

## De la démocratie dans l'ordinaire de la classe ?<sup>1</sup> ... que les enfants prennent pouvoir !<sup>2</sup>

Patrick RAYMOND, professeur retraité, histoire, géographie, enseignement moral et civique

**N**ombre de professeurs du secondaire sont réticents à l'idée de faire entrer la démocratie dans leur salle de cours. Les élèves vont-ils décider de ce qu'on va faire ? Vont-ils donner leur avis sur ma façon d'enseigner ? Remettre en cause mon autorité ? Critiquer mes notations ? Mes appréciations sur le bulletin trimestriel ? Et pourquoi pas, tant qu'on y est, demander leur avis aux parents ?... Souvent, je racontais à mes collègues que j'avais commencé à changer mes pratiques, alors professeur depuis peu d'années, le jour où, en classe, une élève de 5e m'avait dit que je l'endormais pendant mes cours. J'aurais pu « écrire un mot dans son carnet », la sanctionner pour insolence, la punir... non. Je lui ai demandé de m'expliquer pourquoi... et j'ai décidé de moins parler et de mettre les élèves davantage en activité...

Derrière ces inquiétudes se jouent, de mon point de vue, deux choses, la crainte de la perte de légitimité du professeur et un malentendu sur ce qu'est la démocratie avec des enfants qui sont des citoyens en devenir.

### De quoi parle-t-on ?

Éduquer à la démocratie ne peut se réduire à un enseignement des valeurs de la République démocratique et sociale, à l'introduction de problématiques progressistes ou transformatrices... Des thématiques démocratiques ne suffisent pas. Nous disons, au GFEN, que les pratiques ne valent que par les valeurs qu'elles portent et qui les construisent. Cela se lit dans les deux sens, les valeurs promues par les enseignements doivent se trouver au cœur des pratiques de ces enseignements ; pas d'éducation à la démocratie par des pratiques « illibérales », pas d'éducation à l'autonomie de la personne dans un cadre autoritaire et coercitif, pas d'éducation à la solidarité par des pratiques qui promeuvent la concurrence entre les personnes... et les salles des professeurs bruissent de la déploration de l'absence d'autonomie des élèves, de leur individualisme, de leur

mauvais esprit, de leur contestation permanente... Notre rôle n'est-il pas de former des « em-pêcheurs de penser en rond » ?

Je me contenterai d'une approximation pratique de la démocratie : être sujet (au sens d'acteur) de ses choix et de ses actes dans le respect de, et en coopération avec, autrui ; **être libre de penser par soi-même** pour être capable de faire des choix raisonnés et pouvoir les exprimer librement.

Pour reprendre, en creux, les formulations de la « Tribune du GFEN » du 27 mars 2023, « Continuer à éduquer à la démocratie » : **l'interdiction du recours à la violence** (entendue comme l'atteinte délibérée à l'intégrité d'une personne) ; la construction des décisions grâce à **la prise en compte du dissensus**, grâce au recours au dialogue ; **oser s'accorder le droit à l'erreur ; protéger contre les abus de pouvoir** (garantir la sûreté) ; fonder une autorité sur les compétences à **faire advenir des sujets autonomes**. Bref, pour reprendre la conclusion de cette tribune, « *Nous voulons que nos enfants et nos élèves deviennent des esprits libres qui s'autorisent à réfléchir, à proposer, à inventer, à distinguer l'obéissance de la soumission, le consentement de la résignation. Nous leur apprenons que les lois autorisent avant d'interdire et que le droit délivre de la peur* ».

Tout cela s'apprend, se construit, au plus intime des pratiques à chaque instant du déroulé d'une séance d'enseignement.

Je ne parlerai pas dans cet article du Conseil ou de la Classe coopérative, ni de la démarche d'auto-socio-construction des savoirs qui mobilisent ces valeurs démocratiques. Je me contenterai de rester terre à terre, au plus ras du quotidien ordinaire d'une heure de cours, au travers de quelques illustrations sans valeur d'exemplarité.

