

## La démocratie à l'école

Pour citer : a paru dans « Écoles citoyennes », Bruxelles, Centre d'Action Laïque, coll. « Outils de réflexion », mars 1999, n° 9, p. 3-8.

« La démocratie à l'école » est un sujet complexe. Je vais tenter dans cet article [1] d'en décrire les aspects paradoxaux ; [2] de montrer que l'expression en recouvre deux autres dont les objectifs didactiques diffèrent : la participation démocratique à l'école et l'éducation scolaire à la démocratie ; [3] de relier ces objectifs à l'évolution culturelle, sociale et politique ; [4] et d'énoncer les grands axes d'une éducation repensée à la démocratie qui permettraient aussi de remplir les conditions d'une participation démocratique à l'école.

### 1. L'ÉCOLE N'EST PAS UN LIEU DÉMOCRATIQUE

Il me faut commencer par affronter le paradoxe – apparent du moins – qu'il y a à éduquer à la démocratie dans un lieu, l'école, qui n'est pas démocratique. Car si la démocratie se caractérise par un pouvoir auquel chacun peut concourir et par une constitution juridique déclarant la liberté et l'égalité de chacun en principe, l'école n'est pas démocratique : d'un côté, elle participe d'une inégalité entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, et, de l'autre, sa fréquentation est obligatoire. Comme le fait remarquer Jean-Marc Ferry, la relation pédagogique est « asymétrique » ; elle n'est ni égalitaire ni libre : « égalité et liberté sont en effet des projets correspondant à l'idéal d'une identité mûre, émancipée, dont la réalisation suppose précisément une éducation<sup>1</sup> ». L'é-ducation a pour visée de conduire l'élève hors de l'état de mineur vers sa « majorité ». Autrement dit, la relation pédagogique n'est pas une relation d'intercompréhension visant l'« entente » de deux partenaires égaux. L'un des deux partenaires, l'enseignant, donne à apprendre c'est-à-dire qu'il constitue le *médium* par lequel l'enfant ou le jeune s'insère dans le monde, dans l'expérience de l'humanité sédimentée dans le savoir, les valeurs et les normes, apprend en accéléré ce que l'humanité a retenu comme vision du monde, comme provision d'évidences provisoires, pour seulement être en mesure de critiquer celles-ci et faire pleinement usage de sa liberté. La relation pédagogique médiatise la *re-con-struction* de cette expérience qui s'est élaborée dans le temps "historique" (*re-*), que l'on bâtit en soi (*-struction*), et avec l'aide du professeur (*-con-*)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Jean-Marc FERRY, *Les Puissances de l'expérience*, vol. II, « Les ordres de la reconnaissance », Éd. du Cerf, 1991, p. 82.

<sup>2</sup> Je me suis inspirée des analyses de Jean-Marc FERRY sur la sédimentation du discours et le temps historique, *ibid.*, vol. I, « Le sujet et le verbe », 1<sup>e</sup> partie, chap. III (Discourir) et 3<sup>e</sup> partie (Le monde de la vie et le temps historique).

Cette remarque préliminaire a pour but de dépasser une tension qui a prévalu ces dernières années dans l'enseignement entre deux modèles pédagogiques, l'un "autoritariste", l'autre, "laxiste" ; ou, pour le dire autrement, tension entre un enseignement qui, de l'extérieur, transmet un savoir et impose les normes d'une tradition non problématisée et un enseignement qui annule l'*asymétrie* dont je parlais plus haut pour considérer le jeune comme un égal, susceptible de trouver en lui-même ce savoir, ces valeurs et ces normes par un mouvement de libre expression de soi. La référence pédagogique au vécu du jeune ne peut signifier le renoncement à cette fonction publique de « médiation » qui insère le jeune dans un monde commun. Reste au professeur, dans le respect de la personnalité du jeune, à faire reconnaître par celui-ci la compétence spécifique dont le "maître" est en principe porteur et à assumer, comme le dit Philippe Meirieu, le pouvoir attaché à la fonction sociale qui lui est dévolue<sup>3</sup>.

