



UNIVERSITÉ DE BORDEAUX – ÉSPÉ D'AQUITAINE
MASTER MEEF Encadrement éducatif

Alexandra FABÈRES

Mai 2017

**L'HEURE DE VIE DE CLASSE :
UN ESPACE-TEMPS D'ÉDUCATION À LA
CITOYENNETÉ**

DIRECTEUR DE RECHERCHE : M. Christophe MIQUEU

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I. HISTORIQUE DES HEURES DE VIE DE CLASSE.....	10
1)Cadre réglementaire.....	10
A)ENJEUX ET PERSPECTIVES DE L'HEURE DE VIE DE CLASSE.....	10
a)« Permettre un dialogue ».....	10
b)De l'assimilation des règles communes à l'éducation à la citoyenneté.....	12
B)ORGANISATION ET ANIMATION DES HEURES DE VIE DE CLASSE.....	14
a)Vers une évolution éducative de la spécificité professionnelle de l'enseignant.....	14
b)Vers une évolution pédagogique de la spécificité professionnelle du CPE.....	16
2)Cadre contextuel.....	18
A)L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE « VIE SCOLAIRE ».....	29
B)L'ÉMERGENCE DU STATUT D'ÉLÈVE.....	22
II. EN QUÊTE DE RÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES.....	25
1)Méthodologie du travail d'enquête.....	25
A)CHOIX ET PRÉSENTATION DU TERRAIN.....	25
B)STRUCTURE DES QUESTIONNAIRES.....	25
C)TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET NOMBRE DE RÉPONSES.....	27
2)Résultats.....	27
A)UN DISPOSITIF PEU INVESTI DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	27
a)Une réglementation pas connue de tous les acteurs de l'éducation.....	27
b)Des heures considérées sans intérêt.....	28
B)DES PRATIQUES CITOYENNES LIMITÉES AU SYSTÈME REPRÉSENTATIF ET À LA RÉGULATION DES CONFLITS.....	29
a)La difficulté de faire place au débat.....	29
b)Le conseil d'élève absent des pratiques professionnelles.....	31
C)UN TRAVAIL SUR L'ORIENTATION DÉCONNECTÉ DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	32

a)Les professeurs principaux des classes de sixième et de troisième davantage concernés par les heures de vie de classe.....	32
b)Le CPE tenu à l'écart du travail sur l'orientation des élèves.....	34
c)Pour un projet d'orientation en lien avec un projet citoyen.....	35
 III. ANALYSE DE PRATIQUES DES HEURES DE VIE DE CLASSE.....	37
1)Analyse d'une pratique pédagogique spécifique : les dilemmes moraux.....	37
A)PRINCIPE DU DILEMME MORAL ET STRUCTURE DE LA SÉANCE.....	38
B)DU JUGEMENT MORAL À UNE RECHERCHE PRATIQUE ÉTHIQUE.....	39
2)Éducation à la citoyenneté et dilemmes de l'adulte-éducateur.....	42
A)LE DILEMME MORAL DU RECOURS AUX AFFECTS.....	42
a)L'exemple de la prévention du harcèlement scolaire.....	42
b)De la compassion à « une sympathie humaine élargie ».....	43
c)De la sympathie au jugement moral.....	44
B)LE DILEMME ÉTHIQUE DE LA COMMUNICATION.....	46
a)L'exemple de la gestion des conflits.....	46
b)La difficile posture du CPE.....	48
c)Pour une éthique de la communication.....	49
 CONCLUSION.....	52
 BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAFIE.....	54
 ANNEXE 1 : RÉPONSES DES PROFESSEURS PRINCIPAUX.....	57
 ANNEXE 2 : RÉPONSES DES CPE.....	61
 ANNEXE 3 : DILEMME MORAL.....	66

INTRODUCTION

Les heures de vie de classe ont été généralisées dans le second degré en 1999, dans l'objectif de mettre en place des temps de parole entre élèves et adultes, hors des temps de transmission des savoirs disciplinaires. Accompagnant la réforme des lycées et une réflexion collective faisant suite à une consultation menée dans les collèges, elles étaient censées apporter une partie de réponse aux difficultés exprimées par les enseignants, à savoir la chute de motivation des élèves et les difficultés d'exercice de leur métier face à la crise sociale. Ces temps de parole, officiellement prévus pour permettre d'aborder des sujets questionnant les groupes dans et hors de l'établissement, devaient surtout aider les élèves à intégrer les principes et codes de la classe et de la société par une réflexion sur leur construction et leur application, et ainsi, permettre de résoudre les conflits.

Une expérience de cinq ans en tant qu'assistante d'éducation (AEd) en lycée général et technologique et une prise de poste en septembre 2016 en tant que Conseillère Principale d'Éducation (CPE) fonctionnaire-stagiaire en collège m'ont permis de me rendre compte que ces heures, pourtant réglementairement prévues à l'emploi du temps des élèves de la sixième à la seconde, étaient à la fois sous-utilisées et inégalement investies. Ces observations m'ont été confirmées par la lecture d'articles, notamment celui d'Arnaud Dubois, Olivier Jospin et Bruno Robbes pour le site le Café pédagogique¹ et celui de Jean-Pierre Vérant sur son blog². Les auteurs regrettent en effet que la plupart des élèves ne bénéficient pas réellement de ces heures et, par conséquent, que celles-ci ne constituent pas un moment privilégié de dialogue, de réflexion et de proposition entre les élèves et les adultes, autrement dit : un espace-temps d'éducation en actes de l'apprentissage citoyen.

Après les événements de janvier puis de novembre 2015, la question de l'éducation à la citoyenneté à l'école a refait surface, mettant en avant les faiblesses de la France « dans le passage de l'investissement théorique, tel qu'il peut être lu dans les programmes scolaires et instructions officielles, à la réalité de ses réalisations sur le terrain³ ». L'institution a alors été

1 DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *L'heure de vie de classe pour une véritable éducation sociale et citoyenne*. [en ligne]. Le Café pédagogique, 6 mars 2005 [consulté le 29 septembre 2016].

2 VÉRAN Jean-Pierre, *L'heure de vie de classe : et si instruction et éducation allaient de pair ?* [en ligne]. Le blog de Jean-Pierre VÉRAN, 25 février 2014 [consulté le 8 décembre 2016].

3 Cnesco. *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : un engagement fort dans les instructions*

critiquée dans sa capacité à transmettre aux élèves « un cadre de compréhension des valeurs de la République qui facilite la paix civique, la tolérance, leur inscription et leur confiance dans l'avenir⁴ ». Sous-titré « un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage », l'analyse du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur l'apprentissage de la citoyenneté dans l'école française publiée en janvier 2015 souligne le manque de débats citoyens et d'engagements réels des élèves dans les établissements ainsi que leurs conséquences : des valeurs citoyennes déconnectées de la réalité concrète des élèves.

Avec la nouvelle réforme du collège, la mise en œuvre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), le remplacement de l'Éducation civique par l'Enseignement Moral et Civique (EMC), les programmes accompagnant ce changement ainsi que la création du parcours citoyen, la question de la pertinence des heures de vie de classe se pose d'autant plus que, loin de déstabiliser l'institution, leur renforcement permettrait non seulement de réinvestir un cadre, de relancer un dispositif existant, mais également de préparer les élèves à leur entrée dans la vie citoyenne par des « apprentissages actifs de la citoyenneté⁵ ». En effet, si les heures de vie de classe ne peuvent à elles seules pallier un fonctionnement qui renforce les inégalités, elles offrent non seulement, comme l'explique Jean-Pierre Vérant, « un excellent moyen de faire aller de pair enseignement et éducation⁶ », mais également la possibilité de concilier savoirs, éducation et socialisation. L'enjeu de ce mémoire va donc être de questionner la mise en pratique de ces temps de parole, de régulation et de décision au sein des groupes. Autrement dit, face à la crise de l'autorité et à la diversité sociale et culturelle à laquelle l'école est confrontée, comment les heures de vie de classe peuvent-elles être l'occasion de poser et d'expérimenter les bases du « vivre-ensemble » et ainsi, être un espace-temps d'éducation à la citoyenneté ?

Les ouvrages ayant pour thème l'heure de vie de classe sont quasi-inexistants. Celui d'Arnaud Dubois, intitulé *Professeur principal : animer les heures de vie de classe*, réédité en 2009, se présente comme un guide articulant réflexions sur les enjeux de cette heure et propositions d'activités visant à la programmer, la préparer et l'animer en en rendant les élèves

officielles, une réalité de terrain en décalage. [en ligne]. Cnesco, janvier 2015 [consulté le 29 septembre 2016]. P. 5.

4 DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *Op. cit.*

5 Cnesco. *Op. cit.* P. 7.

6 VÉRAN Jean-Pierre. *Op. cit.*

acteurs. L'auteur aborde l'heure de vie de classe comme la possibilité donnée à l'élève de trouver sa place au sein de l'institution et d'adhérer aux apprentissages. Son objectif est d'offrir aux enseignants, et plus largement aux établissements scolaires, des orientations, des thèmes, des conseils et des outils pour dialoguer avec la classe, pacifier les conflits et aider au travail ou à l'orientation des élèves. Les analyses et propositions qui sont faites sont davantage d'ordre pédagogique qu'éducatif : mise en place du socle commun, des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE), de l'accompagnement éducatif, etc. L'heure de vie de classe n'ayant pas encore été explicitement établie comme un moment d'éducation à la citoyenneté, la dimension concrète et pratique des réflexions ne fait pas le lien avec les principes et valeurs républicains que sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le sens des responsabilités, l'esprit de justice, la solidarité, le respect ou encore l'absence de toutes formes de discriminations.

À cet ouvrage s'ajoute un hors-série numérique des Cahiers pédagogiques publié en 2007 : *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le Conseil et d'autres formes de paroles utiles*. Ce numéro interroge le statut de la parole de l'élève au sein de ces heures afin que celle-ci soit efficiente. Tout comme l'ouvrage d'Arnaud Dubois, ce numéro, mêlant réflexions et expériences, met en avant la difficulté de la pratique des heures de vie de classe dans la mesure où celles-ci déplacent le rôle habituel de l'enseignant. Ces deux publications, au caractère didactique, expriment le dénuement des professionnels de l'éducation lorsqu'il s'agit d'animer des heures de vie de classe.

Si l'absence de formation des enseignants revient souvent pour expliquer la difficulté de cet exercice, une contextualisation historique a été nécessaire pour mieux comprendre pourquoi son appropriation par les pédagogues est si complexe. L'ouvrage d'Alain Picquenot et Christian Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, publié en 2007, permet d'appréhender la relation éducative dans laquelle s'inscrit l'heure de vie de classe en faisant le lien entre l'évolution de la notion de « vie scolaire » (et ainsi, la généralisation de cette heure) et l'évolution de l'élève issu de la culture démocratique, c'est-à-dire non plus un élève traditionnel mais « une personne en recherche de son épanouissement⁷ », se définissant « par sa liberté, sa capacité à s'autonomiser et sa dimension existentielle⁸ ». Les différentes contributions à l'ouvrage concourent également à définir les rôles du CPE dans le

7 PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : SCEREN-CRDP Bourgogne, 2007. P. 8.

8 *Ibid.*

« remaniement des relations sociales et du pouvoir⁹ » à l'intérieur de l'établissement, remaniement qui, depuis les années 70, laisse de plus en plus « libre cours à l'expression individuelle des élèves (...) en ménageant des lieux d'expression démocratique¹⁰ ».

