

LE DEBAT COMME OUTIL D'INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE A L'ECOLE PRIMAIRE. ENTRE RAPPEL DES REGLES ET EDUCATION AU JUGEMENT

Maria Pagoni

Université Lille III- UFR des Sciences de l'Education
Equipe Théodile-CIREL E.A. 4354
Domaine Universitaire « Pont de Bois »
B.P.149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
andreani-pagoni@orange.fr

Mots-clés : citoyen - débat – compétence – Freinet - enseignant

Résumé. Cette communication utilise comme point de départ les évolutions des demandes sociales concernant l'éducation du citoyen, abordée surtout à partir des glissements qu'on observe entre les programmes de 2002 et ceux de 2008 concernant la pratique du débat comme outil d'éducation au jugement à l'école primaire. Elle vise à interroger les questionnements qui peuvent surgir, par les enseignants, dans l'interprétation et la mise en place d'un débat de vie de classe réalisée en CM1 dans une école de la banlieue lilloise se réclamant de la pédagogie Freinet. Le débat porte sur l'attitude des élèves face à des interdictions de seuils d'âge dans l'usage de différents supports audio-visuels. L'analyse interroge comment deux enseignants interprètent ce que c'est un milieu favorable à l'éducation du futur citoyen selon les critères culturels qui les caractérisent c'est-à-dire leur appréhension des principes de la pédagogie Freinet et leur expérience professionnelle.

1. Introduction

En utilisant comme point de départ les évolutions des demandes sociales concernant l'éducation du citoyen, surtout à partir des glissements qu'on observe entre les programmes de 2002 et de 2008 dans ce domaine d'apprentissage à l'école primaire, cette communication vise à interroger les tensions et les questionnements qui peuvent surgir, pour les enseignants, dans la conception et la mise en place du débat de vie de classe à la fin de l'école primaire.

Cette interrogation s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Pôle Nord-Est des IUFM. Elle pose la question de savoir si et dans quelles conditions ces moments de vie de classe constituent des situations d'apprentissage et cherche à identifier les conceptions et compétences dont ont besoin les enseignants pour les gérer en tant que telles. L'analyse présentée ici porte sur une des séances de débat observées en classe de CM1 dans une école de la banlieue lilloise se réclamant de la pédagogie Freinet. La séance est suivie par un entretien d'auto-confrontation de groupe entre l'enseignant chercheur, l'enseignant qui a réalisé le débat et qui est novice dans le métier (moins de cinq ans d'expérience) et un enseignant expérimenté, actuellement à la retraite. La question posée est double : quelles sont les compétences que le débat vise à construire ? Comment l'enseignant interprète et met en place un milieu favorable à ce développement selon le contexte culturel dans lequel il s'intègre c'est-à-dire les principes de la pédagogie Freinet appréhendée selon l'âge et l'expérience de l'enseignant ?

La communication se structure en trois parties. Elle commence par la pratique du débat en tant qu'outil d'éducation à la citoyenneté. Elle passe ensuite à la notion de compétence et sa place dans

l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants pour finir avec la présentation et l'analyse de la séance observée.

2. Le débat de vie de classe dans les programmes officiels

Le « débat de vie de classe » constitue une discussion qui se construit autour d'une question ancrée dans la vie de la classe que celle-ci concerne les règles de la vie collective ou les apprentissages scolaires. Ce type de débat apparaît de façon explicite dans les programmes de 2002, dans le champ du « vivre ensemble » (cycles 1 et II) et de l'« éducation civique » (cycle III) (B.O. hors série n°1 du 14 février 2002) : « *De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large* ». Cette présentation générale est mieux précisée dans la rubrique « Participer pleinement à la vie de son école » où il apparaît que cette demi-heure par semaine peut être utilisée pour : « *comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent* » ; « *examiner les difficultés nées de la mise en œuvre des règles de la classe afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect* » ; « *mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun* ». Il apparaît ainsi que le débat peut être utilisé à la fois pour prendre des décisions concernant la vie collective et pour approfondir le sens des règles ou des valeurs qui la régissent. Comme le signalent Billouet et alli (2007) cette pratique s'accorde bien avec l'esprit des programmes de 2002 qui cherchent à renouer avec des modalités complexes d'enseignement et renvoient non seulement à la transmission des contenus mais également à l'élaboration des démarches d'apprentissage et de réflexion.

