous assistons aussi à une augmentation de l'intérêt pour l'éducation des élèves à la participation dans l'établissement scolaire et la commune et le développement des attitudes nécessaires à cet objectif au détriment de la culture civique traditionnelle. Selon une recherche publiée par Eurydice dans 30 pays de l'Union Européenne, la participation active des citoyens à la vie sociale et politique est au cœur des politiques éducatives européennes. La Commission Européenne a entrepris la mise en place d'un réseau de recherche pour le développement d'indicateurs relatifs à l'éducation à la citoyenneté d'ici à 2010. Ce projet est mené par le Centre de recherche pour l'apprentissage tout au long de la vie (CRELL) en collaboration avec le Conseil de l'Europe.

Les principaux résultats de la recherche menée par Eurydice en 2005 concernent les objectifs et les recommandations des programmes officiels par rapport à l'éducation à la citoyenneté. Le rapport signale qu'il y a trois objectifs principaux qui apparaissent : doter les élèves européens d'une culture politique consistant à la connaissance des droits et des obligations des citoyens et du fonctionnement d'un système politique démocratique ; apprendre des attitudes et valeurs nécessaires pour la vie en société ; participer activement dans la gestion de la vie collective en commençant par l'établissement scolaire ou la commune : « ...presque partout la participation active est formulée comme objectif aux deux niveaux éducatifs. Elle est totalement absente des recommandations dans quatre pays seulement [...] dans la grande majorité des pays, les recommandations soulignent la nécessité d'offrir aux élèves des opportunités d'expériences pratiques dans leur vie quotidienne à l'école ou dans la communauté locale. Dans de nombreux pays, les établissements scolaires sont formellement invités à impliquer les élèves dans le développement de projets démocratiques, à les encourager à prendre part activement aux décisions internes et à élire des représentants. Les conseils d'élèves au niveau de la classe comme lieux d'échanges et d'expression des intérêts sont répandus dès le primaire. C'est surtout au secondaire que se pratique la représentation des élèves dans un conseil/parlement au niveau de l'établissement ou comme membres actifs dans les organes de gestion. Cependant, dans sept pays, les élèves sont représentés dans ces organes dès le niveau primaire (Communauté française de Belgique, Danemark, Chypre, Lituanie, Hongrie, Pologne et Finlande) »².

En participant aux organes de gestion de l'école, tels que les **conseils d'écoles ou de gestion des écoles**, les élèves reçoivent l'opportunité de contribuer au traitement d'une série de matières liées à leur vie scolaire quotidienne. Ainsi, ils peuvent être impliqués dans une partie ou la totalité des questions suivantes (Eurydice 2005, p.31):

² Voir *Eurydice en bref* juin 2006, pages 2-3, www.eurydice.org et le rapport publié par Eurydice : *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, 2005, Commission Européenne

- la contribution à la vie de l'école en général (décisions concernant les règlements de l'école, le transport, l'uniforme ou les menus de la cantine);
- la préparation du curriculum de l'école et l'expression des opinions des élèves sur les objectifs, le contenu et les exigences liés au curriculum;
- la coopération avec les autres écoles aux niveaux national et international;
- la promotion d'un comportement positif et la lutte contre l'intimidation et le racisme;
- les questions disciplinaires ou la prise en charge d'élèves rencontrant des difficultés comportementales;
- l'édition et la publication du journal de l'école;
- l'organisation de projets culturels, d'activités pédagogiques et sportives, avec la supervision de l'école.

Outre les possibilités de participation des élèves au travail des organes formels, il existe d'autres activités et initiatives qui sont destinées à les impliquer activement dans la vie scolaire.

En Allemagne, les élèves peuvent normalement convoquer leur propre assemblée générale à tout moment pour échanger des opinions et débattre de questions qui concernent directement tous les élèves qui fréquentent la même école.

À Malte et au Royaume-uni, les élèves peuvent devenir préfets ou capitaines de classe/d'école ou chefs des garçons/des filles, surtout dans l'enseignement secondaire supérieur. Sélectionnés par leurs condisciples et le personnel qui les côtoie pendant leur scolarité, ils sont supposés remplir un rôle de modèle pour les élèves plus jeunes. Ils sont également chargés de représenter l'école au sein de la communauté locale et d'organiser des événements sociaux scolaires ou des activités de soutien aux organisations caritatives.

