



Grin, I. (2009). La mise en place de conseils d'établissements à Genève : quelle formation pour les élèves et des maîtres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 223-238.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.068>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Isabelle Grin, 2009



La mise en place de conseils d'établissements à Genève : quelle formation pour les élèves et des maîtres ?

Isabelle GRIN¹ (Institut de Formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES), Genève, Suisse)

A Genève, la mise en place de structures participatives d'élèves dans l'enseignement secondaire II² est plus récente que dans le secondaire I et que dans l'enseignement primaire... elle dépend beaucoup de volontés qui existent au sein des établissements. Les dynamiques participatives sont également différentes entre les différents ordres d'enseignement et entre les établissements. Certaines pratiques ont été, malgré tout, développées et stabilisées à l'heure où la Direction générale a décidé de donner une forte impulsion aux conseils d'établissements.

Dewey (1916) a insisté sur l'importance de la transmission des règles pour éviter de creuser un écart entre les potentialités des jeunes et les préoccupations des adultes. Comment cela se traduit-il dans ces lieux de rencontre ? Le travail collaboratif d'élèves plus jeunes aboutit à des productions (Paquette, 1982) ou à des « textes libres » (Robbes, 1994) et les tâches à effectuer conduisent à l'institutionnalisation de « métiers » (Bois, Emo, Heveline, Jusseaume-Cheron, Robbes & Pain, 1994) : on va retrouver la trace de tout ceci dans les associations d'élèves du secondaire, mais avec des déclinaisons différentes. Reste à déterminer quelles valeurs ces associations défendent (Paquette, 1982) et leurs fins réelles. Y a-t-il des risques d'instrumentalisation par une direction d'école ou par des adultes ? Sous quelle que forme que ce soit, en effet, la mise en place de telles structures nécessite incontestablement l'appui des adultes, même dans le secondaire II. Comment chacun trouve-t-il sa place ? Les uns et les autres sont-ils formés à ces nouvelles tâches ?

Peut-on dégager des tendances communes aux établissements malgré leurs singularités ?

L'enquête est qualitative, fondée sur des textes officiels, des productions, des questionnaires, des entretiens et des enregistrements. Elle n'a pas de valeur statistique, mais elle est plutôt indicative de certaines sensibilités.

1. Contact : isabelle.grin@edu.ge.ch.

2. L'expression « secondaire I » désigne les classes de l'enseignement obligatoire, regroupant des élèves en principe entre 12 et 15 ans. Le « secondaire II » regroupe toutes les filières de l'enseignement postobligatoire. Le Collège ou gymnase prépare les élèves à l'obtention d'une maturité qui ouvre les portes de l'Université.



A qui donner la parole ?

Sur la parole, il y a beaucoup de malentendus. Il peut être utile d'en lever quelques-uns. Aboutir à une éthique de la parole est une urgence dans n'importe quel lieu de rencontre professionnelle, dans tout espace où existe une disparité entre ceux qui l'occupent, où les uns ont des objectifs pour les autres (Cifali, 1994, p. 231).

La mise en place de structures participatives d'élèves dans le secondaire II à Genève est d'une actualité vive, puisqu'il existe une volonté officielle de mettre sur pied des conseils d'établissements, ce qui soulève un certain nombre de questions de la part de tous les acteurs concernés, enseignants et élèves au premier chef, souvent alimentées par une forte dose de scepticisme de toutes parts. Il paraît donc que l'*« urgence »* évoquée par Cifali (1994) n'est pas forcément ressentie comme telle par tous les acteurs de la formation.

L'analyse des pratiques déjà effectives s'est centrée tout d'abord sur le degré d'implication des élèves, leurs activités, la place que prennent les apprentissages effectués à cette occasion dans leur curriculum (Audigier, 2001)... on s'est interrogé aussi sur le regard réflexif et critique porté par les élèves eux-mêmes sur leurs pratiques et la pérennisation de celles-ci, ainsi que sur le rôle des adultes dans ce processus.

Puis, l'enchaînement des entretiens s'est fait par ricochets et recommandations successives et a permis un tour d'horizon assez vaste. On a inclus des filières très différentes les unes des autres et des responsables très différents aux statuts variés. C'est cette variété qui incite à se demander si, dans la formation des enseignants, une place ne devrait pas être accordée à ce thème et au rôle qu'un maître peut être appelé à jouer.

Cadre de l'enquête

Le cadre s'est volontairement borné à des établissements dans lesquels les élèves ont fini leur scolarité obligatoire, pour deux raisons. D'une part, comme le rappelle Laplace (1999), la participation des élèves plus jeunes, sous la forme des conseils de classe, est devenue presque courante dans le canton de Genève. Dès lors, *a contrario*, l'absence de telles formes participatives frappe lorsque l'on travaille avec des élèves plus âgés et que l'on s'intéresse à ce type de démarche... d'autre part, il est à souligner que, début 2006, les autorités scolaires ont annoncé leur ferme intention d'introduire des conseils d'établissements dans l'enseignement secondaire, sans en donner, d'ailleurs, une définition univoque et limpide. On dirait que, par ce biais, elles souhaitent rattraper un *« retard »* dont il faudrait examiner les causes : attentisme du corps enseignant ? Abstentionnisme des élèves ? Symptôme de la longue indifférence des autorités à l'égard de cet aspect de la vie scolaire ? Pour avoir une représentation assez générale de la sensibilité des uns et des autres à ces



questions, j'ai pris le parti d'interroger des élèves, des enseignants, des maîtres en formation, des responsables hiérarchiques et le responsable d'un groupe de travailleurs sociaux, partenaires de la communauté enseignante.