Comme l'explique Martha Nussbaum dans *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, la démocratie moderne est une forme d'organisation sociale et politique « où le sens et les buts ultimes de la vie humaine sont des sujets de désaccord raisonnables entre des citoyens qui défendent des opinions religieuses et séculières différentes¹¹ ». La question de recherche implique donc de définir la notion de « citoyenneté ». D'après Dominique Schnapper dans *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* publié en 2000, si celle-ci a « d'abord un sens juridique¹² » (en tant que sujet de droit, le citoyen a l'obligation de respecter les lois), elle est également « source de lien social¹³ ». Par conséquent, si la notion de « citoyenneté » est autant à la mode, c'est parce que se rattache à elle le destin des individus, « indissolublement individuel et collectif¹⁴ », et qu'elle nous invite « à une prise de conscience, à une réflexion sur ce qui nous permet de vivre ensemble, sur les valeurs communes au nom desquelles on essaie de gérer les rivalités et les conflits qui opposent inévitablement les hommes¹⁵ ». Dans la mesure où « elle s'efforce de dépasser les passions ethniques ou ethnico-religieuses¹⁶ » et « entend résoudre par le droit les conflits entre les groupes sociaux dont les intérêts sont opposés¹⁷ », la notion de citoyenneté tend à organiser les comportements collectifs et se fonde sur la reconnaissance par l'homme de sa responsabilité sociale. L'ouvrage de Dominique Schnapper rejoint ici celui d'Alain Picquenot et Christian Vitali, qui définissent la responsabilité ainsi : « Être responsable, c'est être garant de quelqu'un ou de quelque chose, c'est, d'autre part, être en situation de rendre compte, et de rendre des comptes. C'est être en état de parler des effets de ce que l'on a fait¹⁸ ». La responsabilité est également au cœur de l'ouvrage de Martha Nussbaum. En effet, dans son essai, l'auteur s'interroge sur les processus pédagogiques permettant de former des citoyens responsables de leurs idées et de leurs actes, « capables de penser et de décider à bon escient

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 NUSSBAUM Martha. *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Trad. de S. Chavel. Paris : Flammarion, « Climats », 2011. P. 18.

12 SCHNAPPER Dominique. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*. Paris : Gallimard, Paris, 2000. P. 9

13 *Id.* P. 11.

14 *Id.* P. 299

15 *Ibid.*

16 *Id.* P. 305.

17 *Id.* P. 306.

18 PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 23.

d'un ensemble de questions d'importance nationale et mondiale¹⁹ », autrement dit, d'un ensemble de questions permettant de vivre ensemble au-delà de tous groupes spécifiques, si ce n'est « l'humanité entière²⁰ ».

La notion de « vivre-ensemble » est devenu le slogan des discours politiques en général, et des discours sur le projet éducatif de l'école en particulier. Souvent associé au terme de laïcité, l'emploi récurrent de cette expression témoigne à la fois de la difficulté et de la nécessité pour la société à s'entendre sur des valeurs communes. Apprendre aux jeunes à vivre ensemble, autrement dit à devenir des citoyens se sentant responsables d'eux-mêmes et des autres consiste donc à leur transmettre des comportements orientés vers les intérêts communs du monde extérieur qui les entoure.

Développer une réflexion sur la question de l'heure de vie de classe comme espace-temps d'éducation à la citoyenneté nécessite également de s'interroger sur le sens du terme « éducation ». Puisqu'« il n'y a pas d'éducation sans valeurs²¹ », l'éducation à la citoyenneté est non seulement une éducation qui ne peut se réduire aux enfants et aux jeunes, mais qui doit également avoir du sens pour la future vie de chaque élève. L'ouvrage *Les Valeurs de l'éducation* d'Olivier Reboul, réédité en 2005, engage une réflexion sur l'éducation comme apprentissage de valeurs morales favorisant le sentiment d'appartenance à l'humanité, l'autonomie et le passage à l'âge adulte. Vu à travers le prisme de la philosophie, le thème de l'éducation à la citoyenneté renvoie aux obligations et aux devoirs de l'éducateur envers le jeune. Par conséquent, la mise en œuvre de ressources pédagogiques visant l'apprentissage de la citoyenneté ne peut se faire sans une réflexion préalable sur les valeurs véhiculées par l'éducation en elle-même.

Le titre du mémoire (« l'heure de vie de classe : un espace-temps d'éducation à la citoyenneté ») induit que l'apprentissage de la citoyenneté nécessiterait un espace et un temps définis. Comme l'explique Dominique Schnapper, « la société démocratique est fondée sur un principe d'inclusion potentiellement universelle : la citoyenneté est dans son principe ouverte à tous les individus, par-delà leurs différences historiques, sociales ou biologiques²² ». Or, si la République entend gérer les diversités en distinguant le privé du public, certains facteurs culturels et socio-économiques peuvent entraîner chez les individus une forme de réticence à se constituer en société démocratique. Sans chercher à éliminer les particularismes,

19 NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 39.

20 *Id.* P. 107.

21 REBOUL Olivier. *Les Valeurs de l'éducation*. 2^e Éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. P. 1.

22 SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 144.

l'éducation à la citoyenneté tend à faire réfléchir à ce qui rassemble les hommes, à des valeurs qui ont vocation à être universelles. Cette réflexion nécessite une rencontre, celle « d'une communauté d'égaux, capable d'échanger des idées sur un fond de respect et de compréhension pour des personnes issues de différents milieux²³ ». Dans la mesure où « plus directement que dans d'autres pays, l'École est, en France, l'école du citoyen²⁴ », celle-ci doit promouvoir cette rencontre, notamment en proposant des temps éducatifs à l'intérieur de la pédagogie disciplinaire : c'est notamment l'enjeu de l'heure de vie de classe.

La méthodologie choisie et mise en œuvre dans le cadre de ce mémoire favorise une approche disciplinaire plurielle.

En effet, la dimension philosophique surplombe l'ensemble du travail de recherche :

- d'une part, car l'« on ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique²⁵ ». Aussi, choisir comme thème d'étude l'éducation à la citoyenneté implique de développer une pédagogie, ou du moins des ressources mettant cette notion en exercice ;
- d'autre part, car la question de l'éducation à la citoyenneté ne peut être posée sans questionner en même temps la responsabilité de l'éducateur dans la culture et les valeurs qu'il transmet aux jeunes.

Appliquée à ce travail, l'approche historique a pour but d'appréhender les enjeux et perspectives dans lesquels s'est inscrite l'heure de vie de classe au fil des réformes et des réflexions sur le système éducatif français. Ainsi, la première partie de ce mémoire consistera à replacer l'heure de vie de classe dans son contexte historique et institutionnel. Une analyse des textes officiels l'instituant permettra d'appréhender l'évolution des missions qui lui étaient assignées aux champs qu'il lui est désormais possible de recouvrir. Une recherche plus poussée sur l'émergence et l'évolution de « la vie scolaire » servira à mieux saisir le contexte de création des heures de vie de classe et les besoins auxquels leur généralisation répondait.

À travers l'enquête qualitative, la démarche sociologique a permis de recueillir des données auprès d'enseignants et de CPE sur leur pratique des heures de vie de classe. Dès lors, la deuxième partie questionnera l'écart entre d'un côté, les intentions institutionnelles proclamées, et de l'autre la réalité de ces heures qui, en pratique, sont peu mobilisées autour

23 NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 177.

24 SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 154.

25 *La Vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté*. [en ligne]. Fiche issue de la concertation pour la refondation de l'École de la République, 2012 [consultée le 29 septembre 2016]. P. 2

de l'apprentissage citoyen, quand elles ne sont pas transformées en heures normales de cours.

Enfin, l'approche psychologique aide à appréhender le champ cognitif des processus de développement de l'adolescent, et ainsi, à réfléchir à la façon dont les prescriptions scolaires en matière d'éducation à la citoyenneté peuvent être transposées et appliquées dans la sphère des heures de vie de classe. En effet, dans la mesure où « apprendre, c'est aussi former²⁶ », l'éducation à la citoyenneté implique l'apprentissage de savoir-être et de savoir-faire qui ne peuvent s'acquérir que par une pratique pédagogique sur le terrain. L'objectif la troisième partie sera donc de proposer une analyse réflexive de méthodes déployées en heures de vie de classe durant cette année de stage pour permettre aux collégiens de s'approprier les fondements de la société démocratique et développer leur sens des responsabilités.

26 REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 7.

I. HISTORIQUE DES HEURES DE VIE DE CLASSE

Les changements progressifs des enjeux sociétaux et du système éducatif ont entraîné, à la fin des années quatre-vingt-dix, une redéfinition de la réglementation de l'école et du contexte de la scolarité. C'est dans cette évolution que s'est inscrit le dispositif des heures de vie de classe.

1) Cadre réglementaire

A) ENJEUX ET PERSPECTIVES DE L'HEURE DE VIE DE CLASSE

a) « Permettre un dialogue »

Les heures de vie de classes ont été instituées en 1999 par deux textes réglementaires :

- par la note de service du 20 mai 1999 publiée au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN) du 27 mai 1999 pour les classes de seconde générale et technologique ;
- par le supplément au BOEN du 10 juin 1999 pour le collège.

Relative à la réforme des lycées, la note de service du 20 mai 1999 concernant la rentrée 1999 mentionne les heures de vie de classe comme une disposition nouvelle de la réforme. Ces heures, qui ne s'adressent qu'aux classes de seconde :

(...) visent à permettre un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire, sur toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les lycéens. (Note de service n°99-073 du 20 mai 1999 publiée au BOEN du 27 mai 1999.)

Incluses à l'emploi du temps des élèves à raison d'une heure par mois au minimum, elles s'inscrivent dans le pilotage de chaque établissement scolaire. Les modalités de leur organisation et leur contenu sont à définir par le conseil d'administration, après l'avis du Conseil de la Vie Lycéenne (CVL).

Concernant le collège, le supplément au BOEN du 10 juin 1999 fait suite au rapport *Le Collège de l'an 2000*, coordonné par François Dubet, Alain Bergougnoux et Marie Duru-Bellat et remis à Ségolène Royal, alors Ministre déléguée à l'Enseignement scolaire. Ce rapport dresse un état des lieux des écarts en train de se creuser non seulement entre les établissements, mais également entre les élèves au sein des collèges. Il a suscité un débat sur

le collège, appelé par la Ministre « à une mutation²⁷ », et a entraîné des prises de décisions pour répondre aux difficultés exprimées par les enseignants. Ces dispositions visent la création « d'un collège plus juste²⁸ », notamment par « une prise en compte beaucoup plus attentive de la diversité des collégiens²⁹ », afin de permettre à tous d'acquérir « les connaissances nécessaires et la capacité de faire, l'autonomie pour être et l'aptitude à vivre ensemble³⁰ ». Parmi les actions proposées, une heure devant « fournir l'occasion d'aborder des questions relatives au fonctionnement du collège, de s'exercer au débat et au règlement des conflits, d'évoquer (en troisième) les problèmes d'orientation³¹ » est inscrite tous les quinze jours à l'emploi du temps des élèves, de la sixième à la troisième.