Deux raisons peuvent essentiellement expliquer cette transformation de paradigme concernant l'éducation à la citoyenneté :

- l'évolution du modèle de citoyen lui-même qui oscille de plus en plus entre la construction d'une identité nationale et le respect des droits et obligations civiques d'une part et le développement d'une attitude critique orientée vers la justice et les droits de l'homme et du citoyen d'autre part ;
- l'évolution de l'intérêt pour les droits de l'enfant observée pendant les années 80, matérialisée en France par la loi d'orientation de 89 et au niveau international par la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. Ces textes qui ont un poids institutionnel et juridique révèlent la culture occidentale dominante concernant l'enfant et la construction sociale de son image et de son statut ³. Ils renvoient à une interrogation légitime de la relation qui existe entre participation et apprentissage.

Formes de participation et éducation à la démocratie

Certaines approches théoriques définissent l'apprentissage même comme participation par opposition au modèle d'acquisition et de construction des connaissances. Outre les travaux classiques de la pédagogie active et des théories de l'apprentissage concernant le rôle de l'expérience dans l'apprentissage, en commençant par Dewey (1938 /1997) et en arrivant à Kolb (1984), ce sont développés ces dernières années des travaux sur les apprentissages informels considérant celui-ci comme un processus de participation dans des pratiques

³ Voir à ce propos les travaux de recherche cités dans Rossi et Baraldi (2008), p. 1-3.

culturelles. Ainsi selon Lave et Wenger⁴, apprendre ce n'est pas accumuler mais participer : on ne peut pas séparer l'apprentissage de l'engagement dans une pratique au sein d'une situation. Les auteurs développent une théorie sociale de l'apprentissage toujours situé défini comme le passage progressif d'une participation périphérique à une pleine participation « *L'apprentissage est ce mouvement dans la participation, à la fois transformation du statut, de l'identité et des responsabilités de chacun* » (Brogère et Bézille 2007, p.152) Ce qui apparaît central ici c'est le fait d'intégrer une culture de pratiques. Les travaux de Billet et Pavlova vont dans le même sens⁵ mais concernent essentiellement l'apprentissage au travail tout au long de la vie. La prétention de ces travaux n'est pas de se limiter au domaine de l'informel et du « semi-formel » mais d'expliquer tous les apprentissages par leur dimension sociale.

Mais est-ce que toute forme de participation est effective et efficace pour le sujet apprenant ? Est-ce qu'on peut distinguer des types ou des formes d'engagements différents ? Hart (1992) distingue huit niveaux de participation qui vont de la « manipulation » aux « décisions initiées par les jeunes et partagées avec les adultes » tandis que Durr (2004) distingue sept niveaux de participation qui vont de la « réception d'information et la réception passive des décisions » jusqu'à « l'implication aux prises de décision, la proposition des actions et l'évaluation des conséquences ». La distinction de ces niveaux, pose le problème des relations entre formes de participation et éducation à la démocratie si on prend en compte le fait que la démocratie n'est pas seulement exprimée par la représentation et les processus de vote mais aussi, et surtout, par la participation à des débats concernant la clarification des problèmes et des prises de décision.

Un rapport publié par le réseau NEF (Network of European Foundations) en 2007 (Huddlestone 2007) examine les stratégies éducatives qui peuvent être les plus efficaces dans la gestion des établissements scolaires en Europe et l'éducation des élèves à la démocratie en se focalisant particulièrement sur la participation des élèves. La recherche examine dans quelles conditions l'expérience de participation des élèves dans la vie scolaire puisse les aider à développer des valeurs et des compétences liées à la démocratie. Les auteurs distinguent trois types de justification de la participation des élèves dans la gestion de la vie scolaire (Rowe 2003) :

- normative qui se base sur des principes éthiques ou des normes sociales, telles que défendre les droits des enfants ou les traiter de façon démocratique comme des citoyens actifs et responsables, ou encore les respecter en tant qu'individus ;
- instrumentale, qui prend en compte les conséquences de la participation des élèves dans la vie scolaire sur l'apaisement des relations maître-élève, l'augmentation de la motivation des élèves pour les apprentissages, la diminution des problèmes de discipline et de violence ;
- éducative, qui considère l'impact de ce type de pratiques sur le développement personnel de l'élève et son apprentissage de la démocratie et des compétences qui lui sont liées (responsabilité, esprit critique, coopération ...).