Rappeler qu'il ne convient pas d'appréhender l'école comme un lieu démocratique d'apprentissage ne signifie évidemment pas qu'on renonce à critiquer l'école lorsqu'elle s'érige en « zone de non droit », selon l'expression de Bernard Defrance<sup>4</sup>. D'une part, parce qu'il est pédagogiquement absurde de transgresser la loi à laquelle il s'agit d'éduquer en ne respectant pas les droits constitutionnels ; d'autre part, parce que l'on contreviendrait à l'un des plus vieux moyens éducatifs, déjà souligné par Kant, la valeur de l'exemple. La démocratie, par opposition à l'Ancien Régime, n'est pas le pouvoir d'une personne sur d'autres mais le pouvoir de principes qui consacrent l'égalité de droit. En démocratie, personne n'est au-dessus des lois, fût-il professeur ou directeur.

## **2. PARTICIPATION DEMOCRATIQUE ET EDUCATION A LA DEMOCRATIE**

Que recouvre l'expression de « démocratie à l'école » ? Vise-t-on à une participation « démocratique » des élèves et des étudiants à l'école en tant qu'usagers de celle-ci ? Ou, poursuit-on un objectif d'éducation à la démocratie ? Sans doute les deux. Or, dans les deux cas, cette expression renvoie, quant au fond, d'un côté, aux conceptions de la démocratie et, de l'autre, à celles sur les finalités de l'école. À cet égard, lorsqu'on se réfère au « Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement »<sup>5</sup>, l'école doit tout à la fois, pour le législateur, promouvoir le développement personnel, doter le jeune de toutes les compétences nécessaires à prendre une place active dans la vie économique, sociale et

---

<sup>3</sup> Entretien avec Philippe MEIRIEU, « Instruire ou éduquer ? », dans *Revue de psychologie de la motivation*, 1994, n° 18, p. 23.

<sup>4</sup> Bernard DEFANCE, *Sanctions et discipline à l'école*, Éd. Syros, 1993, p. 69.

<sup>5</sup> *Moniteur Belge* du 23 septembre 1997.

culturelle, à en faire un citoyen responsable disposant de chances égales d'émancipation sociale<sup>6</sup>. Le Parlement de la Communauté française de Belgique manifeste ainsi, comme la France, le Québec et la Suisse par exemple, un regain d'intérêt pour ce qu'on appelle encore parfois « l'éducation civique ». Cependant, le Décret se limite à la mentionner comme l'une des obligations de l'école sans en préciser le contenu. Or, avant d'éduquer à une « citoyenneté responsable » ne faudrait-il pas d'abord se mettre d'accord sur le *concept* de citoyenneté responsable lui-même ? Le Décret semble tacitement considérer que la citoyenneté à l'école, c'est permettre à l'élève de se faire représenter dans des « conseils de participation ». C'est là sans doute un objectif et un moyen sur lequel nous pourrions nous accorder<sup>7</sup> mais qui, d'une part, me semble insuffisant et, d'autre part, me paraît relever d'une approche unilatérale de la démocratie comme démocratie représentative plutôt que participative. Celle-là pouvait éventuellement se justifier dans une société essentiellement organisée sur le mode pyramidal, avec au sommet une « avant-garde » éclairée, instruite et cultivée, dirigeant « en bon père de famille » des masses laborieuses peu au fait des questions politiques, préoccupées surtout qu'elles étaient par leurs conditions de travail et de salaire. Mais l'individualisation croissante depuis la modernité et la mutation culturelle que nous avons traversée dans les années 70 modifient la donne. Mai 68<sup>8</sup>, pour prendre une date butoir, était en quelque sorte la manifestation d'une remise en cause de ce modèle de relations interpersonnelles pyramidal, hiérarchique et autoritaire, qu'il s'agisse des relations enseignants-enseignés, hommes-femmes, parents-enfants ou patrons-travailleurs... Cette évolution culturelle, de même que la contestation des morales de l'obéissance qui l'accompagnait, fragilise la démocratie représentative « classique ». D'une part, parce qu'il y a délégitimation de toute « élite » ou « avant-garde » éclairée qui serait capable *a priori* de déterminer ce qu'est le *bien* pour le citoyen : les partis politiques et les organisations dites « représentatives » ne peuvent se substituer à la volonté des citoyens, tout au plus peuvent-ils n'être que des relais après évaluation et discussion des projets de société par les citoyens eux-mêmes. D'autre part, parce que les rapports entre l'individu et l'État ne s'appréhendent plus sur le mode du « dévouement à l'État » comme tel – expression qui définit le « civisme ». L'association des parents des dix para-commandos morts au Rwanda est à cet égard exemplaire de cette réclamation des comptes demandés par des citoyens à l'État, non pas pour la mort de ces paras qui, comme l'ont dit certaines porte-parole de cette association, fait partie du contrat public, mais des circonstances de leur mort dont l'État doit