La pratique du débat disparaît des programmes de 2008 et se fonde dans les objectifs attribués à l'instruction civique et morale à la fin du CM2 (BO hors-série n°3 du 19 juin 2008) : « *L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale* ». Or, dans les objectifs développés par la suite en termes de compétences, les notions de réflexion et de prise de conscience disparaissent pour donner lieu au respect et à l'application de règles de différentes sortes : de politesse, de civilités, de sécurité, règles d'organisation de la vie publique et de démocratie, règles de droits qui peuvent être expliquées à partir d'adages juridiques (« nul n'est censé ignorer la loi » etc.), règles de la vie collective notamment dans les pratiques sportives. Ces objectifs ont soulevé plusieurs réactions et ont été caractérisées comme un « retour en arrière » de l'éducation civique par le monde de l'éducation¹. Pour nous, la question posée par ces objectifs est la suivante : est-ce qu'il s'agit de développer auprès des élèves la discipline et l'application des règles de vie sociale et civique ou une compétence de réflexion sur les règles / normes de la vie collective, les tensions qu'elles suscitent et les valeurs qui les fondent ? Cette question révèle un double glissement constaté entre les programmes de 2002 et ceux de 2008 : glissement en ce qui concerne les finalités de l'éducation civique et morale, d'une finalité d'éducation au jugement et à l'esprit critique par la problématisation des situations de la vie scolaire et extrascolaire à une finalité de moralisation ; glissement en ce qui concerne le sens attribué à la notion même de compétence, d'un sens de mobilisation des ressources des élèves en situation à un sens d'application de procédures. Ainsi, il paraît comme François Audigier l'a soutenu à plusieurs reprises (Audigier 2006, 2010) que les valeurs représentées par l'école et la forme scolaire qui la structure se trouvent en contradiction par rapport aux valeurs actuelles de la société pourtant annoncées dans certains textes officiels et notamment dans la description du socle commun des compétences.

¹ Voir à ce propos les discussions proposées par le Café pédagogique : « Instruction civique et morale : le grand retour de la réaction ? » par François Jarraud, le 15 mars 2008 : <http://www.cafepedagogique.net>

3. Approche par compétences et éducation au jugement

Les réflexions qui précèdent nous conduisent à apporter quelques précisions, à la fois théoriques et méthodologiques, sur l'analyse des compétences dans le domaine du débat.

Une première précision concerne le fait que, comme le signale Marie-Françoise Legendre (2008), ce qui est en cause dans cette approche n'est pas tant la reformulation des programmes dans le langage des compétences que le changement dans la conception de l'apprentissage mise en avant et ses incidences sur les pratiques d'enseignement. Dans le domaine du débat de vie de classe ces changements renvoient à trois types de travaux qui se sont développés en psychologie et en sciences de l'éducation concernant l'éducation civique et morale et, plus précisément, l'éducation au jugement.

On peut se référer dans un premier temps aux recherches sur le développement du jugement moral élaborées par plusieurs auteurs (Piaget 1997, Pagoni-Andréani 1999, Leleux 2009) pour montrer que la construction de l'autonomie morale et la responsabilité de l'individu passe par la participation à l'élaboration des règles et valeurs qui régissent la vie collective et la prise de recul par rapport aux normes sociales auxquelles on a tendance à recourir pour moraliser une action. Cette conception de l'éducation au jugement peut être associée à la conceptualisation des notions morales et juridiques montrée par les recherches développées en didactique des sciences sociales et de l'éducation à la citoyenneté plus précisément (Audigier et Lagelée 1996, Robert 1999, Haerberli 2009). Ces travaux montrent l'intérêt à utiliser une approche interprétative du droit en milieu scolaire pour questionner la validité des règles scolaires et / ou sociales, problématiser leur signification et réfléchir sur les valeurs qui les fondent.

Les recherches et réflexions développées ces dernières années autour des « éducations à ... » montrent la différence qui existe entre « éducation à... » et « enseignement de ... » (Lebeaume et Lange 2008, Audigier 2010). Les « éducations à ... » renvoient aux caractéristiques suivantes : elles ne concernent pas spécifiquement des savoirs déclaratifs, mais des conduites, des habitus, des valeurs ; elles visent la transformation des pratiques sociales plus que la scolarisation de pratiques sociales existantes ; elles correspondent à une projection dans l'avenir avec les incertitudes que cet horizon fait apparaître et font appel à la notion de capital (santé, environnemental...) ; elles supposent une prise de conscience de soi en tant qu'acteur ; elles se manifestent sous la forme d'actions éducatives ou de projets. Dans cette optique, l'éducation au jugement peut être considérée comme une compétence de positionnement et de responsabilité de l'acteur telle qui a été mise en avant dans d'autres secteurs concernés par l'éducation à la citoyenneté comme l'éducation au développement durable ou l'éducation aux médias.