Il apparaît lors des entretiens que faciliter l'accès à la parole des élèves n'est aucunement un thème neutre, mais s'inscrit directement au cœur des préoccupations et des réflexions actuelles des acteurs des établissements. On trouve une aspiration de l'école à se présenter comme « lieu de vie », avec une fonction socialisante et une facette culturelle qui permettent simultanément le développement de la personnalité (Philibert & Wiel, 2001). C'est la concrétisation de la volonté partagée de bien (ou mieux) vivre ensemble et de se reconnaître mutuellement comme partenaires dignes d'écoute. N'est-ce pas un enjeu essentiel à l'heure où l'école connaît des crises de confiance et des remises en question fréquentes ?

Données théoriques

Dans le but de définir en premier lieu ce qu'est une association d'élèves, nous avons examiné à l'aide de quelques textes le fonctionnement du conseil de classe et des groupes dits de coopération (Jasmin, 1994), afin de juger des traces qu'ils ont laissées dans les structures associatives d'élèves plus âgés. Il est à souligner que la mise en place de telles structures traduit certaines valeurs (Paquette, 1982), et nécessite incontestablement l'appui des adultes auprès des enfants. Qu'en est-il avec des élèves plus âgés ? Et quel rôle les maîtres vont-ils endosser ? Les « productions » (Paquette, 1982), les « textes libres » (Robbes, 1994) et les « métiers » (Bois, Emo, Heveline, Jusseaume-Cheron, Robbes & Pain, 1994) des plus jeunes se retrouvent ici sous forme de journaux, almanachs, textes variés, désignations de responsabilités plus ou moins hiérarchisées (président, vice-président, secrétaire)... Les règles des associations d'élèves sont transmises d'une volée à l'autre, par écrit ou par oral, et les membres sont issus fréquemment de cooptations... quand le système se complexifie, comme nous le verrons dans le cas du C3S, (école E), le rôle des adultes est déterminant pour assurer le suivi et la cohérence de l'organisation mise en place. Il reste à éviter que « le contenu de l'instruction organisée soit une simple matière d'enseignement pour les écoles, isolée de la matière vivante de l'expérience » (Dewey, 1916, p. 23). Cet auteur insiste sur la fonction sociale de l'éducation. En effet, chacun doit trouver un sens au rôle qu'il est appelé à jouer dans la communauté qui est la sienne et ceci ne peut se faire par pur mimétisme, mais nécessite des actions guidées et des situations partagées... c'est là, selon lui, que les écoles ont un rôle à jouer en offrant davantage d'occasions d'activités communes aux élèves. Il nous présente, en fait, une sorte de laboratoire qui permet au jeune de se préparer à la vie adulte. C'est bien l'esprit défendu, semble-t-il par les adultes qui



offrent leur soutien aux élèves. Mais la concrétisation d'une telle ambition ne peut s'improviser et exige des compétences qui dépendent finalement souvent du hasard : y aura-t-il dans tel établissement un maître capable de soutenir une association et des moyens seront-ils accordés aux membres ? Les responsables rencontrés, en particulier dans les établissements C et D consacrent beaucoup de leur temps personnel aux activités des élèves... la doyenne de l'établissement D souligne que le désinvestissement des maîtres provient aussi d'une surcharge de travail et d'activités : la question financière ne peut donc pas être évacuée sans autres.

Une autre difficulté à laquelle se heurte tout groupement d'élèves est le renouvellement forcément rapide de ses membres qui ne restent que pour un temps limité dans l'établissement. Pour Dewey (1916), « une communauté ou groupe social se maintient par auto-renouvellement continu [...] ce renouvellement s'opère par l'éducation des membres du groupe qui n'ont pas encore atteint leur maturité » (p. 27). Comment assurer cette continuité et cette « éducation » ? Est-ce aussi du ressort des adultes? Autre préoccupation, il faut ritualiser certains codes et donner du sens aux activités, car « toute éducation donnée par un groupe tend à socialiser ses membres, mais la nature et la valeur de cette socialisation dépendent des habitudes et des objectifs du groupe » (p. 109). Selon lui, il faut étudier les objectifs éducatifs : il classe en trois groupes les « bons » objectifs (p. 137) : il s'agit de ceux qui s'appuient sur les activités et les besoins, ceux qui sont susceptibles de trouver une articulation avec les autres objets d'enseignement et ceux qui présentent une fin prévisible. Les chercheurs canadiens ont déjà élaboré un certain nombre de réflexions (p. 10) au sujet des objectifs et de leurs finalités réelles, au vu de leur expérience des conseils d'établissements. Ils confirment qu'il est en effet à craindre que parfois la structure ne devienne un auxiliaire de l'autorité scolaire qui déterminera elle-même les sujets qu'il convient d'aborder. La réflexion sur la participation des élèves accompagne bien évidemment la réflexion sur la violence scolaire, car on espère par ce biais influer positivement sur le climat et l'environnement scolaire, et même si la définition de « violence scolaire » prête encore à divergences, il faut des lieux où différentes formes de violence peuvent s'exprimer, être recadrées et extériorisée avec d'autres moyens que la force. (Pain, 1992). Mais si les « bons » objectifs se résument à cela, ne risque-t-on pas de diluer l'aspect formateur de ces structures ?