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, article 6.

<sup>7</sup> C'est l'un des trois axes, celui de la participation publique, que je développe dans mon ouvrage *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*, Paris, Éd. Du Cerf, 1997, coll. "Humanités", chapitre 5.

répondre. La revendication des parents Russo et Lejeune, symbolisant celle de nombreuses victimes ou parents de victimes, à l'égard du service public de « justice » et à l'égard du législateur, est, elle aussi, exemplaire de cette demande, non pas seulement d'une citoyenneté responsable mais d'un État responsable qui ne peut transcender l'intérêt individuel qu'au nom de l'intérêt général. Lorsqu'il faillit à ce dernier, ce sont les citoyens qui, comme tels, se rappellent à lui en tant que souverain.

Le procès Agusta-Dassault (et leurs équivalents dans d'autres pays) signe, lui aussi, la fin d'une époque dans laquelle des dirigeants de parti pouvaient confondre – sans immoralité particulière – l'intérêt du parti et celui d'une couche relativement homogène de la population, l'intérêt du parti et l'intérêt de ses électeurs. Ce procès exprime la demande publique d'une opinion qui entend rappeler qu'il n'y a pas de « moralité publique » sans « intérêt général » et que celui-ci ne peut être fixé *a priori* par qui que ce soit dans une société d'individus. Un extrait de l'arrêt le souligne clairement : « Attendu qu'en démocratie, les citoyens sont en droit d'attendre que les hommes politiques qui les représentent ou les hauts fonctionnaires qui les administrent ne sacrifient pas les intérêts de la société à leur intérêt personnel ou à ceux d'un parti ; qu'à cet égard, la circonstance qu'au moment des faits il n'existait aucune législation réglementant le financement des partis est indifférente comme est sans incidence le fait qu'à l'époque, ces pratiques aurait été d'usage généralisé<sup>9</sup> ».

Dit autrement, pour relégitimer le pouvoir démocratique, le citoyen doit pouvoir participer plus directement aux grandes orientations politiques, prendre la part de pouvoir qui lui revient individuellement : entre *pars* et *capere*, l'accent s'est déplacé sur *capere*.

Les conséquences pour une éducation à la citoyenneté sont évidentes : le jeune doit apprendre à participer et pas seulement à se faire représenter.

### **3. ÉVOLUTIONS CULTURELLE, SOCIALE ET POLITIQUE**

L'éducation à la citoyenneté ne renvoie pas uniquement au concept de citoyenneté mais aussi à la conception que l'on se fait de l'éducation, et de l'éducation scolaire en particulier. L'école en effet, depuis qu'elle existe, constitue une caisse de résonance de trois dimensions interdépendantes – individuelle, sociale et politique – qui se traduisent dans ses finalités de développement personnel (« homme »), de qualification professionnelle (« travailleur ») et de projet politique (« citoyen »). Il est dès lors peu probable que l'on puisse réfléchir à l'éducation à la citoyenneté sans prendre en compte les évolutions morales

---

<sup>8</sup> qui vient ponctuer le long cheminement de la déconstruction nietzschéenne de la raison et de la morale au profit d'une esthétique de la Vie.