### Premier cas

Je vais revenir sur l'ouverture de la séquence consacrée à la sûreté que je présente dans ce

<sup>1</sup> Sur la même problématique, P. Raymond, "Liberté, égalité, fraternité... à chaque instant de la classe". *Dialogue* n° 167, janvier 2018, supplément en ligne [http://www.gfen.asso.fr/fr/revue\\_dialogue](http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue)

<sup>2</sup> Voir note 3 plus loin.

même numéro de Dialogue, « à l'origine de la sûreté ». Partir des représentations des élèves est important, de ce qu'ils pensent savoir, de ce qu'ils imaginent... J'écris donc au tableau « À votre avis, qu'est-ce que la sûreté ? ». C'est une phase individuelle et je leur précise qu'ils ont carte blanche pour tout ce qu'ils souhaitent écrire, en toute liberté, sans crainte, pour peu que cela ait un rapport avec la question. Je précise aussi par avance, qu'on écouterait les réponses de tous ceux qui le souhaiteraient. À qui me dit « Je ne sais pas », je réponds invariablement « Imagine, fais des hypothèses ». L'objectif est de les rassurer, de les autoriser à oser. Souvent, en début d'année (ou avec les élèves qui ne me connaissent pas) certains me demandent « mais si c'est faux ? » et de répondre qu'à ce moment-là personne ne connaît la définition dans la classe ; je les encourage à oser s'accorder le droit à l'erreur. Mais j'affirme également, dans le même temps, le droit à ne rien écrire. Je sais par expérience que cela viendra plus tard.

Le temps de la mise en commun est celui d'un échange à bâtons rompus. Je suis garant du respect de la libre expression de chacun ; j'ai précisé l'interdit de se moquer de tout ce qui sera dit. Je me garde bien de donner mon point de vue. L'élève qui ne partage pas une proposition argumente la sienne. Tout se déroule alors à l'oral, uniquement.

Je donne maintenant une nouvelle consigne, toujours à réaliser individuellement, « Décrivez une situation où vous vous sentez en sûreté, précisez pourquoi » ; toujours en informant que qui le voudra lira son texte.

Après lectures et échanges, je leur demande de proposer par petits groupes, une définition de la sûreté ; on écouterait les propositions de tous les groupes. Cette situation collective est davantage rassurante. Je vais de groupe en groupe, veillant à l'expression de chacun, sollicitant les élèves restés en retrait jusque-là. La classe arrive rapidement à une première conception qui servira de base à la trace écrite commune : « D'une façon générale, la sûreté c'est être protégé ».

Lorsque dans le temps suivant j'apporte un document, la reproduction d'une lettre de cachet, je donne un fac-similé pour qu'ils puissent s'amuser à déchiffrer l'écriture manuscrite du 18<sup>e</sup> siècle et sa transcription afin que la graphie ne fasse barrage à la compréhension – elle-même déjà suffisamment complexe du fait des tournures usitées. S'essayer à lire le manuscrit dédramatise l'entrée dans le document historique. Première

consigne : « Seul, que comprenez-vous ? » ; sans mise en commun, et deuxième consigne, « Par groupe, quel est le problème ? ». Lors de la mise en commun on mobilise les acquis des chapitres précédents sur les Lumières : la critique du pouvoir absolu du roi, et sur la Révolution : ils identifient la prison royale de la Bastille. Cela dit tout n'est pas clair immédiatement car la formule « ...que vous receviez en mon château... » pourrait laisser penser à une invitation alors qu'il s'agit d'un emprisonnement comme le montre la suite du passage « ...que vous l'y reteniez jusqu'à nouvel ordre de ma part. », c'est le document qui fait foi, pas moi ; pas d'abus de pouvoir !

## Autre situation

Nous sommes encore en classe de 4<sup>e</sup> ; cette fois dans la séquence consacrée à la Révolution française. J'écris au tableau « III » le numéro de la nouvelle partie mais je n'écris pas le titre, je le réserve pour plus tard. C'est une façon de ne pas dévoiler par avance ce que nous allons découvrir car pendant tout ce chapitre, les élèves sont en situation d'être les acteurs du passé<sup>3</sup>. Ils savent qu'il leur reviendra, à la fin, de proposer un titre. S'il m'arrive d'oublier de le faire, eux n'oublient pas de me le rappeler. C'est un moment auquel ils tiennent.

Je rappelle où nous en sommes arrivés jusque-là, les événements survenus dans le royaume de France depuis l'ouverture de la réunion des États généraux jusqu'à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen le 26 août 1789, puis l'adoption d'une Constitution en 1791. J'accompagne ce rappel d'une trace écrite distribuée, qui reprécise la chronologie complexe car précipitée, et que je conclus en formulant la nouvelle division sociale entre la bourgeoisie riche et la population pauvre privée des droits politiques qu'elle a contribué à conquérir.

Je distribue alors la situation suivante :

À votre avis :  
 Comment pourraient réagir les monarchies européennes aux événements qui se sont déroulés en France ?  
 Que pense le roi Louis XVI de ces mêmes événements ?  
 Que pourraient être tentés de faire les révolutionnaires pour consolider leur nouveau pouvoir ?