En 2001, la circulaire du 30 mai étend l'heure de vie de classe au lycée professionnel. Présentée comme « un dispositif d'écoute et d'animation de la vie de la classe³² », elle est « destinée à permettre les échanges entre élèves et membres de l'équipe éducative sur toute question relative à la vie dans l'établissement³³ ». Contrairement à la note de service du 20 mai 1999 concernant les classes de seconde générale et technologique, aucune indication n'est fournie sur le temps annuel à lui consacrer.

Les arrêtés du 14 janvier 2002, ainsi que celui du 2 juillet 2004 sur l'organisation des enseignements de collège, publiés respectivement au Journal Officiel (JO) du 9 février 2002, du 10 février 2002 et du 6 juillet 2004, indiquent que dix heures sont à consacrer à la vie de la classe chaque année, et non plus une heure par quinzaine comme le prévoyait le texte initial. Dans le cadre de la nouvelle réforme du collège, le décret et l'arrêté du 19 mai 2015 relatifs aux enseignements au collège, publiés au BOEN du 28 mai 2015, précisent que ces dix heures sont le minimum à ajouter au total des volumes horaires des enseignements, que ce soit pour le niveau sixième du cycle 3 ou pour les niveaux du cycle 4.

Officiellement, les heures de vie de classe ont donc été créées afin de développer la dimension éducative de l'école et de permettre un dialogue entre les élèves d'une part, les élèves et les membres de la communauté scolaire d'autre part sur des questions d'actualité, de société ou de vie dans l'établissement ne pouvant trouver leur place au sein des cours. Il va falloir attendre 2012 et la fiche *La Vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté*, issue de la

27 Supplément au BOEN du 10 juin 1999. *La Mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun*.

28 *Ibid.*

29 *Ibid.*

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*

32 Circulaire n°2001-094 du 30 mai 2001. *Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel*.

33 *Ibid.*

concertation sur la refondation de l'École de la République³⁴, pour que l'heure de vie de classe soit véritablement établie comme un espace-temps d'éducation à la citoyenneté.

b) De l'assimilation des règles communes à l'éducation à la citoyenneté

Dans le supplément au BOEN du 10 juin 1999, la Ministre indique que la fonction de « la vie de la classe » est de traiter des « questions relatives au fonctionnement du collège³⁵ ». Ces questions concernent en priorité « la lutte contre les violences³⁶ ». Les aborder doit permettre l'acceptation par tous des règles de vie scolaire, centralisées dans le règlement intérieur, « texte fondamental du civisme scolaire³⁷ ». Ainsi, la Ministre propose-t-elle que l'heure de vie de classe soit l'occasion d'associer les élèves à l'élaboration d'une Charte des droits et devoirs du collégien qui viendrait compléter le règlement intérieur du collège. Le but poursuivi en 1999 est donc davantage la prévention des problèmes de comportement par l'assimilation des règles communes que l'acquisition de compétences individuelles telles que l'« acceptation de responsabilités », la « prise de parole en public », la « gestion d'une discussion dans une situation complexe », un « meilleur contrôle de soi », la « prise de notes³⁸ », etc.

La circulaire du 30 mai 2001 relative à la préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel présente quant à elle l'heure de vie de classe comme un dispositif « permettant d'améliorer la communication au lycée, de favoriser la réussite des élèves et de lutter contre toute forme d'incivilité³⁹ », mettant aussi en exergue son rôle dans la gestion des conflits.

Comme l'expliquent Régis Rémy, Pierre Sérazin et Christian Vitali dans *Les Conseillers principaux d'éducation*, réédité en 2005, la fonction de l'heure de vie de classe est « de verbaliser des problèmes de la classe et de soulever les difficultés que rencontrent certains élèves⁴⁰ ». À travers ces textes officiels, l'heure de vie de classe se voit donc doter d'une fonction régulatrice : sa mise en œuvre doit conduire les élèves à comprendre et à intégrer les règles de vie et de droit. Par ce processus d'appropriation censé les aider à redonner du sens aux normes scolaires et sociales, ces derniers sont supposés apprendre à gérer leurs

34 *La Vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté*. [en ligne]. Fiche issue de la concertation pour la refondation de l'École de la République, 2012 [consultée le 29 septembre 2016]. 3 p.

35 Supplément au BOEN du 10 juin 1999. *Op. cit.*

36 *Ibid.*

37 *Ibid.*

38 DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *Op. cit.*

39 Circulaire n°2001-094 du 30 mai 2001. *Op. cit.*

40 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Les Conseillers principaux d'éducation*. 5^e Éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. P. 180.

comportements au sein de l'institution et de la société. L'objectif de ce dispositif est de faire acquérir aux jeunes des compétences civiques, intrinsèquement liées à une morale civique, c'est-à-dire à un ensemble de valeurs concernant les règles de conduites admises au sein de la société.

Ce n'est qu'en 2012 que la fiche *La Vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté* affirme que l'heure de vie de classe constitue un temps d'éducation à la citoyenneté. Plus précisément, cette fiche énonce non seulement que les règles liées à la vie scolaire, auxquelles est intégré le respect de l'autorité, font partie de l'éducation à la citoyenneté, mais également que l'éducation à la citoyenneté est au cœur des heures de vie de classe tout comme elle est au cœur des disciplines d'enseignement. Les missions premières de l'heure de vie de classe, l'initiation au débat et à la prise de parole, existantes dans les textes officiels l'instituant mais reléguées au second plan en faveur de la régulation des comportements et des conflits, constituent désormais une priorité. Il ne s'agit plus seulement de faire acquérir aux élèves des compétences civiques, mais également des compétences citoyennes. En cela, l'heure de vie de classe ne relève plus seulement de la morale mais s'imprègne d'une dimension éthique : encore plus qu'un « cadre de compréhension⁴¹ », elle offre aux élèves la possibilité d'interroger la légitimité de ces règles, et ainsi de développer leurs capacités de réflexion en tant que futurs citoyens.

Après les événements de janvier 2015 a ressurgi la crise de sens des règles communes et des études, et avec elle, celle de l'autorité. Parce que « les participations des jeunes dans des (...) débats citoyens (...) sont en lien positivement avec les indicateurs d'attitude⁴² », l'heure de vie de classe, en ce qu'elle tend désormais à mettre en œuvre l'apprentissage de la citoyenneté au sein des groupes, va être considérée comme un moyen pour les enseignants de restaurer une relation d'autorité éducative avec les élèves :

Il manque aujourd'hui, au sein de l'institution scolaire, de lieux de parole et d'écoute systématiquement organisés et structurés, où les interrogations et les difficultés culturelles et d'appréhension sociale des élèves puissent être entendues, prises en compte, traitées. C'est l'une des conditions pour créer ou recréer des liens de confiance qui permettent à l'autorité des enseignants d'être reconnue et acceptée par les élèves. (DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *Op. cit.*)

Depuis 2012, et plus encore depuis 2015, l'heure de vie de classe constitue donc véritablement un temps d'éducation à part entière. Or, comme l'explique Olivier Reboul, qui

41 Cf. P. 2.

42 Cnesco. *Op. cit.* P. 6.

dit « éducation » dit « apprentissage⁴³ » : apprentissage de la prise de parole, du dialogue, du respect et de l'argumentation, autrement dit, « apprentissage de l'écoute attentive des autres avec la prise en compte de leur différence » et « du débat argumenté avec les capacités à faire des propositions pour résoudre des situations de conflits et à prendre des décisions collectives⁴⁴ ».

Parce qu'elle est un temps d'apprentissage, l'heure de vie de classe va interroger les relations entre éducation et pédagogie, ainsi que les responsabilités respectives des enseignants et des personnels d'éducation dans la prise en charge de ce dispositif.

B) ORGANISATION ET ANIMATION DES HEURES DE VIE DE CLASSE

Au lycée, la note de service du 20 mai 1999 sur la rentrée des classes de seconde générale et technologique énonce que ces heures sont organisées sous la responsabilité du professeur principal ou des CPE. Au collège, c'est aux enseignants que François Dubet, en remettant son rapport à Ségolène Royal, espère voir donner la mission éducative, « très banale (...) chez nos voisins européens⁴⁵ », des heures de vie de classe. Cependant, dans le supplément au BOEN du 10 juin 1999 sur la mutation des collèges, la Ministre semble davantage vouloir confier cette charge aux CPE : « La vie au collège, ça se parle et les CPE ont, sur ce plan, tout leur rôle à jouer, rôle que j'entends valoriser⁴⁶ ». Deux ans plus tard, la circulaire du 30 mai 2001 sur la préparation de la rentrée en lycée professionnel place ce dispositif sous la responsabilité du professeur principal. Si l'on s'en réfère aux articles et ouvrages sur le sujet, il semble aujourd'hui communément admis que l'organisation et l'animation de l'heure de vie de classe reviennent au professeur principal de la classe concernée, qui a alors la possibilité d'impliquer d'autres acteurs, notamment le CPE. Cette pratique témoigne à la fois d'une évolution des missions de l'enseignant et de la difficulté pour le CPE à entrer en pédagogie.

a) Vers une évolution éducative de la spécificité professionnelle de l'enseignant

La circulaire du 23 mai 1997 relative à la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel précise que ce dernier doit non seulement faire « acquérir connaissances et savoir-faire » aux élèves, mais

43 « Si l'on veut comprendre la nature de l'éducation, il faut se souvenir du verbe qui lui correspond, qui répond à toutes ses formes, le verbe "apprendre" ». (REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 7.)

44 DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *Op. cit.*

45 DUBET François, cité par OBIN Jean-Pierre dans la préface de DUBOIS Arnaud. *Op. cit.* P. 9.

46 Supplément au BOEN du 10 juin 1999. *Op. cit.*

également les aider « à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel⁴⁷ ». Ce texte rappelle les objectifs autant éducatifs que pédagogiques de la fonction de l'enseignant qui a de plus en plus vocation à s'investir dans la vie scolaire, autrement dit du côté de l'ordre et de la socialisation des élèves. À propos du règlement intérieur de l'établissement, il doit savoir leur « en faire comprendre le sens ». En tant que participant au service public d'éducation, il doit se préoccuper « de faire comprendre (...) le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions » et préparer les élèves « au plein exercice de la citoyenneté⁴⁸ ».

En plus des savoirs disciplinaires, le professeur doit donc désormais transmettre des attitudes civiques et des comportements sociaux. Débattre des problèmes qui perturbent le fonctionnement pédagogique est également censé l'aider à (re)construire un lien de confiance avec les élèves, condition pour rétablir une relation d'autorité :

Avant de recourir au droit, c'est peut-être sur cette base, en s'appropriant les fondements de la société démocratique et du dialogue que l'on peut reconstruire une notion d'autorité à la fois légitime et efficace. L'autorité démocratique s'inscrit dans l'échange et la congruence. (PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 25.)