Les auteurs s'intéressent particulièrement à la fonction éducative de la participation et soulignent que concevoir la participation en termes d'éducation à la démocratie signifie faire le choix entre des formes de participation qui sont pertinentes et d'autres qui ne le sont pas

⁴ Lave J et Wenger E.(1991), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press, cité par Brogère et Bézille 2007.

⁵ Billet S ; et Pavlova M. (2005), « Learning through working life : self and individuals' agentic action », *International Journal of Lifelong Education*, vol.24, n°3, pp.195-211, cite par Brogère et Bézille 2007.

parce qu'elles peuvent avoir des effets négatifs sur les élèves et leurs attitudes envers les institutions démocratiques. Cette conception signifie aussi que la participation des élèves peut prendre des formes diverses qui ne sont pas nécessairement classées de façon linéaire du simple au complexe mais qui peuvent apparaître à des moments différents de la vie scolaire selon les besoins et les places de chaque acteur éducatif à chaque situation.

Il convient ici de faire la distinction entre éduquer de façon démocratique et éduquer à la démocratie. Le premier cas de figure se situe dans une approche pédagogique respectant les droits de l'enfant et ses besoins et signifie de façon plus large « faciliter l'accès des enfants au savoir, à la parole et au pouvoir »⁶. Le deuxième cas renvoie à un cadre de réflexion didactique avec des concepts, des tâches et des activités précis concernant le champ conceptuel de la démocratie. Il y a sans doute des ponts à construire entre les deux usages de la notion de la démocratie mais il est essentiel de ne pas réduire l'une à l'autre. Le premier usage met plutôt l'accent sur la socialisation politique des élèves au sein de l'école et la reconnaissance de leur autonomie et responsabilité pendant leur scolarité tandis que le deuxième met l'accent sur la nécessité d'encadrement de la participation des élèves dans la vie scolaire et les effets de leur apprentissage à court et à long terme en soulignant que les écoles sont des institutions éducatives avant d'être des institutions politiques. Des recherches qui existent sur les pratiques de participation des élèves dans la vie scolaire mettent l'accent sur les confusions ou les tensions qui existent entre ces deux usages de la démocratie à l'école.

Quelques recherches sur les pratiques

La mise en place de ces dispositifs soulève plusieurs questions d'ordre social, pédagogique et didactique qui nous invitent à faire des hypothèses sur les tensions accompagnant la mise en place de ces dispositifs et les conditions déterminant leur fonctionnement. Une de ces questions concerne les relations qui existent entre expérience et savoirs et l'organisation de l'école en tant que « communauté apprenante » de la citoyenneté. Comment faire en sorte que l'expérience des élèves au sein de la communauté scolaire contribue au développement des savoirs et compétences liées à la citoyenneté ? Est-ce qu'il suffit d'apprendre la citoyenneté « par la pratique » ou est-ce qu'il y a des outils pédagogiques et didactiques à mettre en place pour permettre aux élèves de réfléchir sur cette expérience et en tirer des acquis ? (Maubant 2006, Audigier 2006).

Une autre question concerne le décalage et / ou les interactions qui existent entre le milieu scolaire et l'exercice de la citoyenneté dans la société actuelle. Quelles sont les valeurs mais aussi les compétences qui sont privilégiées ? Est-ce que ces dispositifs s'appuient sur une vision idéaliste de l'école qui vise aux valeurs de coopération, de justice et de responsabilité ou à une vision « pragmatique » qui privilégie la compétition et les stratégies instrumentales ? On peut citer à ce propos Don Rowe (2005) qui souligne que les efforts d'implication des jeunes dans les procédures de prise de décision mises en place en Angleterre (DfES 2003) ont souvent un caractère instrumental et managérial. Il propose que la préoccupation principale de ces dispositifs soit plutôt d'encadrer les élèves dans la mise en place des règles scolaires et la procédure de prise de décision en mettant en avant les principes de droits, de responsabilités et de justice. Dans cette optique, l'éducation des élèves à la démocratie et la participation aux prises de décisions doit répondre aussi à des questions éthiques importantes telles que : quel est l'intérêt public ? est-ce que le but justifie les moyens ? etc. Cet exemple révèle que l'explicitation des

⁶ Voir à ce propos l'introduction à l'ouvrage des Amiel, M., Presse, M.-C., Étienne, R. (2003).

valeurs qui sous-tendent ces dispositifs aussi bien pour les enseignants que pour les élèves constitue un enjeu important de leur pertinence et de leur efficacité.