La réflexion se déroule individuellement, par petits groupes, en classe entière. Je fais un exposé

<sup>3</sup> Alain Dalongeville, Michel Huber. *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé.* Chronique sociale. 2002.

magistral en situation et distribue une trace écrite résumant les événements depuis l'émigration, la tentative de fuite du roi, jusqu'à la déclaration de guerre à l'empereur d'Autriche en avril 1792.

J'enchaîne avec le manifeste de Brunswick.

C'est le mois de juillet 1792 : les armées françaises subissent défaites sur défaites devant les Autrichiens.

Le peuple parisien se mobilise ainsi que les milliers de volontaires venus à Paris pour défendre le pays menacé d'invasion par l'ennemi ; parmi eux, les soldats volontaires marseillais qui arrivent en chantant le « chant de guerre de l'armée du Rhin » qui deviendra la « Marseillaise ».

Le 25 juillet 1792, le duc de Brunswick, commandant des armées coalisées prussiennes et autrichiennes, menace de représailles les Parisiens :

« La ville de Paris et tous ses habitants seront tenus de se soumettre sur-le-champ au roi Louis XVI. L'Empereur et le roi de Prusse rendent personnellement responsables de tous les événements, sur leur tête, pour être jugés militairement, sans espoir de pardon, tous les membres de l'Assemblée nationale et de la garde nationale de Paris. Si le château des Tuileries est pris, s'il est fait la moindre violence au roi, à la reine et à la famille royale, l'Empereur et le roi de Prusse se vengeront de manière exemplaire. »

À votre avis,  
Comment vont réagir à cette déclaration, le peuple parisien et les volontaires ?  
Que vont-ils penser du roi Louis XVI ?

J'organise le travail de la même façon que précédemment. Le magistral en situation aboutira à la prise des Tuileries, la victoire de Valmy et la proclamation de la République le 21 septembre 1792.

C'est le moment maintenant de proposer un titre pour cette partie. Celui-ci doit avoir un rapport avec ce qui vient d'être découvert. Chaque élève propose le sien. On les écoute tous ; j'écris au tableau tous ceux qui conviennent et pour finir, ils recopient celui de leur choix. Je ne donne le mien qu'après coup, "1792, la guerre et la République". Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent, écrivait Rousseau.

## Dernier cas

C'est cette fois la fin du chapitre de 5e sur la civilisation arabo-musulmane : « **L'empire musulman et ses voisins** ».

Le travail est organisé à partir d'un ensemble de documents de leur livre abordant les échanges artistiques, commerciaux, scientifiques... du monde musulman médiéval avec ses voisins. La première consigne est celle du « problème sans questions »<sup>4</sup> : « *Faites toutes les remarques et observations que vous souhaitez faire à propos de ces documents* ». Cette pratique désarçonne beaucoup les nouveaux élèves de 6e qui découvrent l'organisation de mes séances tant cela va à l'encontre de tout ce à quoi on les a habitués les années précédentes<sup>5</sup>.

Cela fait, on écoute en classe entière les remarques de ceux qui le souhaitent ; sans aucun commentaire de ma part (je repère simplement où en sont arrivés les uns et les autres dans la compréhension) ; j'indique seulement que des réponses aux questions que je n'ai pas encore posées ont été trouvées, sans dire par qui, ni lesquelles bien sûr !

Il m'arrive d'écrire au tableau, à ce moment-là, des hypothèses, des interrogations, formulées par telle ou tel ; la suite de la séquence consiste dès lors à répondre à leurs questionnements. Cela change tout pour leur engagement dans la recherche. Mettre les élèves en situation de recherche, disons-nous au GFEN. Ils deviennent sujets de leur apprentissage, à l'opposé d'une attitude de soumission.

Il est temps, pour les élèves, de passer à un travail en groupe de trois ou quatre. La consigne de travail est "Faites une liste de ce qui concerne les relations artistiques, scientifiques, commerciales et politiques, de l'empire musulman avec le monde ; vous pouvez présenter votre travail sous la forme d'un tableau". Le but n'est pas qu'ils fassent LA liste exhaustive mais qu'ils réfléchissent à ces catégories de classement ; de toute façon je circule de l'un à l'autre pour les accompagner dans leurs échanges ; je ne dis pas si je suis d'accord ou pas avec eux ; j'incite à creuser le sens des mots.

Quand je considère que la recherche est assez avancée, on écoute les résultats et on complète ensemble un tableau. J'apporte des documents complémentaires et un résumé.