Autre élément qui nous semble important à retenir sur la notion de compétence est le fait que celle-ci se trouve liée aux invariants conceptuels qui guident l'activité du sujet. Les recherches qui interrogent la place des compétences dans les enseignements disciplinaires (Audigier, Tutiaux-Guillon 2008) mais aussi le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, Vinatier 2009) insistent sur les interactions qui existent entre action et conceptualisation. On peut donc faire l'hypothèse qu'il y a des organisateurs de l'activité enseignante qui sont liés à trois champs conceptuels : celui de la loi et des notions qui lui sont proches (quel est le contenu, les enjeux, les tensions soulevées par ces notions ?), celui du développement et de l'éducation civique et morale de l'enfant/élève (quel est le sujet moral et le citoyen à construire ?), celui du débat et de la place que l'enseignant se donne dans son élaboration (qu'est-ce qu'un débat et qu'est-ce que je fais pour le mettre en place ?). Il s'agit, plus précisément, de chercher dans le triplet action – conceptions – situations les organisateurs de l'activité enseignante. Cette question est d'autant plus pertinente que la mise en œuvre des programmes par compétences (visées auprès des élèves) est indissociable du développement des compétences professionnelles de l'enseignant puisqu'elle mise sur l'autonomie et son sens professionnels pour décider des moyens appropriés permettant d'atteindre les aspects éducatifs privilégiés (Legendre 2008). Il est dès lors intéressant d'analyser l'activité de l'enseignant dans les débats de vie de classe en articulation avec celle des élèves.

4. Contexte et méthodologie de la recherche

La séance de débat observée a lieu dans une école qui se réclame de la pédagogie Freinet. Après avoir fait plusieurs observations dans cette école sur les modalités de socialisation des élèves et les conseils de classe (Carra et Pagoni 2007, Pagoni 2009) je me suis récemment orientée vers un questionnement concernant les compétences professionnelles des enseignants au sein de cette pédagogie (Pagoni 2009). C'est dans ce cadre que se situe l'objectif de la présente recherche : comment deux enseignants se réclamant du même courant pédagogique, l'un jeune, avec moins de cinq ans d'expérience, et l'autre expérimenté, près de la retraite, analysent-ils le débat en classe de CM1 ? Comment situent-ils le débat entre les deux finalités précédemment cités : une finalité de moralisation et une finalité d'éducation au jugement ?

Le thème du débat analysé est ancré à la réalité de la classe, conformément aux principes de la pédagogie Freinet, c'est-à-dire qu'il est lié à des questions soulevées par les élèves soit pendant les entretiens du matin (le « quoi de neuf ? ») soit pendant les conseils de classe qui ont lieu régulièrement, une fois par semaine. Cette séance fait partie des huit séances qui ont été filmées dans cette classe (quatre en 2008-2009 et quatre en 2009-2010), elle a eu plus précisément lieu en janvier 2010. Elle a été suivie (comme l'ensemble des huit séances) par un entretien organisé selon la procédure la suivante : le CD du film de la séance est reproduit en trois exemplaires, un pour l'enseignant novice qui a réalisé les séances, un pour l'enseignant-chercheur et un pour l'enseignant expérimenté. Après avoir pris connaissance du film, les trois participants se réunissent pour visualiser ensemble le film et mettre en place un entretien d'auto-confrontation collectif (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001, Faïta, Vieira, 2003). L'entretien a une durée de 2 heures environ. L'enseignant-chercheur s'adresse en priorité à l'enseignant qui a réalisé la séance avec la consigne suivante : « Notre unité d'observation est la situation, renvoyant à un événement didactique (une notion, une habitude de la classe, un événement discuté ...) autour duquel se greffe une forme de communication. Tu peux faire les commentaires qui te semblent importants autour de chaque situation : commenter tes propres réactions, les réactions des élèves, ce qui te semble facile ou difficile ... en tout cas important à signaler. » L'autre enseignant – observateur est aussi invité par la suite à faire des commentaires sur la séance observée, ce qui provoque parfois des discussions assez vives au sein du groupe. Cet entretien est aussi enregistré et transcrit entièrement.