ou les mœurs, les évolutions sociales et les évolutions politiques. Nous venons de voir que la demande d'une citoyenneté effective plus individuelle<sup>10</sup> devrait être prise en compte dans un projet politique d'éducation. J'ai déjà mentionné aussi la mutation culturelle qui a disqualifié le mode autoritaire des relations personnelles. Celle-ci a bien sûr eu ses effets sur la relation enseignants-enseignés dans le sens où il n'est plus concevable aujourd'hui d'envisager une éducation digne de ce nom sans que l'apprenant soit considéré comme co-auteur de son apprentissage et l'enseignant comme un guide chargé d'amener le jeune à s'élever au rang d'être majeur, c'est-à-dire à « re- con- struire » ou à bâtir en lui des savoirs, des normes et des valeurs sur base de l'expérience de l'humanité avec lui, en l'insérant dans un monde commun<sup>11</sup>. Reste à évoquer l'effet des évolutions sociales sur les finalités de l'éducation scolaire, et en particulier sur celles d'une éducation à la citoyenneté. La mutation technologique actuellement en cours va modifier de fond en comble la vie sociale. D'abord parce qu'elle se solde et se soldera encore par d'énormes suppressions d'emplois salariés de par le monde (plus particulièrement, la mutation robotique dans le secteur secondaire, biotechnologique dans le secteur primaire et informatique dans le secteur tertiaire) comme l'a admirablement décrit Jeremy Rifkin<sup>12</sup>. Ensuite parce que de telles restructurations du marché de l'emploi se refléteront sur le pouvoir d'achat des cosociétaires à moins d'introduire un revenu de base inconditionnel<sup>13</sup>. Enfin, parce que les emplois qui seront maintenus ou créés, ainsi que les services aux personnes, non mécanisables, exigeront des qualifications toujours plus élevées réclamant sans doute en retour une formation de base inconditionnelle, non soumise à la sélection, non seulement en vue d'activités rémunérées mais aussi pour former à toutes les activités non rémunérées qui se tiendront dans ce temps de loisirs élargi.

L'école actuelle fait écho à ces évolutions : le diplôme n'est plus aujourd'hui un passeport automatique d'un revenu et d'insertion sociale et politique. Les incivilités et la violence ne l'épargnent pas. Sans suivre Charles Péguy dans ses développements, il me semble avoir déjà finement observé qu'une « crise » ou un « malaise » dans l'enseignement n'est pas un mal ou un dysfonctionnement isolé mais participe d'une mutation plus large. Il écrivait en 1904 que les « crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent,

---

<sup>9</sup> Arrêt, Titre VI. « Les peines ».

<sup>10</sup> Sur le plan formel et celui des droits, elle était acquise depuis la modernité politique. Elle s'était ensuite manifestée par l'intermédiaire incontesté des « représentants », les partis politiques et les organisations syndicales et patronales.

<sup>11</sup> J'ai notamment développé ce point d'une relation pédagogique « reconstructive » dans *Repenser l'éducation civique...*, *op. cit.*, chap. 2.

<sup>12</sup> Jeremy RIFKIN, *La Fin du travail* (1995), trad. P. Rouve, Paris, Éd. La Découverte, 1996.

<sup>13</sup> Pour une synthèse du débat francophone à propos d'une telle inconditionnalité, voir par exemple Claudine LELEUX, *Travail ou revenu ? Pour un revenu inconditionnel*, Paris, Éd. du Cerf, 1998, coll. "Humanités".

culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale<sup>14</sup> ». Il ajoutait que la « crise » de l'enseignement devait être approchée comme le symptôme d'une maladie sociale : « l'enfance et la jeunesse ont, dans les sociétés les plus endommagées, une certaine force d'innocence propre qui résiste aux empiétements de la fraude ; c'est pour cela que les maladies sociales venues du mensonge apparaissent d'abord en symptômes pédagogiques<sup>15</sup> ».

Le regain d'intérêt pour une éducation à la citoyenneté responsable à l'école paraît dès lors louable et nécessaire même si elle ne suffira pas à endiguer les difficultés qui y surgissent et qui ne s'y originent pas, comme celles évoquées ci-dessus, l'emploi, la qualification professionnelle, le revenu actuellement lié à l'emploi salarié et l'élargissement du temps libre.