Je clos cette séquence (comme toutes séquences avec toutes les classes) avec la liste des connaissances travaillées. En effet les instructions officielles signifient aux professeurs ce qu'ils doivent transmettre aux élèves en termes de savoirs et de savoir-faire. C'est le contrat qui nous lie à la

<sup>4</sup> Odette Bassis. *Mathématique : ...quand les enfants prennent pouvoir*. GFEN. 1991.

<sup>5</sup> Demandant, de façon un peu pernicieuse je l'avoue, à mes élèves comment ça se passait avec la personne qui me remplaçait après mon départ à la retraite, la réponse a fusé, comme un regret, « On ne fait plus de remarque ni d'hypothèse sur les documents ».

Nation. Il est donc normal que les élèves le sachent. L'évaluation qui suivra ne devra porter que sur cela. Ainsi il n'y aura ni "piège", ni abus de pouvoir de ma part en exigeant ce qui n'aura pas été enseigné. Voilà ce que cela donne pour ce chapitre :

### 5e. Histoire – l'Islam, des origines au XIII<sup>e</sup> siècle

Connaissances et capacités qui ont été travaillées à l'occasion de ce cours :

- Est-ce que je sais quelle est la date du début de l'ère musulmane ?
- Est-ce que je connais le siècle de l'écriture du plus ancien texte du Coran ?
- Est-ce que je connais les dates de début et de fin des conquêtes arabo-musulmanes ?
- Est-ce que je sais au nom de quoi se font les conquêtes musulmanes ?
- Est-ce que je sais situer sur une carte le monde musulman au Moyen Âge ?
- Est-ce que je sais qui est le Prophète et quel fut son rôle ?
- Est-ce que je sais ce qu'est le Coran ?
- Est-ce que je sais décrire une mosquée ?
- Est-ce que je sais ce que notre culture doit à la civilisation arabo-musulmane (transmission de la culture de l'Antiquité, des sciences de l'Inde ; découvertes des savants musulmans : algèbre, arithmétique, astronomie, médecine, géographie...)?

Lorsque je donne un tel document pour la première fois en classe de 6e je ne l'accompagne d'aucun commentaire. L'heure suivante je leur demande ce qu'ils en ont fait. Quelques-uns, peu nombreux, l'ont utilisé pour faire une « fiche de révision ». Ainsi, peu à peu tous se mettent, souvent à plusieurs, à faire de même. À partir de là, en fin de séquence je lis cette liste et les élèves font une marque devant les questions auxquelles ils seraient capables de répondre immédiatement, mesurant le chemin parcouru.

### Un dernier mot

Tout cela n'a aucune prétention d'exemplarité, je le répète. J'insisterai seulement sur le fait que tous ces petits gestes, ces attentions de chaque instant, étaient ma façon de faire vivre la démocratie au plus quotidien de chaque moment de la classe. J'ajouterai qu'ils relèvent d'un savoir-faire professionnel qui se construit au long des années de pratiques et dont l'incurie de la formation professionnelle empêche la transmission. Nous n'aurons pas d'école de la démocratie avec des personnels recrutés à la va-vite, via pôle emploi, sans aucune compétence pédagogique. Le président de la République a osé parler de « décivilisation » à propos de la jeunesse qui s'insurge. C'est sa politique qui instaure une régression anti-démocratique. ♦



# Quand **École** et **Démocratie** sont dans un même bateau, qui tombe à l'eau ?

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues du GFEN

**P**arler de démocratie et d'école c'est ouvrir tout un éventail de perspectives. Que regarde-t-on vraiment, sous quel aspect envisage-t-on la question ? S'agit-il des progrès de la scolarisation et de la réussite de la consigne de « 80 % d'une génération au bac », lancée en 1985 ? S'agit-il des progrès en termes de rapport au monde, aux autres, et de capacités critiques et décisionnelles des mentalités formées par l'école ? S'agit-il du fonctionnement de l'école ? S'agit-il du fonctionnement de la classe et de l'accès aux savoirs ? S'agit-il d'autres aspects encore ?

## Démocratisation vs démocratie

Je ne m'attarderai pas sur cet aspect maintenant parfaitement connu. Quelques rappels.