5. Analyse des observations

5.1. Le déroulement de la séance

La séance dure 50 minutes et se structure en trois parties. La première partie commence avec la question : « Que pensez-vous de jouer à des jeux de plus de 16 ans quand on a 10 ou 11 ans ? » qui était déjà écrite depuis une semaine sur le tableau blanc et par rapport à laquelle s'expriment les élèves. Pendant la discussion trois positions s'affrontent :

- Une position normative exprimée par des jugements de valeur peu ou pas explicités : « je trouve que ce n'est pas bien ».
- Une position qui renvoie à la responsabilité des parents : « moi je dis que ce n'est pas nous qui sommes responsables, ce sont les parents ; ils devraient au moins lire, regarder quand leur enfant achète quelque chose parce que ça peut être n'importe quoi et après l'enfant peut se mettre dans des situations qui sont dangereuses ». Certains élèves s'opposent à cette position en disant que les parents sont parfois absents quand les enfants jouent ou regardent la télévision et ne peuvent pas tout contrôler.
- Une position relativiste qui s'exprime de la façon suivante : « Moi je joue à des jeux qui sont pour 16 ans ou plus que notre âge et ça me fait rien, ça dépend des mentalités, ça dépend de qui joue », position qui est reprise par quelques élèves qui citent des situations vécues pour montrer la validité de la position.

La deuxième partie commence par la réaction de l'enseignant - qui n'avait pas parlé jusqu'alors - par rapport à la discussion qui précède. Il fait une longue intervention pour souligner la

responsabilité des élèves dans ce genre de situations et le fait qu'ils sont capables de s'interdire des choses quand ils connaissent les recommandations qui existent. Il écrit trois questions au tableau et laisse les élèves discuter. Cette deuxième partie porte surtout sur les deux questions : pourquoi y a-t-il des recommandations sur l'âge ? (pour les jeux vidéo, films, livres, sites internet) ; pourquoi à votre avis suivre ces interdictions ? Face à ces questions de justification deux types d'arguments apparaissent :

- La position normative se trouve maintenant justifiée par le fait qu'«on peut être choqué » ainsi que par le risque d'imitation de cette action : « après pendant la récréation ils peuvent faire pareil ».
- La position relativiste se prolonge maintenant avec l'idée que ces interdictions « c'est pour faire beau ... en gros ils mettent ça comme ça mais en fait ça veut rien dire », position qui suscite plusieurs récits d'enfants cherchant à montrer qu'elle est valide ou pas valide.

La troisième partie est introduite par l'enseignant qui réagit à cette position relativiste en soulevant la question des critères utilisés pour catégoriser un film (ou une autre production audio-visuelle). Il introduit ainsi les missions du CSA (Comité Supérieur de l'Audiovisuel) et il enchaîne à la troisième question écrite au tableau : « Quelles influences les images peuvent-elles avoir sur ma personnalité, mon comportement ? ». Plusieurs types de conséquences sont mentionnés :

- Le jeu peut permettre de se défouler.
- Les images peuvent nous choquer, ce qui est mentionné même par l'élève qui avait soutenu la position relativiste.
- Des accidents peuvent être provoqués par imitation des prises de catch.
- Des troubles de sommeil peuvent être provoqués par les films d'horreur.

La séance se termine par deux longues interventions de l'enseignant sur deux points : la responsabilité des enfants face aux interdictions et les conséquences que les images peuvent avoir sur nous de façon inconsciente, sans qu'on se rende compte.

5.2. L'analyse de la séance par les enseignants

Pendant l'entretien effectué avec les deux enseignants, plusieurs questions sont soulevées concernant cette séance.