En outre, on peut se demander quelles sont les limites d'un répondant adulte dans de telles structures, puisque certains élèves sont déjà majeurs, particularité propre au secondaire II. Peut-on faire l'hypothèse qu'ils ont acquis suffisamment d'autonomie pour faire l'économie d'une aide expérimentée ? Sont-ils déjà parvenus à accomplir « la tâche éducative [qui] a pour visée de réinscrire la Loi qui puisse dénouer le chaos. Remettre chacun à sa place » (Imbert, 1994, p. 113)



Déroulement de l'enquête

Une grande partie des données a été fournie par des entretiens³ qui ont été enregistrés et transcrits. Les discussions m'ont fourni des pistes et des indications précieuses me permettant d'étoffer la recherche. Le fait d'être moi-même enseignante et formatrice a facilité les démarches. Les intervenants ont été d'ailleurs extrêmement réceptifs et désireux de partager leur expérience... il semble que le processus participatif génère une forme de stimulation et de renouvellement pour les enseignants qui ont eu le courage de s'y lancer.

Un volet de l'enquête, plus modeste, s'est appuyé sur des questionnaires traitant des valeurs qui ont été soumis lors de cours en classe ou de séminaires à l'Institut de formation. Dans les deux cas, l'anonymat était absolument garanti et, une fois la démarche explicitée et le cadre posé, les personnes sollicitées ont joué très volontiers le jeu, parfois même avec un certain amusement, et très fréquemment, avec l'envie de « bien » répondre, c'est-à-dire avec le plus de nuances et d'exhaustivité possibles. Les deux lieux, le Collège et l'Institut de formation, se sont révélés intéressants et complémentaires pour esquisser la perception des uns et des autres aux valeurs, sorte de corollaire au processus participatif (Paquette, 1982).

De la documentation sur les associations d'élèves ou d'autres documents de référence m'ont été souvent fournis par les enquêtés à la fin des entretiens. Un matériau riche et très diversifié s'est ainsi constitué.

Méthodologie et résultats

Les entretiens ont été conduits selon la méthode préconisée par Kaufmann (1996), à savoir l'entretien compréhensif ou semi-dirigé, qui a l'avantage de fournir un canevas nécessaire au bon déroulement de la prise d'informations tout en laissant une grande souplesse capable de faciliter les remarques spontanées des interlocuteurs. Le principe s'est appliqué également aux questionnaires où l'on a formulé des questions brèves, mais de manière parfois ouverte aussi.

Les résultats des entretiens ont permis de brosser un tableau (voir tableau 1) qui juxtapose les cinq établissements étudiés et fait apparaître certaines constantes et intersections qui répondent à un faisceau de questions : quel est le moteur d'une Association, à quoi reconnaît-on le degré de vigueur de participation des élèves, y a-t-il des bénéfices perçus par les élèves grâce à de telles structures participatives sur leur formation, quelle est la place du corps enseignant dans ces structures ?

En évoquant le « soutien fort d'adultes », on ne pense pas à l'ensemble du corps enseignant, mais à une personne de référence, qu'elle appartienne ou non à la direction (en effet, par exemple, dans le cas C, l'adulte

3. Cf. annexe 1 :Liste des entretiens.



de référence est un enseignant qui se charge d'orienter les discussions avec la direction et aide les élèves à gagner en influence). Ne pourrait-on pas imaginer que des maîtres en formation, proches des élèves, soient particulièrement à même de comprendre leurs demandes et leurs difficultés ? L'analyse des réponses concernant les valeurs montrent les choses ne sont pas si simples.