#### **4. TROIS AXES POUR UNE EDUCATION A LA CITOYENNETE**

Il ne s'agit toutefois pas de reprendre les anciennes formules d'éducation à la citoyenneté mais de repenser celle-ci en tenant compte des évolutions rapidement brossées ci-dessus. Puisque la citoyenneté est un devenir ou un projet, tant sur le plan individuel, social que politique, elle suppose une éducation transdisciplinaire. En outre, le discrédit porté aux morales de l'obéissance nous empêche de reprendre purement et simplement l'éducation « civique » classique qui apprenait au jeune à se conformer à l'une des conceptions de l'État et de la démocratie. L'éducation à la citoyenneté doit, au contraire, prendre appui sur une série de compétences permettant au jeune d'avoir accès à un jugement moral postconventionnel ou autonome. Ce qui signifie que, sur le plan méthodologique, elle doit expressément prévoir des objectifs didactiques interdépendants que sont l'apprentissage de l'autonomie individuelle, de la coopération sociale et de la participation publique. Je ne peux pas développer dans le cadre de cet article ce que j'ai développé ailleurs<sup>16</sup> mais je voudrais mentionner les éléments qui me paraissent décisifs pour rencontrer de tels apprentissages.

##### **Apprentissage de l'autonomie, intellectuelle et affective**

Être majeur, disait Kant, c'est « oser savoir » (*sapere aude*). Notre enseignement confond encore trop souvent *savoir* et *connaître*, une tête « bien pleine » plutôt qu'une tête « bien

---

<sup>14</sup> Charles PEGUY, *Pour la Rentrée* (1904), in *Œuvres Complètes*, Gallimard, 1944, p. 244-249, cité dans *La République et l'école. Une anthologie*, Presses Pocket, n°10, p. 272.

<sup>15</sup> *ibid.*, p. 273.

<sup>16</sup> Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique...*, *op. cit.*

faite ». Pourtant, une pensée autonome et critique, ce qu'une démocratie non tutélaire exige des citoyens, ne s'acquiert pas par l'accumulation de connaissances. Le législateur l'a bien compris en remplaçant les « programmes-matières » par des « socles de compétences ». Encore faut-il, au niveau pédagogique, d'une part, faire réfléchir plutôt que faire calculer ou exercer et, d'autre part, faire accéder les jeunes à une pensée formelle, aux concepts et aux principes<sup>17</sup>. La philosophie est aujourd'hui redécouverte comme l'un des moyens de développer la réflexion et la conceptualisation mais le recours aux « problèmes » dans toutes les disciplines mériterait certainement plus d'attention. Piaget y insistait déjà : « tant que la structure logique du problème n'est pas solidement assurée, les considérations numériques demeurent sans signification et voilent au contraire le système des relations en présence<sup>18</sup> ».

Faire réfléchir et juger ne peut cependant faire l'économie d'une *pédagogie de l'affectivité*. Certes l'enseignant n'est pas un psychologue mais il ne peut négliger que l'affectivité reste un puissant moteur de toute action, fût-elle intellectuelle. Or, comment éduquer au respect mutuel si le jeune n'est pas profondément respecté dans sa personne. L'école ne peut seulement être affaire de connaissance, encore faut-il qu'elle fasse œuvre de *reconnaissance*. Trop d'enseignants exigent encore un respect unilatéral vis-à-vis de celui qui enseigne sans comprendre que, ce faisant, il n'éduque nullement à la réciprocité. En matière d'éducation à la citoyenneté cet apprentissage du respect est capital lorsque l'école est parfois le seul lieu où il peut s'effectuer. Certains enfants ne connaissent au sein de la famille qu'humiliations et vexations, intégrant ces attitudes comme la norme. Alice Miller et Marie Balmory, deux psychanalystes, ont souligné la spirale de telles expériences d'irrespect que les jeunes reproduisent une fois adultes. L'enseignant, en « montrant l'exemple », permet parfois à l'élève de découvrir qu'un autre mode de relation interpersonnelle est possible, lui donnant ainsi l'occasion de se décentrer et de rompre avec un jugement et un comportement hétéronomes. Sans vouloir expliquer et juguler la violence à l'école par la seule attitude des enseignants, il ne faudrait pas oublier que « dans la révolte d'une volonté déviante se trahit aussi [...] la voix d'autrui exclu par de rigides principes moraux, l'intégrité blessée de la dignité humaine, la reconnaissance refusée, l'intérêt négligé, la différence déniée<sup>19</sup> ».