En 2017, près de 80 % d'une génération obtient un baccalauréat, dont une moitié de bacheliers généraux et l'autre moitié de bacheliers technologiques et professionnels. Au sein du baccalauréat général lui-même, le recrutement social des séries littéraire, scientifique et économique et sociale est différencié. En 2015, 67,8 % des élèves de Terminale S étaient d'origine sociale aisée ou moyenne et 32,2 % d'origine sociale défavorisée ; contre respectivement 54,9 % et 45,1 % des élèves de Terminale L<sup>1</sup>. Le tout récent *Rapport sur l'état des services publics* souligne, comme le rapporte le *Café pédagogique*, que « *La promesse de 80% d'une classe d'âge bachelière ne s'est pas traduite par un recul des inégalités mais par un déplacement de celles-ci vis-à-vis des diplômés* »<sup>2</sup>. Plus récemment, l'INSEE publie en 2021 un « portrait social » de la France, dans lequel sont soulignées « *les inégalités sociales dans l'enseignement scolaire* » : « *À l'âge de 15 ans, la France compte parmi les pays européens où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes* »<sup>3</sup>.

*Sans parler des conditions d'accueil des élèves, particulièrement indignes dans les DROM – départements et région d'Outre-mer – : « La France, celle des paysages paradisiaques, celle située à plusieurs milliers de kilomètres de l'hexagone, a de quoi rougir*

*de l'accueil qu'elle réserve à ses élèves au sein de l'école de la République. Locaux insalubres et insuffisants, chaleur, rats, termites, manque d'eau... sont le quotidien des quelques 565 000 élèves d'outre-mer* »<sup>4</sup>.

« Démocratisation quantitative » (allongement de la scolarisation) plutôt que « démocratisation qualitative » (les cursus scolaires sont moins corrélés à l'origine sociale) (Prost 1986), « Démocratisation ségrégative » de l'accès au bac (Merle, 2000)... En tout cas, il s'agit bien d'un déni de démocratie.

## L'école comme vecteur des valeurs démocratiques ?

Je ne m'attarderai pas non plus outre mesure sur le deuxième aspect : y a-t-il progrès en termes de rapport au monde, aux autres, et de capacités critiques et décisionnelles des mentalités formées par l'école ?

Pas vraiment si l'on s'attache aux « *indices de ce que l'on peut considérer comme un retour de la barbarie* », selon Bernard Charlot : « *terrorismes, bombardement de civils, obstacles au sauvetage de migrants en risque de noyade, confiscation des enfants de migrants clandestins, constitution de groupes criminels qui imposent leur loi aux institutions et aux territoires, meurtres impunis par des policiers ou de policiers, usage de la torture, lynchages, assassinats de journalistes et de candidats aux élections, féminicides, retour d'un racisme et d'un antisémitisme assumés, etc.* » (Charlot, 2020 : 13-14). La citation est longue mais c'est que la liste est longue de l'humain bafoyé, des valeurs démocratiques violées.

Lorsqu'on considère également l'implication dans les élections de la population française, force est de constater que le taux d'abstention en augmentation constante et la répétition de choix électoraux, dus au dégoût et au renoncement, amènent inévitablement aux commandes de l'état ceux qui sont davantage préoccupés de profit et de pouvoir que du bien commun. Le discours des « tous pourris » et du « de toute façon, c'est toujours pareil, on n'y peut

**1** Pour plus d'indicateurs, voir SES-ENS (2020) Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur. <https://ses.ens-lyon.fr/resources/stats-a-la-massification-et-democratisation-de-l'accès-a-lecole-et-a-l'enseignement-supérieur>

**2** Voir l'article du *Café Pédagogique* du 15 septembre 2023, [https://www.cafepedagogique.net/2023/09/15/massification-et-democratisation-promesses-non-tenues/?utm\\_campaign=Lexpresso\\_15-09-2023\\_1&utm\\_medium=email&utm\\_source=Expresso](https://www.cafepedagogique.net/2023/09/15/massification-et-democratisation-promesses-non-tenues/?utm_campaign=Lexpresso_15-09-2023_1&utm_medium=email&utm_source=Expresso). Et le rapport : <https://nosservices-publics.fr/rapport-etat-services-publics-2023>

**3** INSEE (2020) Inégalités sociales dans l'enseignement scolaire. *France, portrait social*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797588?sommaire=4928952>

**4** *Café Pédagogique* du 15 septembre 2023.

rien » s'avère dominant parmi l'électorat populaire, tandis que, en face, la conscience de classe et de ses intérêts est beaucoup plus claire.