Dans la mesure où l'heure de vie de classe se rapporte à la dimension éducative du projet d'établissement, que la responsabilité en soit confiée au professeur principal deux ans après la parution de la circulaire datant de mai 1997 semble répondre à une logique d'évolution : évolution des compétences professionnelles de l'enseignant, elle-même liée à celle de ses conditions d'exercice au sein de l'établissement. En effet, son rôle n'est plus seulement de rappeler la norme, mais également d'être à l'écoute des jeunes, jeunes pour qui « l'intérêt de la vie scolaire se niche (...) dans ce qui se passe à la périphérie de la classe ou dans les interstices du travail scolaire⁴⁹ ». L'heure de vie de classe constitue alors le cadre qui doit lui permettre d'accomplir cette mission. Cependant, l'injonction institutionnelle de juxtaposer, dans l'organisation scolaire, un temps éducatif au programme disciplinaire peut également révéler la difficulté de la fonction enseignante à inscrire son action globale dans un processus de changement, à accepter « un certain déplacement des finalités et de l'image du professeur⁵⁰ », et par conséquent à être dans « une démarche de proximité⁵¹ » avec les élèves.

47 Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

48 *Ibid.*

49 PERRENOUD Philippe. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* La Vie scolaire et son double. P 67.

50 PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 16.

51 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 243.

Contrairement à la circulaire du 30 mai 2001 l'étendant au lycée professionnel, aucun des deux textes officiels instituant l'heure de vie de classe en 1999 n'en réservait exclusivement la charge au professeur principal. La note de service du 20 mai et le supplément au BOEN du 10 juin mettaient même en valeur, dans l'organisation et l'animation de ce dispositif, le rôle d'un autre acteur du système éducatif : le CPE.

b) Vers une évolution pédagogique de la spécificité professionnelle du CPE

Depuis la création de son statut en 1970, l'une des missions du CPE est :

d'apporter une alternative, de restaurer l'ordre scolaire à partir d'outils non disciplinaires comme l'écoute, l'expression individuelle et collective des élèves, la participation, l'instauration d'espaces d'autonomie et de liberté, l'animation, la découverte d'activités culturelles nouvelles, etc. » (PICQUENOT Alain et VITALI Christian. *Op. cit.* P. 12.)

En 1999 et 2001, la création des heures de vie de classe a pour buts l'intégration et l'appropriation par les élèves des règles de l'institution en particulier et de la société en général. Les responsabilités du CPE, alors définies par la circulaire du 28 octobre 1982, sont réparties selon les trois domaines suivants : le fonctionnement de l'établissement, l'animation éducative et la collaboration avec le personnel enseignant, soit trois champs professionnels que le dispositif des heures de vie de classe permet de mettre en lien. Depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le CPE est également associé au travail pédagogique de l'établissement.

Dans la mesure où il doit faire vivre le règlement intérieur « avec ses droits et ses obligations (sur le plan juridique) et ses droits et ses devoirs (sur le plan éthique)⁵² » l'éducation au droit fait partie intégrante des missions d'enseignement du CPE. En tant que responsable de la vie scolaire, l'une de ses spécificités d'action est de créer des situations d'apprentissage permettant à l'élève de s'initier au débat et à la prise de parole, « d'apprendre à travailler en équipe, de faire de l'oral un moyen d'expression mais aussi d'information et de communication, de faire vivre l'oral dans la dimension de la civilité et, ce faisant, de la citoyenneté en acte⁵³ ». Par conséquent, l'heure de vie de classe, en ce qu'elle permet d'insérer dans l'emploi du temps des élèves « des objectifs éducatifs inséparables de la scolarité⁵⁴ », est « un des lieux privilégiés où il peut intervenir⁵⁵ ».

52 PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 15.

53 *Id.* P. 22.

54 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 143.

55 ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* Chacun son rôle, mais en

De plus, les CPE :

sont quasiment les seuls à avoir bénéficié dans les IUFM d'une formation psychosociologique solide : il y ont été sensibilisés à l'importance de la relation éducative, à la nécessité de l'accueil des adolescents et à leur psychologie, ils ont réfléchi à ce qui peut se cacher derrière l'inappétence scolaire et les violences quotidiennes, et ils ont été initiés à l'analyse de pratiques professionnelles. » (MOLL Jeanne. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* Pour que l'humain arrive... P. 177-178.)

D'après Régis Rémy, la professionnalisation du CPE porte sur trois dimensions : 1) « la capacité d'analyse de l'établissement ou de la situation à laquelle il est confronté, pour l'appréhender et y apporter la ou les réponse(s) éducative(s) adaptée(s) au public auquel il s'adresse », 2) la capacité « à construire et à conduire une démarche éducative dans le temps et non pas d'être seulement capable de faire face à l'imprévisible » et 3) celle « à reformuler les problèmes pour les faire "évoluer"⁵⁶ ». La fonction du CPE est donc transversale et polyvalente : elle lui permet à la fois de pouvoir construire une pensée réflexive sur les conditions de vie des élèves au sein de l'établissement et d'être capable de débattre avec eux de leur situation. Aussi, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles ses compétences dans la mise en œuvre du dispositif de l'heure de vie de classe n'ont pas été davantage mobilisées, comme entendait pourtant le faire Ségolène Royal. Pour répondre à cette question, au moins deux hypothèses sont à envisager.

En 1999 et 2001, les textes officiels régissant la fonction de CPE et son rôle éducatif sont davantage tournés vers « l'individu, le "bonheur individuel" et l' "épanouissement personnel" » que vers « l'altérité, l'apprentissage de la vie en commun, la préoccupation de la cohésion sociale et de l'émergence d'un monde plus solidaire, le "partage des valeurs de la République"⁵⁷ ». Ses missions sont plutôt en lien avec les « normes psychologiques (idéal de l'enfant épanoui, "bien dans sa peau") » de l'élève qu'avec les « normes morales (idéal de la préoccupation éthique dans la conduite de sa vie)⁵⁸ » de la société. Dès lors, l'action du CPE va avoir plus tendance à s'inscrire dans une démarche de suivi individuel des élèves que dans l'impulsion et l'organisation d'actions d'animation ayant pour objectif l'éducation à la citoyenneté.

La seconde hypothèse est la suivante : si dans les textes officiels, les objectifs de sa

travaillant ensemble. P. 106.

56 RÉMY Régis. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* Entre pratiques de terrain et théorie : une formation en quête de références professionnelles. P. 57-58.

57 OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. P. 76.

58 *Ibid.*

fonction se rapportent à la formation et l'épanouissement de la personnalité des élèves, le CPE a encore du mal à se libérer de la figure du surveillant général. Son identité professionnelle a davantage à voir « avec son rapport au négatif, avec ce qui ne va pas⁵⁹ » qu'avec la construction de compétences sociales et civiques :

Aujourd'hui, la question de la légitimité des règles de la vie scolaire fait souvent appel à des critères d'utilité et d'efficacité, mais les traditions ont aussi la vie dure ; en particulier celle qui veut confiner la vie scolaire à son rôle d'origine, d'auxiliaire de l'enseignement dans l'administration de la discipline. (OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P.75.)

En 2015, le remplacement de l'éducation civique par l'EMC va cependant entraîner une réflexion sur la contribution du CPE à la mise en œuvre des nouveaux programmes, notamment lors des heures de vie de classe :

Le CPE peut intervenir en premier lieu sur le temps de la classe, par exemple aux côtés du professeur principal, pour exploiter au mieux les heures de vie de classe, œuvrer à la mise en place d'un conseil de vie de classe, et ainsi contribuer à l'apprentissage de la citoyenneté entre pairs. (*La Contribution des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) à l'EMC.* [en ligne]. Éduscol [consulté le 29 mars 2017].)

Depuis la réforme du collège, le CPE est de plus en plus appelé à faire vivre les fondements de la morale laïque tels que définis par Émile Durkheim, c'est-à-dire « l'esprit de discipline, synthèse entre le goût de la régularité et le respect de l'autorité des règles », « l'attachement aux groupes sociaux, la société étant à la fois ce qui s'impose à nous du dehors et ce qui nous habite au plus intime de nous » et « l'autonomie de la volonté⁶⁰ ». Or, apprendre à concilier contraintes collectives et autonomie de l'individu constitue l'enjeu éducatif et pédagogique des heures de vie de classe depuis leur création. En effet, lorsqu'elles ont été instituées en 1999, elles avaient vocation à remédier en partie à la crise de l'autorité que traversait l'école et plus précisément à la crise de sens des normes et des apprentissages.

2) Cadre contextuel

Donner à l'élève la possibilité de prendre la parole afin de favoriser l'apprentissage dans la classe est l'un des fondements de l'heure de vie de classe. Dans *Professeur principal : animer des heures de vie de classe*, Arnaud Dubois explique qu'il s'agit là d'un principe de la pédagogie institutionnelle, elle-même issue de la pédagogie Freinet, visant « à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations

59 GUILLOT Gérard. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* Le CPE et la violence. P. 95.

60 Cf. REBOUL. *Op. cit.* P. 102-103.

diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors le groupe⁶¹ ». La pédagogie dans laquelle s'inscrit l'heure de vie de classe est donc une pédagogie de la communication. En 1999, sa mise en œuvre doit notamment permettre d'aborder avec les élèves les règles de la vie scolaire ainsi que les droits et les devoirs de ces derniers.

A) L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE « VIE SCOLAIRE »

L'expression « vie scolaire » désigne tout ce qui se passe au sein de l'établissement. Contrairement aux autres pays, elle est, en France, « un concept formalisé⁶² ». « Dès lors qu'un ministère de l'Éducation nationale s'empare de ce concept, il perd son statut descriptif : la vie scolaire devient non plus un simple fait mais une dimension de la réalité à organiser, normaliser, "piloter"⁶³ ». En tant que domaine d'organisation, la vie scolaire va se rapporter à un ensemble de règles et de normes régissant la vie de la communauté scolaire.

Si l'expression « vie scolaire » apparaît dans les textes officiels dès 1890⁶⁴, sa définition moderne n'émerge qu'à la fin des années soixante, en réponse au processus de démocratisation des études. En effet, l'essor démographique va entraîner une transformation des publics d'élèves entrant dans le second degré. À partir de ce moment, non seulement l'élève ne va plus se réduire à ses seules performances scolaires, mais il va également s'affirmer dans toutes ses dimensions psychologique, sociologique, culturelle, morale, etc. :

Quand il entre au collège ou au lycée, il ne se dépouille plus de sa personnalité. Il véhicule sa culture, son milieu social, il parle le langage de son quartier. Il est porteur d'ambitions scolaires particulières. (...) Évoquer la globalité de l'élève c'est en appeler à sa richesse existentielle. S'appuyer sur une philosophie de l'individu tel qu'il est et non sur un modèle normatif de l'élève. (PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 8.)

À partir de la fin des années soixante, les pratiques de l'élève ne vont plus correspondre aux normes de la tradition. Si avant, « réduit à une essence, condamné à la discipline et aux longues études », l'élève s'effaçait « devant les prescriptions intangibles de l'institution⁶⁵ », il récuse désormais l'autorité et n'est pas toujours demandeur d'un cursus scolaire long.

À la démocratisation du système scolaire, la création du collège unique et au

61 DUBOIS Arnaud. P. 23.

62 PERRENOUD Philippe. *Op. cit.* P. 63.

63 *Ibid.*

64 On trouve pour la première fois l'expression « vie scolaire » dans l'arrêté du 5 juillet 1890 réglementant l'emploi des sanctions et dans la circulaire du 7 juillet 1890 préconisant le développement des récréations. (Cf. OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P. 74.)