Il est nécessaire toutefois de ne pas confondre pédagogie de l'affectivité et pédagogie affective. L'enseignant ne peut quitter son rôle de médiateur public et sombrer dans

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, chap. 3.

<sup>18</sup> Jean PIAGET, *Où va l'éducation ?* (1971), Folio essais, 1988, p. 84.

<sup>19</sup> Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la discussion* (1991), trad. M. Hunyadi, Éd. du Cerf, 1992, p. 107.

l'immédiateté affective. La séduction et la culpabilisation contrecarrent l'apprentissage parce qu'elles maintiennent le jeune dans un état d'hétéronomie affective. La forme scolaire, comme l'avait déjà dit Hegel en 1811, est un lieu d'accès à l'universel : « Or, l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde, du rapport naturel du sentiment et du penchant dans l'élément de la Chose<sup>20</sup> ».

Soit dit en passant, il est regrettable que des voix s'élèvent pour supprimer les cours dits « philosophiques » – qui sont en fait des cours de morale religieuse ou non confessionnelle. En effet, ces cours sont les seuls à avoir pour objectif didactique spécifique l'éducation au jugement moral : juger, c'est-à-dire choisir, entre alternatives qui mobilisent des valeurs et des principes moraux, et cela, dans certains de ces cours du moins, dans un esprit de libre examen. La France par exemple, connue pourtant pour sa tradition laïque, ne prévoit pas dans le cursus scolaire une éducation morale, pensant qu'elle doit être du seul ressort des familles. Ce qui a pu paraître réactionnaire en Belgique, le maintien d'une telle éducation à l'école – tant publique que privée –, me semble aujourd'hui un atout à sauvegarder dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté parce qu'elle permet au jeune de réfléchir et de juger sur des questions qui touchent au choix d'une vie réussie et épanouie, d'un projet de société et de présupposés épistémologiques. Le nouveau programme de morale non confessionnelle dans le troisième degré constitue une heureuse avancée dans ce sens<sup>21</sup>.

### **Apprentissage de la coopération sociale**

L'autonomie individuelle est nécessaire pour co-opérer avec les autres mais, inversement, la coopération favorise l'autonomie. L'apprentissage de la coopération a fait l'objet d'une certaine attention dans l'enseignement « rénové ». Beaucoup d'enseignants sont cependant revenus à un enseignement plus « frontal » devant l'échec des travaux de groupe ou d'équipe. Aujourd'hui, la mise au point d'une véritable « pédagogie de la coopération<sup>22</sup> » permet de reprendre cet objectif d'apprentissage dans toutes les disciplines avec succès. Elle consiste *grosso modo* à préparer les leçons et les activités de telle façon qu'un groupe d'élèves doive atteindre un objectif fixé tandis que chaque élève du groupe ne détient pas toutes les données nécessaires à l'atteindre : les éléments d'un problème, les chapitres d'un

---

<sup>20</sup> Friedrich HEGEL, « Discours du gymnase du 2 septembre 1811 », dans *Textes pédagogiques. La pédagogie de Hegel*, trad. B. Bourgeois, Éd. Vrin, 1990, p. 108-109.