Tableau 1 : Vue synoptique des différents établissements

	Collège A AECV	Collège B AECC	ECG C Solférino	Ecole D SUN	Collège E C3S
Engagement des élèves membres actifs pour leur travail scolaire	+	+	+	+	+
Intérêt des élèves pour les questions citoyennes ⁴	+	+	+	+	+
Soutien fort des adultes, infrastructures mises à disposition	+	-	+	+	+
Filière valorisée	+	+	-	+/-	+
Identité forte de l'Association (nom, histoire)	+/_	-	+	+	+
Implication de l'ensemble des enseignants	-	-	-	-	-
Apprentissages multiples reconnus par les élèves	+	+	+	+	+
Retombées effectives sur la vie scolaire	+	+/_	+	-	+
Modalités d'affiliation à la structure participative	Automatique (puis faire acte de participation !)	Volontaire	Payante (5F)	Inscription officielle	Election par les pairs
Elèves membres impliqués à l'extérieur dans d'autres réseaux associatifs	+	+	+	+	+

Traiter de la prise de parole, c'est traiter des valeurs. Un petit questionnaire sur les règles et valeurs scolaires, inspiré par Trancart (2001) nous a montré que les élèves qui terminent leurs études gymnasiales sont très proches des maîtres en formation et qu'à partir de là, le consensus

4. Les « questions citoyennes » relevaient du respect de l'environnement, de la tolérance à l'autre (racisme), par exemple.



devrait être assez facilement trouvé pour construire des lieux de parole. On a en effet remis le même questionnaire à des maîtres en formation et à des élèves, pour essayer de déterminer quelques-unes de leurs valeurs, sur la base de questions simples qui concernent le quotidien. Dans l'échantillonnage global, la distinction masculin / féminin n'a pas été retenue essentiellement, parce que nous avions constaté qu'elle n'était pas pertinente au niveau des élèves. La valeur numérique des deux groupes ($N = 41/42$) est pratiquement identique et facilite ainsi la confrontation.

Après le relevé des résultats, l'hypothèse selon laquelle les valeurs exprimées des maîtres en formation rejoignent celles des élèves sur beaucoup de points se trouve confirmée. Il est, par exemple, pour les deux groupes, inadmissible de jeter des papiers à terre, alors qu'une grande marge de tolérance existe pour un feu rouge brûlé, une fraude à l'assurance ou même un certificat médical de complaisance—résultat qui peut sembler plus étonnant ici, car une absence d'élève entraîne un surcroît de travail pour le maître, constraint, bien souvent, de faire refaire des travaux évalués.

Si, comme nous l'avons souligné en début de travail, évoquer la participation et la démocratie, c'est évoquer les valeurs des uns et des autres, on constate donc une grande proximité entre maîtres en formation et élèves du secondaire II. Mais ceci peut aussi expliquer que des maîtres novices hésitent à s'engager dans des structures participatives en raison d'un statut encore peu clair ou non intériorisé.

Il est difficile d'établir de manière rigoureuse les acquis des élèves qui se sont impliqués dans des organes de participation... un recul temporel serait nécessaire... néanmoins, ce que les élèves perçoivent déjà dans ce curriculum caché peut déjà servir d'indicateur. Nous avons eu de surcroît un entretien avec un jeune universitaire qui avait passé sa maturité il y a cinq ans et s'était fortement investi dans l'Association d'élèves de l'établissement A... il s'est engagé par la suite dans l'Association des Etudiants. S'il a un regard un peu désabusé sur l'efficacité des actions menées tant à l'Université qu'au Collège, il mentionne cependant toutes les compétences que ses camarades collégiens ont évoquées aussi : animation de réunions, diffusion d'information, réseaux de contacts tissés, négociations avec les autorités scolaires et civiles.

Profils des structures participatives examinées

A et B sont deux établissements du Collège de Genève, A soutient de façon très déterminée l'association des élèves grâce à l'intervention d'un doyen responsable, facilitateur de nombreuses démarches. Le Président de l'Association du Collège B ne se sent, lui, en revanche pas soutenu, ni pris au sérieux; la filière de l'école C n'est pas gymnasiale, mais dispense une formation de culture générale... un enseignant galvanise véritablement les élèves autour de projets et d'activités plus formatives que la



simple organisation de fêtes⁵; on voit que dans ce cas, le fait d'appartenir à une filière moins valorisée n'a pas d'incidences et ne provoque pas particulièrement la passivité... dans l'école D, qui prépare à la fois à l'obtention d'une maturité et d'un diplôme de l'Ecole de commerce, un enseignant est responsable officiellement d'un groupe (le SUN⁶), sorte de réplique de l'ONU, et dans lequel les élèves jouent le rôle de délégués : volontairement, on a fait figurer le SUN dans ce tableau, même s'il représente une forme organisationnelle assez différente, car cette forme un peu hors-cadre par son institutionnalisation permet de confirmer quelques tendances fortes : les élèves qui s'impliquent dans ces structures participatives sont généralement de « bons » élèves, quelle que soit la filière, et ils sont souvent aussi engagés dans d'autres réseaux extrascolaires.

Le soutien fort des adultes est indispensable au bon fonctionnement des organes participatifs, mais il dépend de quelques répondants seulement – parfois d'un seul maître –, puisque l'ensemble du corps enseignant reste plutôt sur la réserve. Les modalités d'adhésion des élèves membres d'associations ne semblent pas jouer véritablement un rôle décisif, contrairement à ce qu'auraient pu penser les défenseurs d'une adhésion payante, par exemple... en revanche, une Association avec une identité forte permet une meilleure appropriation et identification de la part des élèves. Par « identité forte », on entend un nom, inventé fréquemment par les élèves, choisi parfois en référence avec le nom de l'école, une histoire associative que les élèves connaissent et qu'ils peuvent raconter, des fondements et des objectifs à plus ou moins long terme connus et partagés par les membres. Les élèves membres ont reconnu, à part les compétences plus générales déjà citées, des apprentissages similaires à ceux visés souvent en classe : ils concernent particulièrement les capacités de prise de parole, de travail en groupe, d'ouverture aux problèmes de l'école et à ceux qui concernent la société, que l'on pourrait qualifier sous l'étiquette bien trop générale de « citoyens » (racisme, développement durable, environnement, solidarité).