65 PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 5.

prolongement de la scolarité obligatoire va s'ajouter, à partir du milieu des années soixante-dix, « la dégradation du tissu économique, culturel et social⁶⁶ ». L'institution doit faire face à des élèves en difficulté qui, « dans le système éducatif deviennent souvent des élèves difficiles⁶⁷ ». En 1989, la loi d'orientation va placer l'élève au centre des préoccupations pédagogiques. À « une logique de conformité au modèle scolaire attendu (...), du contrôle qui sanctionne et exclut ceux qui ne répondent pas au modèle préétabli » succède une « logique de suivi » tournée vers l'élève, « une pédagogie de l'existence qui renvoie aux dimensions complexes de la personne⁶⁸ ».

« Bon rapport au savoir, bon rapport au travail, bon rapport à l'avenir, bon rapport à l'autorité : ces ingrédients d'un investissement dans le travail scolaire ne sont plus au rendez-vous. Ou ce sont des bases fragiles qu'il faut savoir sans cesse reconstituer⁶⁹ ». Entre la fin des années soixante et la fin des années quatre-vingt, les nouveaux enjeux du système éducatif vont avoir des répercussions sur les orientations de la vie scolaire et nécessiter une « organisation plus globale prenant en compte des besoin socio-affectifs et culturels qui jusqu'alors s'épanouissaient dans l'espace social⁷⁰ ». S'inscrivant également dans une démarche de contrôle et de maintien dans la scolarité, la vie scolaire se définit désormais « comme le cadre normatif et les événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire⁷¹ ».

Face à la montée des incivilités et des violences juvéniles⁷², les années quatre-vingt-dix vont marquer le retour de préoccupations éducatives telles que l'autorité et la sanction. Aux problèmes de société, de désordre et de violence, l'institution va répondre en (ré)instaurant des règles régissant les rapports à la fois entre élèves et entre élèves et adultes au sein de l'établissement. Toutefois, si « jadis, la légitimité de l'école était une légitimité institutionnelle⁷³ », les élèves de la fin du vingtième siècle n'acceptent plus d'être soumis à des règles qu'ils ne comprennent pas. À la pédagogie disciplinaire va alors s'ajouter « une pédagogie de l'éducation⁷⁴ », « puisque, pas plus que les autres, les apprentissages éducatifs ne

66 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 167.

67 *Ibid.*

68 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 177.

69 PERRENOUD Philippe. *Op. cit.* P. 67.

70 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 253.

71 OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P. 74.

72 Cf. *Id.* P. 80.

73 PRAIRAT Eirick. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* L'École, la sanction et le CPE. P. 84.

74 OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P. 79.

vont de soi⁷⁵ ». L'heure de vie de classe va s'inscrire dans cette optique de pédagogie éducative. Elle va offrir, au sein de l'emploi du temps des élèves, un cadre spatial et temporel permettant à l'adulte, en tant que représentant de l'institution, d'explicitier les limites à ne pas franchir et de donner des repères, légitimant ainsi le recours aux punitions et aux sanctions en cas de transgression : « dès lors une école juste, ou perçue comme telle, est une école où les actes et les décisions apparaissent lisibles, justifiée et partiellement détachée des prérogatives personnelles des adultes⁷⁶ ».

À partir de la fin des années quatre-vingt dix, le concept de vie scolaire va donc être soutenu par « une utopie éducative » de « mise en forme⁷⁷ » : contraintes spécifiques concernant l'organisation et le fonctionnement interne de l'établissement et liées aux conditions de vie des élèves, codification des comportements et des conduites, punitions, sanctions, etc. À travers l'explicitation de cette « mise en forme », la mission de l'heure de vie de classe doit être de transmettre quelques grands principes du système éducatif. En effet, c'est en amenant les élèves à penser et à comprendre ces principes que les adultes vont pouvoir réinvestir une posture d'autorité.

Cependant, évoquer le problème de l'autorité à l'école ne peut plus se faire sans prendre en compte les pressions psychologiques, sociales et culturelles auxquelles sont soumis les élèves, autrement dit sans considérer les réalités complexes qui échappaient à l'approche éducative traditionnelle et qui vont désormais nécessiter un suivi multidimensionnel et multiréférentiel. L'institutionnalisation des heures de vie de classe va donc avoir pour but non seulement de permettre à chaque élève de trouver sa place dans un environnement de règles et de codes partagés, mais également de créer « des occasions de dialogue, des moyens de mieux connaître l'élève, de mieux situer ses potentialités et ses réactions sociales afin d'aller plus loin, avec lui, dans la recherche des gains d'efficacité et de performance scolaire⁷⁸ ».

Les règles juridiques et les normes morales « sont constitutives de toute société car elles fondent un espace de sociabilité et d'échanges indispensable à la vie en commun⁷⁹ ». Toutefois, comme l'explique Dominique Schnapper :

Le dialogue et le compromis sont devenus le fondement des relations sociales. Le lien social est devenu moins le produit du contrôle autoritaire et de la conformité aux normes établies par les institutions nationales que l'invention commune par les individus de nouvelles normes collectives. » (SCHNAPPER Dominique.

75 *Ibid.*

76 PRAIRAT Eirick. *Op. cit.* P. 85.

77 *Id.* P. 87.

78 RÉMY Régis, SÉRAZIN Jean-Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 178-179.

79 OBIN Jean-Pierre. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P. 78.

Op. cit. P. 206.)

En trente ans, le principe de discipline a évolué vers la notion de droit : en effet, on est passé d'un système de règles imposées et admises par tous à la nécessité de rendre légitime et de justifier ces règles. Cette évolution « présuppose l'égalité des personnes et est sous-tendu par l'utopie politique de la communauté d'égaux⁸⁰ ». En même temps que l'institution impose à l'élève des règles et des normes organisant la vie commune, elle le dote également d'un certain nombre de droits, faisant ainsi valoir son statut au sein de l'établissement.

B) L'ÉMERGENCE DU STATUT D'ÉLÈVE

À partir de la fin des années soixante, corrélée aux évolutions de la société et des enjeux de la vie scolaire va émerger une nouvelle figure de l'élève, pourvue de droits et de devoirs.

En 1968, la circulaire du 19 décembre va généraliser les foyers socio-éducatifs et instituer les délégués de classe. Aux acquis des mouvements socio-éducatifs va s'ajouter l'accès des élèves au système représentatif. Le décret du 18 février 1991 va préciser les droits et les obligations des élèves. Dans ce texte, non seulement l'élève n'est plus réduit pas à ses seules obligations scolaires, mais il est placé « en situation d'apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté et de la démocratie⁸¹ ». En 1998, suite à une importante mobilisation, les lycéens vont accéder à de nouveaux droits, notamment par la création du Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne.

Droit de représentation, droit au respect de son intégrité physique et morale, droit de sa liberté de conscience, droit de son travail et de ses biens, droit d'expression, droit de réunion... Au fil des décennies, les droits accordés à l'élève vont de plus en plus se rapprocher de ceux du citoyen dans la société. Tous ces droits vont ainsi avant tout lui conférer celui de ne pas être considéré seulement comme un élève, mais comme un citoyen en devenir. Or, développer une citoyenneté autonome et responsable requiert d'apprendre à user des droits que l'on possède :

Le droit est un élément nécessaire de la démocratie, même s'il n'est pas suffisant. Je dirai volontiers qu'il ne peut exister d'éducation en général, d'éducation à la citoyenneté en particulier bien sûr, sans enseignement du droit, mieux même, sans éducation au droit, même si, encore une fois, l'éducation ne peut se réduire à cette dimension. (PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 15.)

80 PRAIRAT Eirick. *Op. cit.* P. 87.

81 Décret n°91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré.

De manière générale, les droits de l'élève sont en lien avec sa participation individuelle et collective à la vie et au fonctionnement de l'établissement scolaire : « élaboration du règlement intérieur, participation au conseil de classe, à la commission permanente, au conseil d'administration, à la commission du fonds social, au conseil de la vie lycéenne, à l'assemblée générale des délégués-élèves, etc.⁸² »

Peu à peu, l'élève va donc accéder à un statut particulier dont les aspects vont être formalisés dans le règlement intérieur de l'établissement. Ce règlement va d'ailleurs voir son rôle s'accroître au fur et à mesure que les droits des élèves vont gagner en importance. L'arrivée du droit de l'élève dans l'établissement va nécessiter non seulement un travail d'élaboration et d'actualisation mais également de communication et d'explicitation de leurs fondements et de leurs modalités d'application. Instauré en 1999, le dispositif des heures de vie de classe participe du et au processus de diffusion de ces droits : information sur le fonctionnement des différentes instances de l'établissement, formation des futurs électeurs et des futurs élus, organisation des élections des délégués de classe, etc.

Parallèlement à l'obtention de ces nouveaux droits, l'élève va se voir doter d'obligations « liées au travail scolaire et au comportement : assiduité, accomplissement des tâches inhérentes aux études et de celles liées à la vie scolaire, respect du principe de service public, respect des dispositions du règlement intérieur, respect des personnes et des biens⁸³ ». Transgresser ces obligations peut donner lieu à des procédures disciplinaires. Le règlement intérieur de l'établissement, s'il revêt « une dimension éducative », possède par conséquent également « une dimension juridique⁸⁴ » : « le futur citoyen doit en effet apprendre à ressentir les raisons du respect de la loi et la réalité concrète de ses effets⁸⁵ ».

Dans cette optique, l'heure de vie de classe doit permettre de responsabiliser les élèves vis-à-vis de leurs obligations. Si les droits sont formateurs et protecteurs, les obligations le sont tout autant : « le droit n'est pas seulement un outil de gestion ou de police, il a également une fonction instituant. Il ne traduit pas simplement les valeurs collectives, il contribue également à les former⁸⁶ ». Faire en sorte que les futurs citoyens disposent des moyens nécessaires pour exercer concrètement leurs droits, leur donner les capacités nécessaires pour participer à la vie publique favorise le principe d'égalité entre les individus. En effet,

82 MAMOU Gérard. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* La notion de droits de l'élève et sa réalité. P. 126.

83 *Id.* P. 137.

84 *Id.* P. 125.

85 *Ibid.*

86 SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 200.

« l'égalité civile, juridique et politique du citoyen s'oppose, d'une part, aux références particulières, historiques et religieuses, des individus concrets et, d'autre part, à leurs inégalités économiques et sociales⁸⁷ ».

À travers l'institutionnalisation des heures de vie de classe transparaît donc la volonté du système éducatif de considérer l'élève non plus uniquement comme un élève mais comme un adulte en devenir, capable d'agir, de penser et de remettre en cause, autrement dit un être global à former et à informer, pour lequel le dispositif conçu se veut également global, constitué de connaissances, de savoirs et de pratiques sociales.

87 *Id.* P. 81.

II. EN QUÊTE DE RÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES

Afin d'en savoir davantage sur la pratique professionnelle des heures de vie de classe et de questionner l'implication des professeurs principaux et des CPE dans ce dispositif, un travail d'enquête a été réalisé auprès de ces derniers.

Donner la parole à « ces deux professionnels du quotidien de l'élève⁸⁸ », « partenaires privilégiés qui assument une part de responsabilité dans "la vie scolaire"⁸⁹ », a permis non seulement de connaître leurs champs d'investissement de ces heures mais également de croiser leurs points de vue sur la complexité d'une activité considérée aujourd'hui comme ordinaire parce que naturalisée par l'ordre scolaire. Après avoir présenté le terrain et les questionnaires soumis aux différents acteurs, il s'agira de proposer une analyse des résultats obtenus.