Une dernière difficulté concerne l'absence d'intérêt et / ou de motivation surtout des élèves mais aussi des enseignants pour ces dispositifs. Le rapport Eurydice précédemment cité révèle que certains pays tels que la Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, l'Italie et l'Islande évoquent la difficulté éprouvée à attirer soit les élèves soit les enseignants dans les activités des conseils d'élèves ou d'école. Cette difficulté est d'autant plus présente lorsque ces conseils sont recommandés mais non obligatoires ou qu'ils ne sont pas l'objet d'une disposition institutionnelle de longue date. Dans de tels cas, la décision de créer l'une ou l'autre forme de représentation des élèves dépend souvent exclusivement de la bonne volonté du chef d'établissement ou de la motivation des enseignants concernés. Des recherches effectuées en Angleterre (Taylor 2002, Rowe 2003) montrent que les adultes traitent les élèves tantôt comme des enfants et tantôt comme des adultes, selon ce qui les arrange. Elles soulignent aussi l'ignorance des enseignants en ce qui concerne les conditions psychologiques et pédagogiques qui contribuent au développement civique et moral des jeunes et qui sont importantes à prendre en compte pour la gestion des conseils d'élèves. Enfin en France, des recherches sociologiques (Becquet 2005, Talpin 2006) constatent l'absence d'engagement des élèves dans ces formes de gestion de la vie scolaire, surtout au lycée, dû à leur impression d'être infantilisés, et non réellement écoutés, ce qui réduit ces dispositifs à un fonctionnement formel très procédural au détriment d'un fonctionnement opérationnel concernant la gestion des problèmes cruciaux qui touchent la vie scolaire des élèves.

Ces types de difficultés peuvent être attribuées, entre autres, à la résistance observée par les adultes et l'équipe éducative plus particulièrement, de considérer ces dispositifs comme des outils à la fois de régulation de la vie scolaire et d'apprentissage. Rossi et Baraldi (2008) soulignent les tensions décrites par plusieurs recherches entre le besoin de reconnaître les jeunes élèves comme des individus à part entière dotés des capacités de réflexion et de prise de décision sur les problèmes qui les concernent d'une part, et leur besoin de protection et d'accompagnement vers l'âge adulte. Pour étudier les dispositifs de participation des élèves dans la vie scolaire entre deux pays, l'Italie et l'Ecosse, les auteurs font la distinction entre trois types de participation en fonction de la tâche que les élèves sont invités à remplir : participation à la conception et planification des projets ; participation à la prise de décision dans des projets ou des problèmes soulevés par les adultes ; expression libre des opinions et des pensées dans des espaces de débat et de discussion. Ils arrivent à la conclusion que dans les deux pays le besoin des élèves d'apprendre et de bénéficier d'un encadrement pertinent apparaît plus important que le besoin de renforcer leur autonomie personnelle et leur participation active dans les prises de décision mais cette tendance apparaît un peu plus renforcée en Ecosse qu'en Italie. En Italie les pratiques semblent être orientées vers l'organisation des moments qui donnent aux élèves l'occasion de discuter sur leurs préoccupations et leurs besoins et défendre leurs droits tandis qu'en Ecosse l'accent est mis sur les deux autres formes de participation à savoir à la planification et conception des projets et à la prise de décision : « *Malgré le fait qu'il y a des similitudes entre les deux contextes, en Ecosse la promotion de la participation des enfants semble être plus associée à l'éducation et l'apprentissage selon les points de vue des enseignants et des assistants sociaux qui encadrent des projets de participation scolaire. D'une part, la participation est souvent considérée comme un processus d'apprentissage dans lequel les adultes offrent aux élèves les connaissances et compétences nécessaires pour orienter la participation dans la bonne direction ; d'autre part, les élèves peuvent apprendre, à travers la participation, leurs propres droits et responsabilités en tant que citoyens* » (Ibid., page 9).