<sup>21</sup> Circulaire du 29 janvier 1997 de la Direction Générale de l'Organisation des Études, réf. III/AD/CW-08-AM/96/7/5748. Voir notamment, pour les applications de ce programme, les « Séquences didactiques de philosophie » de Luc MATELART, *Suis-je seul au monde ?* (148 p.), Claudine LELEUX, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?* (244 p.) et Claudine LELEUX, *Dans quelle société je veux vivre ?* (204 p.) aux Éditions Démopédie, rue des Six Jetons 49/13 à 1000 Bruxelles (demopedie@skynet.be).



récit, les extraits de textes... sont répartis parmi les membres du groupe. Cette pédagogie stimule l'apprentissage de l'écoute et du dialogue, compétences communicationnelles de base d'une citoyenneté bien comprise. Elle place aussi tous les enseignés en situation d'activité pour expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont compris d'essentiel. Ce faisant, elle revalorise les élèves « étiquetés » comme scolairement moins bons sans freiner les autres. Outre ces qualités « citoyennes », la pédagogie de la coopération offre une grande efficacité des apprentissages, ce qu'ont pu expérimenter ceux qui l'ont pratiquée<sup>23</sup>.

Des programmes de formation au comportement d'aide, mis au point notamment par l'université de Mons, compléteraient utilement un apprentissage de la coopération sociale, de même d'ailleurs que la mise en œuvre répétée de projets interdisciplinaires au sein de l'établissement<sup>24</sup>.

### **Apprentissage de la participation publique**

Apprendre à participer ne peut se limiter, je l'ai dit plus haut, à se faire représenter dans des « conseils », qu'ils soient de classe, communaux, ou dits « de participation ». Car, participer *réellement*, c'est aussi pouvoir prendre la parole, argumenter un point de vue, écouter le point de vue de l'autre, juger, choisir, décider... autant de compétences transversales que chaque discipline devrait contribuer à faire acquérir. Une telle formation, outre l'apprentissage du jugement que j'ai déjà mentionné, suppose aussi, bien évidemment, qu'un espace de discussion soit instauré dans tous les cours, ce qui fait malheureusement défaut aujourd'hui.

Les (candidats-)délégués devraient bénéficier en tout cas d'une formation à la délégation de pouvoir<sup>25</sup>. Ce vers quoi semble travailler la FAPEO.

L'expérience française des COP (Conseillers d'orientation psychologue), qui interviennent à intervalles réguliers dans les groupes-classes pour les aider à formuler en commun leurs griefs éventuels vis-à-vis des enseignants et de leurs cours, me paraît être une piste de réflexion, à la fois pour désamorcer les escalades d'agressivité, pour développer la capacité des enseignants et des enseignés à *différer* plutôt qu'à réagir dans l'urgence mais aussi pour

---

<sup>22</sup> Voir notamment Annie DEMONTY, « Initiation à la pédagogie de la coopération » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives*, Bruxelles, Éd. Démopédie, 1998, p. 49-89 (cf. encadré).

<sup>23</sup> Voir notamment, Christian STAQUET, « L'apprentissage coopératif » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives, op. cit.*, p. 31-38.

<sup>24</sup> Claudine LELEUX, *Repenser l'éducation civique...*, *op. cit.*, p. 91-94.

<sup>25</sup> Michel Bastien, « Les Conseils de participation à l'école » dans Francine AMATO, Michel BASTIEN et al., *Coopération et participation. Pédagogies actives, op. cit.*, p. 95-99.

apprendre à participer activement, c'est-à-dire à prendre en charge la solution à ses problèmes<sup>26</sup>.

## **5. DEFIS POUR UNE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION**

Une éducation à la démocratie ou à la citoyenneté ne se décrète pas. Elle nécessite, outre la volonté et la formation des enseignants, de véritables moyens d'encadrement qui tiennent compte de l'accroissement du temps de préparation, de concertation, de formation continuée... que requiert un enseignement plus individualisé, plus coopératif et plus participatif. Jusqu'ici, cela ne semble pas avoir été le parti pris des politiques d'éducation mises en place en Belgique dans l'enseignement officiel. Souhaitons que ce dossier contribue au changement.

---

<sup>26</sup> Sur le détail technique de ce dispositif, ses arrière-plans théoriques, la préparation de sa mise en place, voir par exemple Claire RUEFF-ESCOUBES, « Vous avez dit "socialisation" ? » dans *Revue de psychologie de la motivation*, *op. cit.*, p. 105-113.