Les élèves non-membres montrent en revanche une grande ignorance des activités qui se déroulent hors des organisations festives et ne connaissant que peu les élèves qui en font partie. Si les maîtres étaient désireux de s'impliquer, il y aurait là, certainement matière à discussion en classe avec un maître de sciences sociales ou un responsable de groupe pour donner davantage de visibilité à ces activités.

5. Lors de l'entretien, l'enseignant qui n'est pas naïf sait bien qu'on lui reprochera facilement de « manipuler » les élèves... c'est pourquoi il s'est construit une posture à la fois mobilisatrice d'énergie, mais aussi en retrait parfois, de sorte que les élèves soient véritablement les acteurs de leurs projets.

6. Student United Nations, cf. www.studentsun.org.



A cet égard, arrêtons-nous sur un cas particulier : l'établissement E, filière gymnasiale, dans lequel un « conseil consultatif » a été mis sur pied et constitue une forme originale de démocratie scolaire.

Le conseil fonctionne parallèlement à l'Association des élèves, car des représentants de l'Association des élèves sont membres du C3S, à noter que le sigle a été inventé par les élèves et adopté officiellement... les représentants consultent leurs camarades suite aux discussions auxquelles ils ont participé. Les délégués au C3S proviennent des groupes administratifs – qui ont remplacé les « classes » d'autrefois. Par un système d'élections à répétition seront élus finalement les délégués qui feront partie du C3S. Charge ensuite à eux d'effectuer le retour d'information dans les groupes, ce qui se passe avec plus ou moins de succès, apparemment en fonction de l'intérêt du maître responsable du groupe. La doyenne souligne que les autres élections impliquant des représentations d'adultes s'effectuent assez facilement... les parents, par exemple, ont traditionnellement une implication assez grande dans la vie de cette école et les autres partenaires qui proviennent des secteurs administratifs ou techniques (bibliothécaires, secrétaires, service de conciergerie etc.) s'organisent entre eux selon un système de rotation; en revanche, les difficultés de recrutement proviennent souvent du personnel enseignant, qui rechigne à la participation pour des questions de surcharge de travail ou « parce qu'ils n'y croient pas ».

Les élèves, eux, viennent assez volontiers, du fait qu'on a essayé de rendre leur travail au C3S visible et qu'on l'a valorisé par des affichages dans l'école... il faut admettre aussi que l'on traite de questions concrètes, et ainsi les élèves s'aperçoivent de « cela peut changer la qualité de vie ». Le mode de choix des sujets est aussi incitatif et doit avoir des répercussions sur la vie des collégiens et de leurs maîtres.

Regards institutionnels

Pour prendre un peu de distance par rapport au terrain scolaire, nous avons rencontré le secrétaire général adjoint du Département de l'Instruction Publique et un conseiller direct du Chef du Département dans un premier temps, puis, à la suite de cet entretien, le responsable d'un centre d'éducateurs de rue, des travailleurs sociaux qui peuvent appeler en cas de besoin pour faciliter la communication dans les établissements primaires et secondaires par des médiations. Jusqu'à présent les interventions au secondaire II ont été peu nombreuses, ce qui pourrait laisser supposer que soit la parole s'exprime aisément, soit qu'elle ne s'exprime pas. Nous pencherons peut-être pour la seconde hypothèse, au vu des difficultés à obtenir l'adhésion des jeunes et des adultes dans les établissements visités.

Lors des contacts pris, on a constaté que les maîtres dans leur grande majorité ne savent pas exactement ce que l'on entend par « conseils d'établissements » : ce concept apparaît en filigrane derrière une des



priorités du Chef du Département publiée dans un fascicule, document qui traite de l'autonomie des établissements et de l'amélioration de la participation des partenaires de l'école⁷. Des contacts intercantonaux et internationaux, avec le Canada et les lycées français, ont permis de compléter cette approche qui a tout d'abord pris forme dans les établissements primaires de Genève⁸. Les responsables du Département soulignent que les principales craintes formulées par les acteurs du terrain sont le manque de représentativité et la difficulté d'application des décisions prises éventuellement. Selon la Direction Générale, la participation des partenaires devrait reposer sur une élection qui permettrait ensuite de fonder des groupes de travail par centres d'intérêt, mais, chose importante et peut-être surprenante, ils n'imaginent pas forcément la participation des élèves dans les conseils d'établissements... pour eux, cette dernière devrait plutôt se développer à l'intérieur de conseils de classe avec des délégués⁹.