1) Méthodologie du travail d'enquête

A) CHOIX ET PRÉSENTATION DU TERRAIN

Pour commencer, le choix du milieu d'enquête a été dicté par mes opportunités de terrain, autrement dit par l'univers scolaire dans lequel j'évolue : les professeurs principaux du collège Manon Cormier de Bassens où je suis actuellement fonctionnaire-stagiaire ainsi que les CPE de la Zone d'Activité Pédagogique (ZAP) Bordeaux Rive Droite à laquelle le collège Manon Cormier est rattaché.

Le collège Manon Cormier de Bassens est un collège de cinq cent quarante élèves disposant d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Dispositif ULIS à part, l'établissement est composé de cinq classes par niveau, soit vingt classes au total.

La ZAP Bordeaux Rive Droite est composée de quinze collèges, trois lycées d'enseignement général et technologique et quatre lycées professionnels.

B) STRUCTURE DES QUESTIONNAIRES

Pour mener à bien ce travail, j'ai mis au point deux questionnaires : un à destination des

88 RÉMY Régis. *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Op. cit. P. 58.

89 *Ibid.*

professeurs principaux et un autre à destination des CPE⁹⁰. L'enjeu était d'interroger les pratiques ordinaires servant de supports aux réalités institutionnelles pour pouvoir ensuite les analyser comme des révélateurs. La question abstraite de départ (la pratique des heures de vie de classe) a donc été décomposée en une série d'éléments concrets.

Pour commencer, j'ai demandé aux enseignants de quel niveau de classe ils étaient le professeur principal, et aux CPE de quel(s) niveau(x) de classe ils assuraient le suivi. Enseignants et CPE devaient ensuite dire s'ils connaissaient la réglementation des heures de vie de classe. Aux professeurs principaux, j'ai demandé s'ils respectaient l'organisation des heures de vie de classe de l'établissement (à savoir une heure toutes les deux semaines) et s'ils ne la respectaient pas, pourquoi. Aux CPE, j'ai demandé quelle était l'organisation des heures de vie de classe dans leur établissement, si elle était respectée, et si elle ne l'était pas, pourquoi.

Puis, j'ai voulu savoir sur quel(s) thème(s) les enseignants organisaient des heures de vie de classe. Plusieurs réponses leur étaient proposées : l'élection des délégués de classe, la préparation et le compte-rendu des conseils de classe, des questions relatives au fonctionnement du collège, la résolution des conflits ou encore l'orientation. Il leur était aussi possible d'indiquer un ou plusieurs thèmes ne figurant pas sur la liste. Ils devaient ensuite dire s'ils sollicitaient d'autre(s) personnel(s) de l'établissement pour animer ces heures avec eux, et si oui, le(s)quel(s) et sur quel(s) thème(s). J'ai également voulu savoir si les CPE étaient sollicités par les professeurs principaux de leur établissement pour animer des heures de vie de classe avec eux, et sauf s'ils ne l'étaient jamais, sur quel(s) thème(s) (les réponses proposées étant les mêmes que pour les enseignants). Je leur ai ensuite demandé s'ils prenaient d'eux-mêmes l'initiative d'animer des heures de vie de classe et sauf s'ils ne la prenaient jamais, sur quel(s) thème(s) et s'ils associaient d'autre(s) personnel(s) de l'établissement à l'animation de ces heures.

J'ai demandé aux enseignants et aux CPE si l'heure de vie de classe leur semblait être un moyen d'aider les élèves à intégrer les principes et codes de la classe et de la société, et ainsi, de lutter contre les formes d'incivilité ; d'améliorer la communication et de régler les conflits ; d'exercer au débat les élèves ; de favoriser le dialogue entre les élèves, les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté éducative ; ou encore de favoriser la réussite des élèves. Il devaient ensuite dire si l'heure de vie de classe leur semblait permettre

90 Pour les réponses des professeurs principaux au questionnaire, cf. annexe 1. P. 57. Pour les réponses des CPE au questionnaire, cf. annexe 2. P. 61.

l'acquisition par les élèves de compétences telles que la prise de notes, la prise de parole en public, l'acceptation de responsabilités, un meilleur contrôle de soi ou encore la gestion d'une discussion dans une situation complexe. Pour finir, je leur ai demandé si l'heure de vie de classe était ou non, selon eux, un dispositif adapté à tous les élèves et à toutes les classes.

C) TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET NOMBRE DE RÉPONSES

Les questionnaires ont été envoyés aux seize professeurs principaux d'enseignement général du collège (en effet, les classes de SEGPA ne disposent pas d'un moment réservé à l'heure de vie de classe dans leur emploi du temps) et aux trente-quatre CPE de la ZAP Bordeaux Rive Droite. Finalement, après de multiples relances, ce sont seulement neuf enseignants (un peu plus de la moitié) et douze CPE (un peu plus d'un tiers) qui ont répondu. Les données qui vont être présentées ici n'ont donc pas vocation à fournir de résultats généraux. Toutefois, aussi faible le nombre de réponses reçues soit-il, celui-ci a permis de soumettre les données recueillies à la réflexion et à la critique et ainsi de réaliser un travail de description – interprétation de la pratique des heures de vie classe.

2) Résultats

A) UN DISPOSITIF PEU INVESTI DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

a) Une réglementation pas connue de tous les acteurs de l'éducation

Si la totalité des CPE ayant répondu au questionnaire ont à l'esprit la réglementation des heures de vie de classe, deux enseignants sur neuf reconnaissent ne pas la connaître. Sachant que c'est au professeur principal que revient le pilotage de ce dispositif, ces déclarations peuvent paraître pour le moins surprenantes. En fait, ce paradoxe peut s'expliquer par les modalités des concours de recrutement des enseignants et des personnels d'éducation.

En effet, alors que les épreuves de recrutement des enseignants sont centrées sur les savoirs disciplinaires et leurs capacités à faire des choix didactiques et pédagogiques, celles des CPE reposent sur des savoirs de caractère universitaire (histoire, sociologie, psychologie et philosophie de l'éducation) ainsi que sur leur connaissance du système éducatif. De plus, une fois en poste, l'un des aspects du travail du CPE consiste à « orienter la politique éducative et sociale de l'établissement⁹¹ ». Par conséquent, ce dernier est davantage amené à être informé et à s'informer des textes législatifs, réglementaires et administratifs relatifs à

91 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 181.

l'éducation des élèves au sein des établissements.

b) Des heures considérées sans intérêt

Sur les neuf professeurs principaux à avoir répondu au questionnaire, trois ont déclaré ne pas respecter l'organisation des heures de vie de classe du collège. Parmi les CPE interrogés, certains ont également témoigné que « les professeurs ne les font pas toutes⁹² ».

Au collège Manon Cormier, les trois enseignants qui ne respectent pas l'organisation des heures de vie de classe de l'établissement ont expliqué assurer les dix heures prévues par les textes réglementaires⁹³ et n'en organiser de supplémentaires que si le besoin s'en fait ressentir : « Je respecte les dix heures annuelles prévues dans la réglementation et ne vois pas l'intérêt d'en faire davantage si la classe fonctionne bien⁹⁴ ». Pour ces enseignants, l'heure de vie de classe peut permettre d'améliorer l'ambiance de la classe mais son rôle semble s'arrêter là. Plusieurs hypothèses sont alors à envisager : soit cet outil ne leur apparaît pas comme un moyen de favoriser la liberté de parole des élèves, pourtant fondamentale dans un « modèle de développement humain » qui « soutient la démocratie⁹⁵ », soit ils ne jugent pas utile de favoriser cette parole, soit ils ne se sentent pas capables de la gérer.

En majorité, les professeurs principaux pensent que les heures de vie de classe permettent d'améliorer la communication et de gérer les conflits ; de favoriser le dialogue entre les élèves, les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté éducative ; de favoriser la réussite des élèves et d'aider à intégrer les principes et codes de la classe et de la société et ainsi de lutter contre les formes d'incivilité. Ils pensent également (comme les CPE) que l'heure de vie de classe permet l'acquisition de compétences telles que la prise de parole en public, l'acceptation de responsabilités et la gestion d'une discussion dans une situation complexe. Si les enseignants ont donc une perception positive de ce que l'heure de vie de classe peut apporter aux élèves tant sur le plan individuel que collectif, ils ne ressentent cependant pas la nécessité d'investir ce dispositif comme un outil pédagogique permettant aux élèves « de se constituer un bagage de valeurs, d'être formés à l'esprit critique⁹⁶ ». Comme l'explique François Audigier dans le numéro spécial des Cahiers pédagogiques, *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?* :

92 Cf. annexe 2. P. 62.

93 Il s'agit en réalité de dix heures minimum.

94 Cf. annexe 1. P. 58.

95 NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 36.

96 ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, cité dans FILLION Laurent. *Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques*. Paris : SCÉRÉN-CNDRP-CRDP, 2012. P. 196.

Il y a un fossé entre l'expérience et la construction de savoirs. Du côté de l'expérience, cela fonctionne comme si sa signification et sa contribution à la formation du sujet, étaient transparentes aux acteurs, principalement aux élèves ; quant aux savoirs, leurs usages dans la vie sociale semblent être de l'ordre de l'évidence laissée à la libre conscience de ces mêmes acteurs. Pourtant, l'une et l'autre devraient s'épauler pour participer à la construction de compétences citoyennes, notamment réflexives. (AUDIGIER François, *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le Conseil et d'autres formes de paroles utiles*. CRAP-Cahiers pédagogiques, août 2007, hors-série numérique. Limites des analogies. p. 8.)

Dans la représentation de l'ordre scolaire des enseignants, non seulement les pratiques sociales ne constituent pas un support d'éducabilité mais ces dernières ne sont abordées que lorsqu'elles viennent troubler les pratiques disciplinaires. Les professeurs principaux ne semblent pas considérer l'heure de vie de classe comme la possibilité de concevoir un programme pédagogique faisant le lien entre connaissances, savoirs, expériences scolaires, attitudes et comportements des élèves. Pourtant, dans son ouvrage *Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques*, publié en 2007, Laurent Fillion a consacré plusieurs chapitres à montrer comment les disciplines scolaires, du français à l'éducation physique et sportive, en passant par les mathématiques et l'histoire-géographie, pouvaient être mobilisées dans l'acquisition de compétences civiques et citoyennes telles que l'argumentation, l'oralisation, l'esprit critique, le travail en groupe, etc.

Dans l'organisation du second degré, la mise en œuvre de ce qui relève de l'expérience commune peine donc à franchir les barrières disciplinaires, même lorsque les horaires des enseignements sont officiellement censées être dédiées à de la pédagogie éducative. De ce fait, le débat, pourtant au fondement de l'heure de vie de classe, a du mal à être instauré au sein des groupes et les pratiques citoyennes des élèves ont tendance à se résumer aux élections des délégués de classe.