Pourtant, les Instructions officielles précisent bien que les principes et « *les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique (...) sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations* »<sup>5</sup>. Ne faut-il pas en tirer la conclusion que tout l'éventail des « *éducation à la citoyenneté* », des élections et de la formation des délégués d'élèves, et autres cours d'EMC, n'a pas conduit nécessairement à l'« *acquisition de savoirs et de développement d'un esprit scientifique et critique* » ni à l'« *apprentissage (...) des règles de la vie démocratique et des droits et devoirs attachés à l'exercice de la citoyenneté* »<sup>6</sup> suffisants pour à la fois se construire des valeurs démocratiques et prendre une part active aux décisions qui engagent le pays tout entier ?

L'explication, pour Céline Chauvigné (2018), tient au fait qu'il s'agit là, avant tout d'une « *tentative d'imposer une conscience collective à tous sans réflexion vraiment engagée ni pratique participative des élèves* », dont le risque « *est l'accentuation d'un aspect normatif, voire moralisateur, s'exprimant aussi bien dans des contenus d'enseignement à assimiler que dans un souci de cohésion sociale motivé par l'accueil en établissements scolaires de publics hétérogènes et par le souci d'unité nationale lorsque les contextes sociopolitiques se dégradent* ».

Le résultat, de la part des exclus de la démocratisation et de tous ceux et celles à qui on a voulu inculquer des valeurs républicaines par des discours moralisateurs contredits par des pratiques ségrégatives, c'est un rejet violent des symboles de la République, qui s'est manifesté durant cet été 2023 par des incendies et des dégradations d'écoles, de bibliothèques, de crèches. Autant de lieux qui, dans les quartiers populaires sont synonymes d'injustice, de mépris et d'exclusion (De Cock, 2023). Le résultat c'est, également, les contradictions dans lesquelles sont pris au piège les enseignant.e.s : « *Ce n'est pas seulement l'enseignement moral et civique qui devient caduc, c'est l'école dans son ensemble qui risque de perdre tout son crédit, ce sont les enseignant.e.s qui risquent de se retrouver en position d'imposture* » (GFEN, 2023).

## La démocratie au cœur des savoirs. A quelles conditions ?

Si, au GFEN, nous affirmons que l'on devient citoyen dans le savoir (Bassis) ou, comme le formule

Étiennette Vellas, « *La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs* » (Vellas, 1993), c'est parce que nous sommes convaincu.e.s que la démocratie, les valeurs démocratiques, sont des moyens d'apprendre, « *des conditions pour construire de nouveaux apprentissages et de nouvelles expériences* » (Charbonnier, 2015). Il s'agit de faire vivre la démocratie à travers les situations d'apprentissage proposées aux apprenants parce qu'il ne peut y avoir de construction du savoir sans conquête et exercice de la citoyenneté.

### Apprendre ensemble

Tout d'abord, rappelons que l'école a été conçue pour que les élèves apprennent ensemble, autrement que seuls avec un précepteur, et aujourd'hui tous ensemble, si l'on en croit les projets de démocratisation et les préconisations d'inclusion. C'est sa fonction, en principe. Et ce n'est pas parce que l'on croule sous les injonctions à l'individualisation et aux dispositifs individualisés, ainsi que sous les offres d'un marché de la difficulté scolaire qui prône le recours aux bons répétiteurs d'antan, que l'on est obligé de céder sur cet impératif démocratique.

On n'apprend pas tout seul, comme l'affirmait déjà le CRESAS (1987), parce qu'apprendre nécessite de se confronter à l'altérité, à des points de vue différents qui déstabilisent ou confortent et ouvrent de toute façon à de nouvelles questions ; parce qu'apprendre nécessite de se confronter à des problèmes qu'on ne peut pas résoudre tout.e seul.e. Et c'est parce que ce n'est pas si simple (Médioni, 2020) que les apprenants ont besoin d'un accompagnement et de situations qui leur permette de supporter cette difficulté et d'éprouver en même temps, en actes, la validité de la coopération.

Coopération et solidarité à mettre en œuvre dans des situations d'entraide où, tour à tour, chacun.e est ressource pour les autres, sans que ce soient les « bons » qui viennent tutorer les « faibles » ; ou dans des projets où tout le monde a une place capitale, sans hiérarchie, sans « vedettes », sans porte-paroles à l'avant et petites mains à l'arrière.