Quelques perspectives de recherche

Les considérations qui précèdent nous conduisent à considérer les dispositifs de participation des élèves dans la vie scolaire comme des moments d'apprentissage et d'y apporter un regard didactique qui comporte trois axes de réflexion exposés par la suite.

Le premier axe est conceptuel et consiste à identifier le sens qu'acquièrent pour les élèves les concepts juridiques (droit, responsabilité), éthiques (justice, égalité) et politiques (démocratie) qui sont censés être construits dans les cours même de l'éducation civique, et les compétences qui les sous-tendent (langagières comme faire une proposition ou expliquer son point de vue, morales, comme respecter le point de vue de l'autre, etc) ; est-ce que le curriculum formel peut-il être influencé par et / ou intégrer l'expérience des élèves dans la vie scolaire ? Est-ce que les « études de cas » sur lesquels est censé s'appuyer l'enseignement de l'éducation civique au collège peuvent-elles concerner l'expérience réelle des élèves ? Par quels moyens didactiques ceci peut-il se faire ?

Le deuxième axe est praxeologique et concerne les situations que les élèves sont invités à gérer et les tâches que celles-ci évoquent pour eux. Comment se représentent-ils ces tâches ? Est-ce qu'il y a des tâches qui se croisent et / ou qui se complètent au sein des structures participatives de différents types : représentation des délégués d'élèves, groupes de discussion et de débat dans les heures de vie de classe, liens avec la commune et participation à des organisations péri-scolaires ?

Ces questions conduisent à la distinction d'un troisième axe d'investigation didactique, celui des médiations culturelles qui interviennent dans la mise en place de la participation des élèves dans la vie scolaire. Il consiste à examiner les outils (règles, et règlements intérieurs, documents, formes d'interactions, rôles ...) qui sont mobilisés pour encadrer l'engagement des élèves dans un univers culturel déterminé construit dans différentes échelles : la classe, l'établissement, le pays. Il s'agit plus particulièrement d'interroger les outils d'ordre juridique et / ou institutionnel qui visent à expliciter et à garantir la place de chacun dans les prises de décision, aussi bien parmi les élèves que parmi les adultes. Nous faisons l'hypothèse que l'usage opératoire de ces outils peut transformer ces lieux de participation des acteurs éducatifs dans la vie scolaire, des lieux de rapports de force et de pouvoir politique en lieux d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Cet usage pourrait avoir un impact sur le renforcement de la notion de la communauté scolaire, sur la création d'un climat de confiance ouvert à la discussion, sur le sentiment de justice des élèves mais aussi sur la confiance que les adultes eux-mêmes attribuent à ces institutions⁷. Ces outils peuvent donc jouer des multiples rôles de médiation : entre l'espace scolaire et extra-scolaire, entre les cours formels et l'expérience informelle au sein de l'établissement scolaire, entre les différents acteurs éducatifs (élèves, parents, enseignants).

C'est dans cet axe que se construit la comparaison entre la France et la Grèce, comparaison qui ne constitue pas un objectif en soi mais vise à alimenter une réflexion théorique et méthodologique plus large concernant les outils et les valeurs culturels qui sous-tendent ce type de pratiques. Par exemple, Si les deux pays ont une tradition scolaire qui accentue la nécessité de cohésion sociale et de développement du sentiment d'appartenance auprès des

⁷ Une recherche effectuée par questionnaire en Angleterre montre par exemple qu'aussi bien des enseignants que des parents se plaignent, pour certains établissements scolaires, de ne pas suffisamment participer dans les informations et prises de décision, ce qui est pris en compte dans les représentations que les élèves se font du fonctionnement de la communauté scolaire (Cunningham 2000)