B) DES PRATIQUES CITOYENNES LIMITÉES AU SYSTÈME REPRÉSENTATIF ET À LA RÉGULATION DES CONFLITS

a) La difficulté de faire place au débat

À la différence des enseignants, les CPE ayant répondu au questionnaire considèrent que l'heure de vie de classe permet également d'exercer les élèves au débat. D'après Dominique Schnapper :

Les pratiques de la citoyenneté, quel que soit le niveau où elles sont organisées impliquent qu'il existe des lieux, à la fois au sens abstrait et concret du terme, où citoyens, hommes politiques et experts puissent se parler, se comprendre et tenter de se convaincre sans utiliser la violence. C'est par ces échanges qu'ils peuvent traiter des problèmes de la vie commune, arbitrer les conflits entre les individus et les groupes, passer des compromis. (SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 257-258.)

L'intégration d'un dispositif de dialogue sur les normes de l'établissement semble être un point sensible de la pratique professionnelle enseignante. L'heure de vie de classe, dans son principe, impose l'échange au sein de la classe. Le problème ne se situe donc pas tant du côté de la structure ouvrant les portes du débat que du côté de la responsabilité des adultes à gérer cette confrontation :

Faute de tradition, faute de méthodes, faute de formation, mais aussi par crainte de débordements, par appréhension, les adultes, dans leur majorité, restent sur la réserve et opposent de multiples entraves à la formation de l'élève-citoyen, préférant comme par le passé une temporisation des statuts : l'élève à l'école et le citoyen responsable plus tard, dans la vie civile. (RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 244.)

Si, du côté des enseignants, la question du débat au sein de l'heure de vie de classe semble être esquivée, leur rôle, toute comme celui des CPE, est d'instaurer des procédures avec des enjeux et des responsabilités clairement définies, procédures permettant d'amorcer le dialogue et de l'orienter vers une voix constructive. Cependant, mal maîtrisé, le dialogue « met en cause les capacités de l'enseignant⁹⁷ » : « L'idéal est que, peu à peu, l'ensemble des partenaires créent d'un commun accord les conditions du dialogue avec les élèves, s'inscrivent dans cette démarche naturelle qui consiste à négocier les modalités de la pratique pédagogique⁹⁸ ».

L'enseignant a l'habitude de travailler « avec des programmes préétablis⁹⁹ ». Le CPE, lui, a été formé non seulement à l'apprentissage de la citoyenneté mais également à l'approche de l'adolescence. De plus, ses missions professionnelles (l'organisation de la vie scolaire, l'analyse et l'évaluation des problèmes et la relation aux élèves) l'obligent à exploiter sans cesse les ressources du dialogue. Enfin, il a vu sa fonction évoluer avec l'extension des droits des élèves, la reconnaissance de leur expression collective et de leur autonomie. Ses outils éducatifs sont l'information et l'élucidation des règles de la vie scolaire, dans une recherche de proximité avec les élèves :

Le rôle du CPE ne se limite pas à l'information et à l'application du règlement intérieur. De façon plus complexe, son rôle est de construire le rapport à la loi. Et c'est ce qu'il fait lorsqu'à travers le règlement intérieur, les CPE disposent d'un outil institutionnel non-discriminatoire. En référence à la loi de la cité, il s'agit de créer un espace de légalité cohérent faisant place aux droits et obligations des élèves, l'enjeu étant de les responsabiliser, de les initier à la vie collective et de les sensibiliser aux démarches élémentaires de la démocratie. (RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 215.)

Ces éléments expliquent probablement pourquoi le débat, en ce qu'il forme la pensée

97 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, Christian VITALI. *Op. cit.* P. 245.

98 *Id.* P. 246.

99 *Id.* P. 184.

critique, contribue pour le CPE à l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, en pratique, les heures de vie de classe restent majoritairement concentrées sur l'élection des délégués de classe et le compte-rendu des conseils de classe.

b) Le conseil d'élève absent des pratiques professionnelles

L'heure de vie de classe a pour but de permettre « l'initiation des élèves aux procédures démocratiques¹⁰⁰ ». Effectivement, l'élection des délégués de classe est « devenu non seulement un moment fort d'éducation à la citoyenneté (...) mais aussi un moment de démocratie locale à l'échelle scolaire¹⁰¹ ». Au sein de l'heure de vie de classe, les pratiques démocratiques semblent toutefois réduites au vote et le rôle des adultes à l'animation du système représentatif des élèves. Or, s'il reste un « acte symbolique par excellence¹⁰² », le vote ne permet pas à lui seul de développer « les capacités de pensée et d'imagination qui nous rendent humains et font de nos relations des relations humaines riches, plutôt que des relations de simple usage et de manipulation¹⁰³ ».

L'initiation aux procédures démocratiques nécessitent également de mener avec les élèves un travail sur les règles de vie, afin de porter la réflexion « d'un côté sur le sens de ces règles, sur leur-non contradiction avec des règles et des lois ainsi que des principes éthiques, (...) de l'autre sur les fonctions et leurs usages, la complexité des unes et des autres¹⁰⁴ » :

Dans notre vie sociale, nous avons à faire avec les lois, il y a là, sans doute, une grande ambiguïté entre *la loi* (et ce à quoi le terme, dans son acception la plus essentielle renvoie du point de vue de la construction de l'humain, de sa personne et de ses relations avec les autres) et *les lois* qui sont des constructions sociales pas nécessairement justes, résultats de compromis adaptés à la suite de longues procédures de négociations et de débats. (AUDIGIER François. *Op. cit.* P. 9.)

Dans le cadre de l'heure de vie de classe, le travail de réflexion sur « les lois » semble se limiter à un travail de régulation. En effet, sept enseignants sur neuf organisent des heures de vie de classe sur la gestion des conflits alors qu'un tiers seulement en propose sur des questions relatives au fonctionnement du collège. Lorsque les CPE sont sollicités par les professeurs principaux pour animer des heures de vie de classe avec eux, c'est majoritairement parce que le groupe est confronté à un problème de violence. Seuls deux CPE sur douze ont

100RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 205.

101ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, cité dans FILLION Laurent. *Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques*. Paris : SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 2012. P. 200.

102AUDIGIER François. *Op. cit.* P. 9

103NUSSBAUM. *Op. cit.* P. 14-15.

104AUDIGIER François. *Op. cit.* P. 9-10.

répondu être associés à des discussions sur des thèmes de société intéressant les élèves ou des projets concernant la classe.

Dans le cadre de la réforme du collège, les CPE sont appelés à apporter leur contribution aux nouveaux programmes de l'EMC, notamment par la mise en place du conseil de vie de classe, « une instance de concertation qui réunit régulièrement les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs¹⁰⁵ ». Si aucun des CPE ayant répondu au questionnaire a déclaré avoir instauré ce dispositif, aucun enseignant n'en a non plus fait mention. Pourtant, le conseil d'élèves n'est pas une institution nouvelle. Issu de la pédagogie Freinet, il a été développé dans le cadre de la pédagogie institutionnelle dans les années cinquante. Les enjeux, les démarches pour le mettre en œuvre et les objectifs d'apprentissage pour les élèves ont été explicités par Arnaud Dubois dans *Professeur principal : animer des heures de vie de classe* et dans le numéro spécial des Cahiers pédagogiques. Lieu et moment d'écoute et de dialogue, le conseil de vie de classe doit permettre aux élèves de prendre part à la construction et à l'application des règles. Il a pour objectif d'initier ces derniers à la démocratie en les rendant acteurs de la sauvegarde de leurs droits par une prise de conscience de leurs devoirs. Le conseil d'élèves fait de la classe « le lieu d'apprentissage aux valeurs démocratiques et le lieu de formation des apprentis citoyens par la création d'une cohérence sociale à l'intérieur du groupe¹⁰⁶ ». Si la pratique du débat semble donc avoir du mal à être instaurée au sein de l'heure de vie de classe, la question de l'orientation y tient en revanche une place importante.

C) UN TRAVAIL SUR L'ORIENTATION DÉCONNECTÉ DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

a) Les professeurs principaux des classes de sixième et de troisième davantage concernés par les heures de vie de classe

Il est intéressant de constater que la totalité des professeurs principaux de sixième et de troisième du collège Manon Cormier (soit quatre et quatre) ont fait connaître leurs champs d'investissement des heures de vie de classe, alors qu'un seul professeur principal de cinquième a répondu au questionnaire et qu'aucun professeur principal de quatrième ne l'a

¹⁰⁵Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège. [en ligne]. Éduscol [consulté le 17 avril 2017].

¹⁰⁶VERNET William. *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le Conseil et d'autres formes de paroles utiles*. Op. cit. P. 13.

fait. S'il ne peut s'agir que d'une hypothèse (hypothèse qu'il serait intéressant de vérifier dans le cadre d'une enquête menée à plus grande échelle), on peut néanmoins postuler que les enseignants des classes de sixième et de troisième se sentent davantage concernés par ce dispositif que ceux de cinquième et de quatrième.

Les professeurs principaux des classes de sixième sont responsables d'élèves qui vivent, entre l'école primaire et le collège, des changements importants : nouvel emploi du temps, interlocuteurs plus nombreux, méthodes de travail différentes, etc. Toutes ces nouveautés nécessitent un accompagnement particulier qui va notamment pouvoir être réalisé dans le cadre de l'heure de vie de classe. De fait, la moitié des enseignants de sixième a déclaré organiser des heures de vie de classe sur des questions relatives au fonctionnement du collège. L'un d'entre eux a précisé profiter de ce dispositif pour revenir sur « les méthodes de travail des élèves » lorsque ceux-ci « ont des difficultés à s'organiser sur leur travail personnel ». Un troisième a également expliqué organiser des heures de vie de classe sur « le fonctionnement du cerveau » afin d'optimiser l'apprentissage des élèves.

Les professeurs principaux des classes de troisième ont, quant à eux, en charge des élèves qui doivent faire un choix d'orientation à la fin de l'année scolaire parmi la voie générale et technologique et la voie professionnelle. Sans surprise, la totalité des enseignants de troisième organisent donc des heures de vie de classe ayant pour objectif d'aider les élèves à construire « un projet d'orientation ambitieux et cohérent ». Comme l'explique Régis Rémy, Pierre Sérazin et Christian Vitali :

Le contexte actuel de la massification et l'hypersélection qui en découle dégradent les conditions de scolarité. Pour beaucoup d'élèves le parcours est laborieux et chaotique. L'école devenant à la fois un passage obligé et pour certains un lieu de souffrance, l'école ne permettant plus d'envisager sereinement son avenir, on comprend qu'une grande part de l'énergie pédagogique accompagne l'enseignement et contribue, d'une façon ou d'autre, à aider les élèves à mener à bien le cursus qu'ils se sont choisi. (RÉGIS Rémy, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 165-166.)

Au collège Manon Cormier de Bassens, le travail sur l'orientation des élèves est d'autant plus nécessaire et important que les désirs d'orientation post-troisième sont peu ambitieux et s'accompagnent d'une manière générale d'une faible mobilité. Développer la construction du parcours avenir en travaillant sur les représentations, les diplômes et les poursuites d'études post-bac fait partie du programme d'action du contrat d'objectifs de l'établissement. On remarque que cette action s'inscrit dans l'objectif de développer l'accompagnement pédagogique pour tous les élèves. Aussi, c'est peut-être parce que l'orientation des élèves est

avant tout considérée comme un objectif d'ordre pédagogique que le CPE n'y est quasiment jamais associé.

b) Le CPE tenu à l'écart du travail sur l'orientation des élèves

Si trois des quatre professeurs principaux de troisième sollicitent la conseillère d'orientation psychologue (COP) de l'établissement lorsqu'ils organisent des heures de vie de classe sur la question de l'orientation, aucun ne fait appel au CPE pour mener ce travail avec lui. De la même manière, sur les douze CPE à avoir répondu au questionnaire, un seul est associé par les professeurs principaux aux heures de vie de classe sur l'orientation et un seul prend de lui-même l'initiative d'en animer sur ce thème.