Il faut, selon la Direction, simplement que « les règles du jeu soient connues de l'ensemble des participants », car il est clair qu'il ne s'agit pas de « commissions scolaires » et que des problématiques générales doivent être définies pour éviter l'évocation des cas particuliers de maîtres et d'élèves. Le but restant *in fine* le mieux-vivre ensemble¹⁰. De l'avis des autorités, les enseignants n'auraient pas besoin de formation, et la question de la rémunération de leur participation, posée par les syndicats, n'est pas forcément pertinente, car « on pourrait considérer que ça fait partie du cahier des charges » et que l'investissement fourni en temps se retrouverait en qualité de travail. Cependant, on peut imaginer que cet argument n'est pas forcément recevable par ceux qui se disent déjà submergés de réunions et de tâches hors de la classe.

La participation des élèves, selon un des représentants de la Direction générale, n'est pas liée à la question de la majorité... il faut se méfier du fait « d'associer, par principe, parce qu'on est sensible au droit à la reconnaissance des élèves »... attention également à ne pas oublier qu'il est des prérequis et des apprentissages nécessaires en termes de régulation de prise de parole, que les élèves n'auraient donc pas encore

7. « Treize priorités pour l'instruction publique genevoise », janvier 2006, DIP... www.geneve.ch/dip.

8. En particulier dans les UCE, qui sont les Unités Coopératives d'Enseignement de l'école des Bossoms à Onex (banlieue genevoise) qui concernent les élèves du cycle enfantin et primaire et qui ont un statut particulier, régi par un document de 1982. Les UCE sont particulièrement actives dans le domaine général de l'innovation scolaire et dans des domaines particuliers comme l'évaluation, la différenciation de l'enseignement, les relations avec les familles.

9. Or, la question des délégués ne va pas de soi puisque les classes, en tant qu'entités pédagogiques n'existent plus vraiment à ce niveau.

10. Lors de l'entretien, mes interlocuteurs m'ont remis une brochure « Mieux vivre ensemble à l'école, climat scolaire et prévention de la violence », www.climatscolaire.ch, (2004), Relation sans violence Neuchâtel... Service de santé de la jeunesse, Genève. Paradoxalement, ils m'ont dit avoir peu distribué ce document.



maîtrisés. En revanche, les maîtres auraient tout à gagner à être formés, et cela dès leur formation initiale, aux contacts avec les parents. En matière de formation, c'est essentiellement ce qui semble pertinent à la Direction.

Le responsable des travailleurs sociaux du Département de l'Instruction publique pense, lui, que les conseils d'établissements ne vont pas révolutionner les choses... actuellement, son bureau est débordé, les équipes d'intervention sont constamment appelées à la rescouasse, et cela, presque exclusivement à l'école primaire... donc, il ne voit pas dans les conseils d'établissements un allégement de son travail, car il importe à son avis avant tout que les enseignants soient « requalifiés dans leur rôle », car les conseils ne sont qu'un outil, incapable de changer radicalement la situation à eux seuls, mais qui peuvent potentiellement faciliter les contacts, pour autant qu'on sache les utiliser.

C'est une formation des membres des directions qu'il appelle de ses vœux, mais il lui semble que ce sont les directeurs qui n'en veulent pas. Il est prévu que le démarrage des conseils d'établissements suivra une extension progressive dans tout le primaire et, petit à petit, la démarche fera tache d'huile... en tout cas, il ne s'agit pas d'« imposer », ce serait « contre-productif ». A son avis, la présence des élèves lors des conseils d'établissements est un « problème mineur », il faut simplement que chacun trouve sa place et qu'on évite surtout de mener des simulacres de conseils d'établissement au cas où personne ne voudrait s'impliquer.

Quant à l'éventuelle prise de pouvoir de groupes de pression, le médiateur sait d'expérience que « ça se neutralise » et que les structures scolaires ne sont pas les meilleures pour faire de la politique. Il lui paraît que les conseils d'établissement s'inscrivent dans une évidence sociétale :

Dans quinze ans, (...) certains croiront qu'il y a toujours eu ça. Les nouveaux enseignants se diront qu'y a toujours eu ça avant, parce que ce sera devenu ordinaire. Je pense qu'on va vers ça, parce qu'on a une société qui s'est tellement individualisée qu'il faut retrouver des instances communautaires pour réguler. Alors, y a plus que l'école qui agit comme un espace communautaire, tout le reste, c'est repli sur soi et individualisme, donc, ça va devenir extrêmement utile que ce soit un lieu qui le fasse.

Le regard des trois derniers interlocuteurs fournit un certain recul, mais nous éloigne des perceptions du terrain. Il semble que les problèmes qui sont évoqués par les acteurs du terrain disparaissent subitement ou soient aplatis : pas besoin de formation pour les uns et les autres, la place des élèves n'est pas essentielle, la question des moyens est une fausse question récurrente. L'exemple du C3S pourrait aider à appréhender la réalité différemment. Les personnes qui se sont impliquées jusqu'à présent dans des structures sont-elles prêtes à renoncer à ce qui a fait ses preuves pour une structure qui semblerait imposée par la voie



hiérarchique ? Or, l'aspect « top to down » est une pierre d'achoppement, quand bien même les uns et les autres reconnaissent être toujours à la recherche d'améliorations. Une formation aux maîtres et au moins une sensibilisation aux maîtres en formation pourrait permettre de montrer « à quoi ça sert » et comment « ça marche »... De quoi étoffer bien des discussions.