Une première question concerne la finalité même du débat en termes de développement de l'élève. Pour l'enseignant expérimenté cette pratique s'inscrit dans l'ensemble des principes politiques et pédagogiques du mouvement Freinet qui établissent une coupure entre l'école et la société. L'école cherche à promouvoir les valeurs de coopération qui se trouvent de plus en plus écartées dans une société individualiste marquée par la compétition. Dans cette optique, une des missions principales de l'école est de construire des citoyens qui sont des observateurs avertis de leur environnement. Comme dans les autres disciplines, où l'élève apprend à observer son environnement (en étude de la langue, du milieu, des objets historiques etc) en débat, qui fait partie de l'éducation du citoyen, l'élève apprend à être un observateur critique de son milieu social et à se construire un point de vue. L'éducation vise donc la prise de conscience de l'individu en tant qu'acteur et cette prise de conscience ne peut être solide que si elle s'appuie sur l'expérience de l'élève :

« Mais c'est une entrée que je propose là, c'est pour éviter la morale extérieure, que les enfants répètent qu'il ne faut pas faire ça ... si tu faisais un débat sur la peinture, la question serait « pourquoi un peintre peint ? plutôt que de travailler à l'usine etc. c'est à peu près sûr qu'ils évoqueraient leur propre expérience sur la peinture, on y voit mal qu'ils n'en parleraient pas. C'est le point de vue de l'enfant. Essayer de prendre son point de vue pour s'appuyer dessus de façon solide...et puis quelle distance ils peuvent prendre par rapport à tout ça [...] nous notre travail avec les enfants c'est sur tout ce qu'on fait. Si on veut que les gamins découvrent l'art, la peinture notre idée est qu'ils peignent eux pour que quand ils vont voir des peintres, ils aient quelque chose et qu'ils puissent analyser leur propre peinture, c'est pour ça qu'on les fait

travailler sur leurs propres productions, c'est pour que de leurs propres productions, quand on leur présente une peinture on y va de façon dynamique, on a quelque chose à dire et là l'idée ça serait dans les jeux vidéo, quelle est mon expérience, qu'est-ce que j'aime dans cette activité ? [...] soit on veut que les gamins s'expriment et c'est bon, soit on veut qu'ils travaillent et si on travaille on voit des évolutions ... »

Les conceptions de l'enseignant novice concernant le débat ne sont pas aussi tranchées. Pour lui, le débat est plutôt un lieu de parole, d'expression des élèves et d'interactions sociales concernant leurs points de vue, qui se situe dans la continuité du conseil de classe. Il peut avoir un effet de prise de conscience de l'activité des élèves mais cet effet ne s'inscrit pas dans une position sociale et citoyenne bien déterminée.

Cette conception du débat n'est pas sans relation avec la façon dont les deux enseignants orientent leur questionnement auprès des élèves. La question est par quel moyen ce débat peut avoir un impact sur la modification de l'attitude des élèves face aux recommandations concernant l'âge. Trois types de médiations sont affrontés. La première concerne la référence à une norme extérieure au sujet qui puisse lui rappeler sa responsabilité dans la situation. Ainsi pendant le débat l'enseignant insiste à plusieurs reprises sur la responsabilité des élèves face aux recommandations d'âge concernant l'audio-visuel. Est-ce que ce rappel est susceptible d'influencer leur conception et attitude concernant les jeux vidéo ? Cette position se trouve en lien avec la position consensualiste qui est aussi proposée par l'enseignant novice aussi bien pendant le débat qu'après celui-ci. En effet, pendant l'entretien il dit que ce débat a été suivi par une séance d'information, à partir d'un texte portant sur les conséquences néfastes et inconscientes de l'image sur le comportement. Ce texte est présenté une semaine plus tard aux élèves, il est apporté à la maison pour être lu par les parents, puis il est discuté en classe, selon la description faite par l'enseignant :

« ...moi je voulais travailler sur ça, l'influence des images sur les êtres humains, donc à partir de là j'ai abouti à une « leçon ». La semaine suivante on a vu ensemble un texte sur l'image et son influence, donc c'était super parce que d'abord on a fait lecture à voix basse, après on a relu ensemble, c'était très frontal ... je l'ai fait moi-même à partir des informations que j'ai trouvées, comme une leçon, sur le site du CSA en fait, sur comment ils choisissent les critères pour mettre les seuils de l'âge et puis des études de psychologues qui disaient que ça provoquerait telle ou telle chose sur l'enfant... donc on a lu le texte et après on a rebattu sur le texte, on a pris une heure parce qu'ils étaient passionnés donc on a travaillé point par point... »

Face à ces deux positions, qui renvoient à des références extérieures à l'élève (les conséquences de ses actes et l'accommodation à des normes définies par le CSA), l'enseignant expérimenté propose une orientation possible du débat qui concerne le point de vue de l'acteur. Il souligne à plusieurs reprises la nécessité, pour les élèves, d'analyser leur propre activité et de prendre conscience de leurs actes en dehors de toute norme ou information qui vient de l'extérieur :