Pour tout cela aussi, il faut proposer des situations suffisamment impliquantes et complexes pour qu'elles présentent des problèmes pour tous.e.s jusqu'à leur résolution complète, ce qui évitera que les « bons élèves » qui ont terminé plus vite, se voient proposer des tâches de lecture, d'écriture, de recherche ou d'approfondissement, afin de les « occuper », pour qu'ils ne « perdent pas leur temps »

<sup>5</sup> MEN (2023) Les valeurs de la République à l'école. <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109>

<sup>6</sup> MEN (2021) La démocratie scolaire Guide à l'attention des personnels de direction et des conseillers principaux d'éducation. <https://eduscol.education.fr/document/7793/download>

pendant que les plus lents, les moins outillés, terminent laborieusement l'exercice requis, à leur rythme... (Médioni, 2023)

### Apprendre à penser

C'est le rôle de l'école de contribuer à développer une pensée critique et la capacité à prendre des décisions raisonnées, en tout cas c'est là où cela devrait pouvoir se faire. Parce qu'on sort de son cadre familial et qu'on se confronte aux autres, à de nouvelles cultures et à de nouveaux savoirs qui obligent à se poser des questions, à se décentrer, « à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres »<sup>7</sup>.

Pour cela, il est indispensable de recentrer le travail sur les contenus, concepts clés et objectifs obstacles, les savoirs nouveaux censés produire « un retournement de la pensée » (Astolfi, 2008), qui ont trop tendance à disparaître au bénéfice des savoir-faire, pour autant incontournables. Il s'agit de former au questionnement du bon sens, de l'opinion courante, des évidences, comme nous y invite Bachelard (1967) : « *L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. (...) On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter* ». C'est « l'effraction » qui fait bouger la connaissance, c'est-à-dire la construction de « faits polémiques » : « *La connaissance cohérente est un produit de la raison polémique* ».

Apprendre à penser c'est apprendre à penser « contre » : contre l'opinion commune, la rumeur, les informations fallacieuses qui inondent les réseaux sociaux et intoxiquent le quotidien ; contre les autres aussi, mais dans les deux sens de « contre » : en opposition pour ne pas abdiquer trop vite de son propre point de vue et aussi en prenant appui sur eux pour se rassurer et/ou pouvoir changer son regard. Dire non n'est pas toujours négatif, c'est faire acte de résistance et peut-être se donner le temps de reconsidérer les choses, de sortir des certitudes auxquelles on s'accroche, même quand elles sont inconfortables. Le rôle de l'école c'est de faire accéder à une aventure intellectuelle où les questionnements ouverts sont plus importants que les réponses fermées, qui permette de se confronter à la complexité et à l'incertitude et de mener l'enquête (Dewey, 1938) toujours, pour ne pas se voir imposer un prêt-à-penser.

### Construire ensemble un nouveau contrat didactique

Faire vivre la démocratie au cœur des savoirs, c'est construire avec les apprenants un nouveau contrat

didactique plus coopératif et moins conflictuel, dès le premier jour de classe : un cadre de travail qui intègre à la fois confiance et exigence, liberté et contrainte<sup>8</sup>, pour permettre la prise de risque nécessaire à l'apprentissage, où toute compétition est bannie et où l'évaluation est comprise comme faisant partie du processus d'apprentissage. Un cadre qui permette de se construire comme *apprenant.e*, c'est-à-dire comme celle-celui qui est véritablement engagé.e dans un processus et dans une communauté d'apprentissage.

L'élaboration de ce contrat nécessite des modalités de travail démocratiques pour que ce soit un vrai contrat engageant et protégeant toutes les parties (Médioni, 2016). Il est temps de travailler « ce qui libère et unit ». *Ce qui unit*, c'est ce qui vaut la peine d'être enseigné et appris parce que c'est ce qui intègre chaque individu, de façon durable, à une communauté aussi large que possible. *Ce qui libère*, c'est ce qui délivre des préjugés, fait agir, permet de s'exprimer et de penser par soi-même (Reboul, 1989).

Ce n'est ni plus ni moins que ce que préconisait le Plan Langevin-Wallon, comme le rappelle Claude Lelièvre (2017), en citant d'abord Paul Langevin : « *L'école est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique. Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de « self-government » dans la vie scolaire* ».

Puis le Plan lui-même : « *L'éducation morale et civique n'aura sa pleine efficacité que si l'influence de l'enseignement proprement dit se complète par l'entraînement à l'action. Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. L'école devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité, dans le travail de la classe comme dans les occupations de loisir [...] Chaque citoyen, en régime démocratique, est placé dans la vie professionnelle, en face d'une double*

<sup>7</sup> MEN – DGESCO (2013) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

<sup>8</sup> Voir les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction in Odette Bassis, « La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation ». En ligne sur : [http://www.gfen.asso.fr/fr/la\\_demarche\\_d\\_auto\\_socio\\_construction\\_l](http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction_l)

responsabilité : responsabilité du dirigeant, responsabilité de l'exécutant. Il sera donc nécessaire que les activités scolaires s'organisent de telle sorte que tous aient alternativement des responsabilités de direction et d'exécution. Il importe en effet d'éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission. »