En guise de conclusion provisoire

Le tour d'horizon est bien sûr purement qualitatif... resteraient à examiner encore d'autres pratiques qui présentent des particularités singulières, comme celle que présente l'étude de Laplace (Laplace, 2007) qui a mené une véritable recherche action sur le terrain d'un établissement du secondaire II et qui arrive à une conclusion optimiste, à savoir que « le nombre d'enseignants prêts à s'engager dans cette évolution de la relation pédagogique et des élèves prêts à la vivre augmente d'année en année ». La forme présentée de conseils de classe dans le secondaire II à Genève a bénéficié toutefois d'un soutien institutionnel et de moyens exceptionnels. Se pose quand même la question de savoir si, une fois une routinisation mise en place et des moyens naturellement décroissants, les objets traités seront toujours ceux pour lesquels les membres du conseil sont prêts aujourd'hui à s'engager ou s'ils n'auront pas été banalisés ou « refroidis ».

Comment justifier le besoin de ces conseils, si « l'urgence » n'est pas ressentie comme telle ? Non seulement la participation des élèves à ces structures est une donnée essentielle et suscite des apprentissages importants, mais, le « mieux-vivre ensemble » se construit par tâtonnements et expérimentations. Les élèves associés à cette démarche, au cœur de la vie scolaire et traités en partenaires, deviennent d'autant plus enclins à endosser des responsabilités¹¹ et à apprendre une démarche démocratique. Il ne s'agit effectivement pas de communiquer à vide. Et, fait intéressant, on a remarqué une certaine homogénéité de comportements dans des groupes d'élèves d'âge proche. (Trancart, 2001, p. 148), ce qui pourrait faciliter le suivi et la continuité de cette éducation..

Ce que la recherche effectuée a démontré, c'est que les établissements sont très autonomes par rapport aux choix qu'ils ont effectués. On pourrait imaginer que si les parents étaient conscients de ces grandes différences, les demandes d'attribution à un établissement précis pourraient être nombreuses et fondées sur des critères plus pédagogiques qu'actuellement. Or, les initiatives scolaires se développent dans l'ombre, sans grande reconnaissance ni échanges. Et pourtant, nous sommes bien proches des idées défendues par Dewey sur le sens et l'utilité de l'école que nous avons rappelées en début de travail. Ainsi, l'expérience des uns ne pourrait-elle pas soutenir le projet des conseils d'établissements,

11. Ce qui nous rappelle la maxime de Jubin (1999)"Je ne crois pas que les responsabilités se donnent. Elles se prennent". http://ceepi.org/article.php3?id_article=26.



présenter des variations sur le thème et aider à dissiper des craintes ? C'est par les collègues que l'on saisit souvent mieux les bénéfices d'un tel investissement... c'est peut-être aussi en réunissant leurs savoirs et leurs énergie que les établissements pourront obtenir une forme de reconnaissance.

Finalement, cette étude rejoint les questions posées dans le cadre français par Robbes & Schreque (2007) qui soulignent l'aspect « à la mode » de ces pratiques diverses, mais s'interrogent sur le manque d'outillage des enseignants. Question qui ne peut échapper à un institut de formation !

En élargissant la réflexion, on peut s'appuyer sur des expériences menées à l'étranger. Que penser, par exemple d'une formation de délégués d'élèves comme certains en France l'ont imaginée¹² ? Et en parallèle, une formation des maîtres ? Le Canada, grâce à son expérience des conseils d'établissement, élargit encore le débat et a développé une réflexion sur le rôle et l'implication des parents¹³. Comment faciliter leur recrutement et faire en sorte que la palette obtenue soit la plus représentative possible ? L'organisation trop stricte d'un conseil peut en limiter nettement la portée... dans ce cas, la structure devient un simple accessoire qui répond en fait à un besoin de l'autorité scolaire et non plus un véritable lieu de discussion et d'échange. Un tel risque n'est-il pas inhérent à toute structure qui serait mise en place de façon volontariste ? Il était question à Genève que la démarche fasse « tache d'huile » depuis l'école primaire au secondaire... Mais est-on véritablement dans cette mouvance à l'heure où le canton de Genève adopte une position traditionnelle (retour des notes à l'école, par exemple). On voit sur notre tableau que les élèves qui s'impliquant dans une structure de participation sont en principe plutôt de « bons » élèves, par ailleurs déjà impliqués dans d'autres actions à l'extérieur et conscients des enjeux de discussions. Le véritable défi ne consistera-t-il pas à inciter les autres, la masse silencieuse, à se manifester ? Un autre sujet d'étude serait, à la suite de Beau (2007) d'observer comment des adolescents traitent de sujets chauds lors de ces assemblées, pour autant qu'on ne « refroidisse » pas les sujets avant même qu'ils émergent ! Notre enquête semble plutôt indiquer, en effet, la volonté de promouvoir le « vivre-ensemble » et un aboutissement consensuel des discussions. On pourrait néanmoins reprendre ceci sur la base de la typologie proposée par Beau (2007, p. 4). Il y a aussi à relever des formes de militance différentes entre la Suisse et la France et une habitude du débat contradictoire et de la discussion argumentée qui fait quelque peu défaut du côté helvétique.