« c'est la notion de l'interdit qui est à disposition et qui suffit d'un rien pour l'avoir, on est là ...et après la question est quel travail pour aboutir à une nomenclature, à des points ...comment on fait pour pouvoir dire à la fin de la séance j'ai un nouveau regard sur les jeux vidéo interdits aux moins de ...mais ce n'est pas le regard habituel de dire « ah, c'est pas bien » et on ne sait toujours pas pourquoi ce n'est pas bien, au nom de quoi, tu vois ? Jouer aux jeux vidéos c'est toujours difficile de ne pas moraliser c'est ça le problème »

Se pose ainsi la question de la problématisation de l'activité et de ses invariants, comme le défoulement cité par un élève pendant la discussion :

« Tu vois, ça c'est un point, moi je le mettrais comme un point à retenir : « ça me permet de me défouler », là on est dans le point de vue de l'acteur. La vraie phrase quelque part est : « j'ai quelque part de la violence en moi et je l'exprime à travers le jeu vidéo », voilà. Ca c'est un point parce que toutes les prises de conscience en fait c'est des prises de recul, tu vois, on est là-dessus... donc en dehors de toute morale et tout, c'est le point de vue de l'acteur. Après on peut s'interroger si tout le monde a de la violence en soi et comment on fait etc. » Puis, concernant le

point de vue de l'acteur, il y a aussi la question de la dépendance et de la créativité qui sont abordées : est-ce que je suis libre quand je joue aux jeux vidéo et qu'est-ce que cela veut dire ? Est-ce que je suis créatif ? Qu'est-ce que je fais dans cette situation et qu'est-ce que j'aime là-dedans ?

Viennent enfin un certain nombre de questions qui concernent la posture de l'enseignant pendant le débat :

- Est-il mieux de poser des questions en « comment » et pas en « pourquoi » qui favorisent le recours à des justifications et la référence à des normes extérieures à l'individu ?
- Quelle attitude garder face à des positions « relativistes » comme celle qui survient pendant le déroulement de ce débat ? Comment protéger la classe d'une désorientation possible tout en favorisant la liberté d'expression des élèves ?
- Quelle attitude garder concernant la responsabilité des parents ? Comment garder une attitude objective d'analyse d'un phénomène social sans toucher à la situation familiale de chaque enfant ? Surtout que la situation évoquée constitue un phénomène sociale nouveau envers lequel il est difficile de se positionner comme le signale un des enseignants : « ...c'est la première fois qu'on a des enfants de 10 ans qui sont confrontés à des images puisque cette réalité là ils ne l'ont jamais vécue, ils n'ont pas vu de guerre, ils n'ont pas assisté à des scènes violentes et c'est la première fois où on a des gamins qui sont confrontés à des images si tôt où il y a des gens qui se coupent en deux, il y a du sang partout ...et du coup les parents, on dit la responsabilité des parents mais ils n'ont personne pour les conseiller dans cette affaire non plus...la nouveauté c'est aussi que les parents jouent .. moi je n'ai jamais vu mon père jouer et je ne crois pas non plus que mes filles m'ont vu jouer non plus, à part du foot, des machins comme ça... mais pas jouer dans le sens où on rentre le soir et on s'installe pour jouer... ».

Autant des questions pédagogiques qui ne sont pas nouvelles puisque le degré d'ouverture de l'école aux problèmes et débats sociaux a toujours préoccupé le monde enseignant, mais ce qui est intéressant ici c'est la façon dont ces questions sont accrochées aux conceptions des deux enseignants concernant les normes sociales, la pratique du débat et le développement de l'élève en tant que futur citoyen.

6. Questions à aborder

Cette analyse nous conduit aux réflexions suivantes :