élèves, l'histoire de la laïcité en France et de la mixité culturelle de sa population est beaucoup plus ancienne qu'en Grèce (Karakatsani 1999, 2004). Le modèle de la « citoyenneté à la française » a plutôt tendance à gommer les différences entre les cultures tout en préservant le droit de chacun à conserver ses traditions et ses croyances dans sa vie privée. En revanche, le questionnement émergeant autour de l'intégration des minorités culturelles à l'école au sein de la population grecque semble s'orienter davantage vers un modèle de « citoyenneté à l'anglaise » qui consiste à la reconnaissance des différences culturelles de chacun comme faisant partie intégrante de son identité citoyenne. Ces questions ont soulevé en Grèce plusieurs débats autour du sens de l'éducation à la citoyenneté dans la formation universitaire des enseignants (Stamelos G. Papadiamantaki Y. et Vassilopoulos A., 2006.). Comment ces facteurs influencent-ils le sens de la notion même de citoyenneté participative dans chaque pays ? Quelles sont les valeurs qui constituent le cadre de référence de ces pratiques ? Ces axes de réflexion ouvrent devant nous un vaste chantier de recherche.

Bibliographie

Amiel, M., Presse, M.-C., Étienne, R. (2003). *Vivre et apprendre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP, collection repères pour agir.

Audigier F (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire, dans Lenoir Y., Xypas C. & Jamet Ch. *Ecole et citoyenneté ; un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin pp.185-206.

Audigier F. et Lagelée G. dir. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP

Becquet V. (2005), « Dialoguer avec les jeunes : un engagement réciproque ? Les conseils de la vie lycéenne », dans Becquet Valérie et De Linares Chantal. *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, Paris : L'Harmattan (Débats jeunesse).

Brougère G. et Bézille H. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Note de synthèse dans *Revue Française de Pédagogie*, n°158, janvier-février-mars, pp.117-160.

Carra C. , Pagoni M. (2007) : « Construction des normes et violences scolaires », dans Reuter Y. (dir)., *Pédagogies alternatives et lutte contre l'échec scolaire*, Paris : L'Harmattan, pp.31-62.

Dewey, J. (1938/1997), *Experience and education*. Macmillan.

DfES (2003) *Advice on whole school behaviour and attendance policy (material from Key Stage 3 National Strategy)*. London, Her Majesty's Stationery Office.

Durr L. (2004), *The School : A Democratic Learning Community. The All European Study on Pupil Participation in School*. Strasbourg : Council of Europe.

Eurydice (2005) : *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Commission Européenne.

Hart R. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Unicef.

Huddleston T. (2007), *From student voice to shared responsibility. Effectiv practice in democratic school governance in European schools*, Citizenship Foudation, London.

Karakatsani D. (1999), *Le citoyen à l'école. Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre 1957-1989*, Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, Pédagogie, Bern 1999.

Karakatsani D. (2004) « La citoyenneté dans le système éducatif grec : matières, activités et pratiques », dans *Spirales*, n°34, pp.127-171.

Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning : experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Maubant Ph. (2006) « L'éducation à la citoyenneté sous l'éclairage de l'approche par compétences », dans Lenoir Y., Xypas C., Jamet Ch. Dir. *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris : Armand Coli, pp.207-222.

Pagoni M, Haeberli Ph. (2006), « Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative de deux établissements scolaires en France et en Suisse », Communication présentée au colloque de l'AFEC : *L'Ecole, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires? Analyses et comparaisons internationales*, du 22 au 24 juin 2006, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3.

Pagoni M. (sous presse), « Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques », dans Sirota A. coord. *Violences subies, violences vécues par les enfants*, éditions Bréal.

Rossi E. et Baraldi C. (2008), « The promotion of children's and adolescent's social participation in Italy and Scotland », *Children and Society*, pp. 1-13.

Rowe D. (2003), *The business of school councils : An investigation into democracy in schools. Second edition*. London : Citizenship Foundation.

Rowe, D. (2005) *Citizenship, Raising the Standard*. Lewes, Connect Publications.

Stamelos G. Papadiamantaki Y. et Vassilopoulos A., (2006), European policies implementation in the Greek Primary Education University Departments (PTDEs), in Sprogee J. – Winther-Jensen Th., *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*, ed. Peter Lang, Frunkfurt am Main, pp.291-306.

Talpin Julien. « Jouer les bons citoyens. Les effets contrastés de l'engagement au sein de dispositifs participatifs ». *Politix*, vol. XIX, n°75, 2006, p. 13-31.

Tutiaux-Guillon Nicole (2006). « Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie ». In Legardez Alain & Simonneaux Laurence (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 119–136.