Ce qu'il y a de frappant à relever reste aussi la différence de perception de la mise sur pied de ces structures, selon qu'on se situe sur le terrain ou à un niveau de responsabilité détaché de l'enseignement. Pour combler

12. www.esen.education.fr.

13. www.acelf.ca/c/revue.html, www.oise.utoronto.ca/crefo/.



le fossé, la meilleure solution ne serait-elle pas rendre publiques les démarches en cours et de susciter des discussions, tables rondes..., ce qui serait aussi une manière pour les uns et les autres de se former. Or, il ne semble pas que le sujet prête à discussion. On pourrait aussi imaginer des propositions émanant de la formation continue.

Si l'on veut que « ceux qui ont des objectifs pour les autres » (Cifali, 1994) rejoignent ceux qui occupent l'espace professionnel et éviter les malentendus, alors on aboutira peut-être à une « éthique de la parole » par les apports des une et des autres et en partageant des expériences.



Références

- Audigier, F. (2001). Vivre ensemble et éducation à la citoyenneté. In F. Audigier & N. Bottani (Ed.) (2001) *Education et vivre ensemble*, Actes du colloque, la problématique du vivre ensemble dans les curricula. Genève : BIE, SRED, FPSE, 3 et 4 septembre 2000, pp. 263-275.
- Beau, M-F. (2007, janvier). La socialisation politique des lycéens : mise en tensions de l'environnement familial, de l'univers adolescent et du monde scolaire. Le cas du débat argumenté en E.C.J.S. In ERDESS & THEODILE (org), *conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires, pratiques et savoirs*. Communication au colloque de Lille.
- Bois D., Emo D., Heveline, E., Jusseaume-Cheron, N., Robbes B. & Pain J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Editions Matrice.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1916, 1944). *Démocratie et éducation, Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- Heller, M., Labrie, N., Wilson, D. & Roy, S. (1997). *Les conseils d'école et l'évolution de l'éducation franco-ontarienne*, www.oise.utoronto.ca/crefo
- Imbert, F.(1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF
- Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération, Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Montréal : les Editions de la Chenelière.
- Jubin P. (1999). Responsabilité. Synopsis de l'intervention ouvrant la séance du séminaire du CEPI du samedi 13 février 1999. (usage privé).
- Kaufmann J-C. (1996)). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan
- Labrie, N., Wilson, D. & Roberge, B. (2002). *La participation des parents à l'école "Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école"*, www.oise.utoronto.ca/crefo
- Laplace, C. (1999). La participation des élèves, les conseils d'enfants. In *Educateur Magazine 13*, pp. 22-24
- Laplace, C. (2007, janvier). Institutionnalisation de la parole et de la participation dans un établissement post-obligatoire genevois. In ERDESS & THEODILE (org), *conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires, pratiques et savoirs*. Communication au colloque de Lille.
- Morin, L. & Deslandes, R. (2001). *Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision*, www.acelf.ca/c/revue.
- Pain, J. (1992). *Ecoles : Violence ou Pédagogie ?* Vigneux : Editions Matrice.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*. Québec: Editions Québec/Amérique.
- Robbes, B. (1994). Du texte libre au journal scolaire. In : J. Pain & Groupe des Marleines (coll.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice.
- Robbes, B. & Schreque, M-F (2007, janvier). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. In ERDESS & THEODILE (org), *conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires, pratiques et savoirs*. Communication au colloque de Lille.
- Philibert, C & Wiel G. (2001). *Faire de la classe un lieu de vie*. Lyon : Chronique sociale.
- Tancart, D. (2001). Compétences civiques de collégiens et lycéens français. In F. Audigier & N. Bottani (Ed.) (2001). *Education et vivre ensemble*, Actes du colloque, la problématique du vivre ensemble dans les curricula. Genève : BIE, SRED, FPSE, 3 et 4 septembre 2000, pp. 145-156.



Annexe 1: Liste des personnes interrogées

- élève du Collège et Président de l'Association (établissement A)
- ancien élève du Collège et Président de l'Association (établissement A)
- doyen, répondant de l'Association, (établissement A)
- élève d'un Collège et Président de son Association (établissement C)
- enseignant, personne ressource de Solférino, Association d'élèves. (établissement B)
- élève de 2^e du Collège membre du comité de l'Association, (établissement A)
- secrétaire adjoint au DIP et un membre représentant la Direction Générale
- enseignant, responsable SUN, (établissement A) (établissement D)
- responsable du Point
- doyenne, en charge du conseil consultatif (établissement E)