- Les nouvelles demandes sociales tendent sans doute à influencer les valeurs mises en avant par l'école mais, en ce qui concerne l'éducation du citoyen au moins, ces valeurs sont régies par des tensions et des contradictions aussi bien pour l'institution, comme pourrait en témoigner la comparaison entre les programmes de 2002 et de 2008, que pour les acteurs éducatifs dont la formation dans ce domaine reste très ambiguë et ne se situe pas à la hauteur de ces transformations. Les débats concernant la formation des enseignants et annonçant une entrée difficile actuellement en témoignent.
- En même temps, il faut signaler que dans leur réalisation, les valeurs de l'école sont loin d'être univoques. Elles se construisent à plusieurs échelles, se trouvent au croisement de plusieurs « milieux », des idéologies politiques et pédagogiques et sont influencées par les caractéristiques personnelles et sociales de chaque enseignant. Il conviendrait donc de voir plus concrètement et de près, comme j'ai essayé de le faire dans cette recherche, comment les valeurs concernant le développement de l'enfant, les contenus d'enseignement ou encore le fonctionnement démocratique guident les pratiques enseignantes et les institutions qui en découlent. Il me semble à ce propos que toutes les formes et lieux intermédiaires d'éducation (comme la culture de la classe à l'école primaire, les « actions éducatives » au collège, les itinéraires de découvertes, ou les projets pluridisciplinaires déjà étudiés (Lebeaume, Magneron 2004, Baluteau 2008)) qui fonctionnent à la marge de l'institution, comme des lieux hybrides de création d'une

culture médiatrice, sont des objets de recherche particulièrement pertinents pour de telles investigations.

- En ce qui concerne la notion de compétence plus particulièrement, il est important de souligner, comme cette recherche a essayé de le montrer, que cette notion ne peut pas se réduire à l'application des procédures, comme les procédures qui guident les différentes étapes de réalisation d'un débat, pour l'enseignant, ou les procédures qui peuvent aider un élève à appliquer une interdiction sociale. La modification du comportement passe par la conceptualisation des principes qui le structure et dans le cas de l'activité sociale et civique qui est liée à des normes sociales, ces principes prennent la forme des valeurs qui guident l'activité du sujet par des processus d'objectivation et de prise de conscience. Il semble donc important, pour l'école, de donner aux élèves et aux enseignants les outils nécessaires pour l'explicitation des valeurs qui guident leur activité dans des dispositifs de résolution de situation-problèmes et de discussions collectives comme celui du débat.

7. Bibliographie

- Audigier F. et Lagelée G. dir. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.
- Audigier F (2006) . L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire . In Y. Lenoir, C. Xypas, Ch. Jamet. *Ecole et citoyenneté ; un défi multiculturel* (pp. 185-206). Paris : Armand Colin.
- Audigier F, Tuiiaux-Guillon N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des 'Éducatifs à...' et autres domaines de formation. In R. Malet (Eds.). *Ecole, médiations et réformes curriculaires* (pp. 23-38). Bruxelles : De Boeck Université.
- Billouet P. coord. (2007). *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris : L'Harmattan.
- Baluteau F. (2008). L'Interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In F.Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Ed.). *Compétences et contenus* (pp.101-115). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carra C. , Pagoni M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. In Y. Reuter (Dir). *Pédagogies alternatives et lutte contre l'échec scolaire* (pp.31-62). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente, 146 (1)*, 17-25.
- Faïta, D., Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues & D. Faïta M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholé*. hors série, 1, 57-69.
- Haerberli Ph. (2009). La construction du sentiment de justice par les conseils de classe : le cas de l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'Education, 2 (28)*, 97-110.
- Lebeaume, J., Magneron N. (2004). Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordinateurs. *Revue française de pédagogie, 148*, 109-126.
- Lebeaume, J. & Lange, J.-M. (2008). Quelle (s) didactique (s) pour une formation des enseignants « aux éducations à » ? Convoquer la complémentarité et la spécificité des didactiques. In B. Sarrazy (Ed.) *Actes du colloque international Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* Bordeaux : AFIRSE, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV, LACES, Université Bordeaux 2. (cédérom).
- Leleux C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen. *La Revue française de pédagogie, 166*, 71-87.
- Lenoir Y., Xypas C. & Jamet Ch. (2006) *Ecole et citoyenneté ; un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Pagoni-Andréani M. (1999), *Le développement socio-moral ; des théories à l'éducation civique*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pagoni M. (2009). Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques. In A. Sirota (Coord.) *Violences subies, violences vécues par les enfants* (pp.147-156). Paris : Editions Bréal,

- Pagoni M. (2009). Conseils de classe et éducation au jugement. Quelle transmission de la professionnalité de l'enseignant ? In colloque *Ecole(s) et culture(s). Quels savoirs ? Quelles pratiques ?* 12-13 novembre 2009. Villeneuve d'Ascq : Université Lille III.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école*. Textes réunis par C. Xypas. Paris : Anthropos.
- Robert F. (1999), *Enseigner le droit à l'École*. Paris : ESF.
- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.