## Quand École et Démocratie sont dans un même bateau, qui tombe à l'eau ?

Philippe Perrenoud posait en 1998 la question suivante : « Pourquoi ce qui est évident pour les partisans de l'école nouvelle l'est-il si peu pour la plupart des enseignants (ou des formateurs) ? ». Et y répondait ainsi : « Peut-être parce que beaucoup de professeurs privilégient encore, dans leur rapport au savoir, les réponses plutôt que les questions, les acquis consolidés plutôt que les zones d'ombre ou d'incertitude, les produits de la recherche plutôt que sa démarche, le consensus plutôt que le conflit théorique ou méthodologique. Ils reflètent ainsi, bien souvent, le rapport au savoir devenu la norme dans les

premiers cycles universitaires ».

De toute évidence, quand on décide de faire vivre la démocratie à travers les situations d'apprentissage, on prend le risque de contribuer à la construction d'un apprenant moins docile, plus questionnant, qui passe « de la plénitude du savoir à l'inquiétude d'apprendre » (Meirieu, 2020), très loin de celui que craignait Janus Korczak : « L'enfant commode, c'est le rêve de l'éducation contemporaine... "bon", "obéissant", "gentil", "facile". Pense-t-on jamais à cet homme veule et lâche qu'il risque de devenir ? » (1998 : 129). Et, par conséquent, un citoyen plus difficile à gouverner...

Alors oui, École et Démocratie ont partie liée, sont dans le même bateau et il nous revient de travailler à faire en sorte que ni l'un, ni l'autre ne tombe du bateau. Car c'est le projet du capitalisme galopant qui régit nos sociétés : faire basculer l'une et l'autre par-dessus bord en s'assurant ainsi d'un désespoir et d'un renoncement permettant d'installer l'ordre et l'autorité du marché et de la barbarie. ♦

### Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- BACHELARD G. (1967) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- CHAUUVIGNE C. (2018) La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation*, 48 | 2018.  
<http://journals.openedition.org/edso/2980>.
- CHARBONNIER S. (2015). Le paradoxe didactique des valeurs dans l'apprentissage de la philosophie : contenu de savoir ou condition de savoir ? In Fabre, M., Frelat-Khan, B. & Pachod, A. (dir), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Paris : Hermann (p. 103-116).
- CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et constructions des connaissances*, Paris, ESF, 1987.
- DE COCK L. (2023) Pourquoi brûlent-ils des écoles ? *Le Café pédagogique*, 3 juillet 2023  
<https://www.cafepedagogique.net/2023/07/03/pourquoi-brulent-ils-des-ecoles/>
- DEWEY J. (1993) *Logique, La théorie de l'enquête* (1938). Paris : PUF.
- GFEN (2023) Continuer à éduquer à la démocratie. Tribune du 27 mars 2023.  
[https://www.gfen.asso.fr/m/tribune\\_continuer\\_eduquer\\_democratie](https://www.gfen.asso.fr/m/tribune_continuer_eduquer_democratie)
- KORCZAK J. (1998) *Comment aimer un enfant*. Paris : Laffont.
- LELIEVRE C. (2017) Histoire de la démocratie scolaire à l'école primaire.  
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/histoire-de-la-democratie-scolaire-a-l-ecole-primaire/>
- MEDIONI M.-A. (2016) *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale.
- MEDIONI M.-A. (2020) La coopération, pas si simple ! Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 217, juin 2020. Dossier : Pratiques coopératives et collaboratives 2 (pp. 46-57).  
<https://ma-medioni.fr/article/cooperation-pas-si-simple>
- MEDIONI M.-A. (2023) Les « bons élèves » ne perdent pas leur temps ! CRAP. *Cahiers pédagogiques*, Dossier : A quoi sert le groupe ? n° 584, mars-avril 2023.  
<https://ma-medioni.fr/article/bons-eleves-ne-perdent-pas-leur-temps>
- MERLE P. (2000) Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, vol. 55, 1, (pp. 15-50).  
[https://www.persee.fr/doc/AsPDF/pop\\_0032-4663\\_2000\\_num\\_55\\_1\\_7096.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096.pdf)
- PERRENOUD P. (1998) Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_24.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_24.html)
- REBOUL O. (1989) *La Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, « Que Sais-Je ? »
- VELLAS E. (1993) La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs. *SER. Éducateur*, n° 8, novembre-décembre 1993.