Pourtant, depuis le décret du 11 novembre 1989 ayant modifié leur statut, les CPE sont associés aux côtés des enseignants et des COP au suivi individuel des élèves, à leur évaluation et au choix de leur projet d'orientation : « en collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix et leur projet d'orientation¹⁰⁷ ». Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié au BO du 25 juillet 2013 indique également que les CPE sont les accompagnateurs du parcours de formation des élèves, dans la mesure où ils participent à la construction de leur parcours sur les plans pédagogique et éducatif.

Dans la mesure où le projet personnel « s'inscrit dans la dynamique de l'autonomie¹⁰⁸ » de l'élève, il intéresse directement le CPE. En effet, les modalités du concours de recrutement des CPE lui permettent d'avoir « une connaissance concrète du système éducatif et de ses filières¹⁰⁹ ». Étant amené à travailler au sein d'un réseau d'établissements, « le CPE développe une connaissance vivante du potentiel académique de la formation » et « bénéficie en outre de facilités d'échanges de services ou d'informations complémentaires, voire de placements en stage, etc.¹¹⁰ » Le CPE possède donc un domaine de compétences en rapport avec le travail d'aide et d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet scolaire, d'études et professionnel. Cependant, soit par méconnaissance, soit par désintérêt, ce domaine reste ininvesti par les acteurs du service public d'éducation.

Si « l'éducation n'a pas pour seul but la citoyenneté » mais prépare aussi « les élèves au

107Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 portant statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

108RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 195.

109Id. P. 196.

110Id. P. 196-197.

travail et, c'est un point fondamental, à une vie dotée de sens¹¹¹ », le travail sur les perspectives d'insertion socio-professionnelles de l'élève semble être réalisé en déconnection de son projet de citoyen. De fait, à cause de la prolongation scolaire et des difficultés du marché de l'emploi, l'insertion professionnelle est aujourd'hui considérée comme une fin en soi et non comme un moyen d'éducation. Pourtant, comme le rappelle Gérard Guillot dans *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, « les valeurs marchandes ne sont pas des valeurs éthiques¹¹² ».

c) Pour un projet d'orientation en lien avec un projet citoyen

Le travail sur l'orientation pourrait permettre d' « articuler la réussite scolaire à la socialisation et à la citoyenneté, autrement dit, contribuer à une vision élargie de l'espace scolaire et du projet de l'élève¹¹³ ». Dès lors, il s'agirait d'investir ce travail de manière à « repenser la citoyenneté politique et individuelle pour qu'elle organise effectivement les comportements collectifs des sociétés ouvertes sur le monde, où l'économie joue un rôle prééminent¹¹⁴ ». Associer les élèves, en fonction des métiers qui les intéressent, à des recherches sur les matières premières, les origines des produits, les conditions de production et de fabrication les amènerait « à penser à la vie des gens dans d'autres pays (...) aux conditions et relations de travail de ces gens, à leur éducation ». Leur faire se poser ce genre de questions permettrait d'amorcer avec eux une réflexion sur la responsabilité que chaque acteur, chaque citoyen, mais également chaque consommateur a vis-à-vis de tous les agents de production et de fabrication du monde. En effet :

Nous vivons dans un monde où les gens se font face par-delà les abîmes de la géographie, des langues et des nationalités. Plus que jamais, nous dépendons tous de personnes que nous n'avons jamais vues, lesquelles, en retour, dépendent de nous. Les problèmes que nous devons résoudre, qu'ils soient économiques, environnementaux, religieux ou politiques, sont de dimension mondiale. On ne peut espérer les résoudre si les individus autrefois éloignés ne se rapprochent pas pour coopérer de manière nouvelle. (NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 101-102.)

Ainsi mené, le travail sur l'orientation pourrait permettre de développer des compétences telles que la compréhension, la coopération, l'attention éthique à l'autre, compétences indispensables dans le monde de dépendances dans lequel nous vivons et au premier rang desquelles se situe la curiosité :

111NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 18.

112GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 100.

113RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 254.

114SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 301.

"Se demander pourquoi", "s'étonner", au-delà de tout besoin économique et de toute contrainte religieuse, voilà l'homme.

C'est pourquoi un enseignement qui méconnaît cette valeur du comprendre, soit au nom de l'efficacité pratique, soit pour exalter les relations affectives, ne traite pas tout à fait ses élèves en hommes. (REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 46.)

Un travail sur l'orientation en lien avec une éducation à la citoyenneté favorisait la réussite non seulement individuelle mais également collective, car « réussir, ce n'est pas seulement réussir au baccalauréat, c'est aussi apprendre à être un homme¹¹⁵ ».

Si les établissements scolaires pourraient être de véritables lieux d'éducation à part entière, ce tableau des pratiques de l'heure de vie de classe montre qu'elles peinent à faire acquérir aux élèves les savoirs et les compétences propres au champ de la démocratie et de la citoyenneté. Or, c'est pourtant la mission de ce dispositif que de « permettre aux élèves de faire tous les apprentissages que requiert aujourd'hui la vie en société avec des hommes et des femmes, des citoyens et des citoyennes capables de jouer un rôle actif et positif dans les processus généraux de l'évolution de nos sociétés ¹¹⁶».

115 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian, *Op. cit.* P. 254.

116 MIALARET Gaston. Préface RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 2.

III. ANALYSE DE PRATIQUES DES HEURES DE VIE DE CLASSE

En introduction de ce mémoire, la notion de citoyenneté a été définie comme la capacité de l'individu à réfléchir, à faire des choix, à agir et à assumer ses actes en fonction non pas de ses intérêts individuels mais de l'intérêt collectif au sens large. Dès lors, se pose la question suivante : comment former les élèves à devenir des citoyens autonomes et responsables, à la fois indépendants intellectuellement et sensibles aux interdépendances du monde dans lequel nous vivons ?

D'une part, il s'agit « de faire en sorte que le CPE puisse participer à la vie de l'établissement autrement que pour faire des remontrances et régler des conflits¹¹⁷ ». Dans le cadre de l'heure de vie de classe, ce processus évolutif passe par la construction de situations d'apprentissage « qui promeuvent la responsabilité pour faire de nos élèves des citoyens de leur établissement et des citoyens de notre démocratie¹¹⁸ ».

D'autre part, il ne faut pas seulement aborder cette question par le contenu de l'éducation, mais également réfléchir à la façon dont la pédagogie mise en œuvre peut influencer le développement de l'élève.

1) Analyse d'une pratique pédagogique spécifique : les dilemmes moraux

Dans les deux premières parties de ce travail, nous avons vu que le CPE était appelé, depuis 2015, à participer à la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'EMC. Or, la responsabilité est l'une des finalités de cet enseignement qui, par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, constitue le fil directeur du parcours citoyen :

Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. (Arrêté du 12 juin 2015 publié au JO du 21 juin 2015.)

Pour atteindre ce but, l'EMC doit favoriser quatre dimensions : la dimension émotive (la sensibilité), la dimension normative (la culture du droit et de la règle), la dimension cognitive

117ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. *Op. cit.* P. 107.

118PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 23.

et méthodologique (la culture du jugement) et la dimension pratique (l'engagement). Afin de préparer les élèves à leur entrée dans la vie citoyenne, les nouveaux programmes de l'EMC « mettent en avant des activités et des pratiques pédagogiques spécifiques¹¹⁹ » : débats argumentés ou réglés, dilemmes moraux, discussions à visée philosophique, méthodes de clarification des valeurs, conseils d'élèves ou encore techniques du message clair. Ces activités et pratiques « s'appuient sur des situations réelles ou fictives conduisant à traiter de questions et de dilemmes qui donnent aux élèves la possibilité de construire leur jugement moral¹²⁰ ».

En tant que CPE fonctionnaire-stagiaire au collège Manon Cormier de Bassens, j'ai mené dans chacune des deux classes de sixième dont j'ai la charge une heure de vie de classe consacrée aux dilemmes moraux. L'analyse suivante a donc pour objet la construction d'une expérience qui aiderait les élèves, par rapport à leur âge et à leur niveau, à accéder à leurs propres responsabilités.

A) PRINCIPE DU DILEMME MORAL ET STRUCTURE DE LA SÉANCE

Un dilemme moral est une petite histoire dans laquelle un personnage doit faire un choix entre deux conduites, sans que l'une ou l'autre de ces conduites ne soit forcément meilleure ou plus juste que l'autre.

Le dilemme moral est une pratique mise en œuvre par le psychologue Lawrence Kolbergh. Tout comme Jean Piaget, Kolbergh part du principe qu'il existe différents stades de jugements moraux, parallèles aux stades de l'intelligence. Dans son analyse du développement de l'enfant, Piaget a en effet démontré qu'entre ses 5 et ses 12 ans, celui-ci passe d'une morale de la contrainte à une morale de la réciprocité : si la règle a une valeur, ce n'est pas parce qu'elle a été donnée par un pouvoir légal mais parce qu'elle est admise par tous. L'analyse de Piaget rejoint la théorie de Durkheim selon laquelle la morale, autrement dit l'ensemble des normes admises et défendues, qu'elles soient ou non établies par le droit, est déterminée par le fait de vivre en société¹²¹.

À partir de tests, Kolbergh a défini trois grandes étapes de jugement moral : le niveau préconventionnel, le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel. Chacun de ces stades étant divisé en deux, il existe donc six stades en tout. En sixième, les élèves se situent

¹¹⁹*Méthodes et démarches*. [en ligne]. Éduscol [consulté le 29 mars 2017].

¹²⁰*Ibid.*

¹²¹Cf. REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 112-114.

au niveau conventionnel, c'est-à-dire au niveau du conformisme : leur besoin est d'être approuvés par ceux qui détiennent l'autorité, que ce soit dans le milieu familial ou à l'école. Apparaît également le critère intentionnel : le jugement de l'enfant est influencé par l'intention sous-tendant l'action¹²².

Le dilemme moral que j'ai présenté aux deux classes de sixième est celui proposé par le site internet Éduscol pour le troisième cycle. Il a pour thèmes le droit de propriété et le soin aux animaux :

Julie aime beaucoup les animaux. Elle garde un chien, deux chats, deux tortues et un oiseau. Elle s'amuse beaucoup avec eux et elle en prend bien soin. L'attachement que Julie éprouve à l'égard des animaux lui a toujours procuré beaucoup de satisfaction. Mais aujourd'hui, ce même attachement lui cause de la peine et de l'inquiétude. En effet, elle s'est aperçue que le chien du voisin était attaché toute la journée, qu'il était très sale et mal nourri. Il arrive même que ce chien soit battu par son propriétaire lorsque celui-ci est de mauvaise humeur. Julie peut voir le chien à travers la clôture. A chaque fois qu'elle le regarde, il a l'air encore plus misérable. Julie s'inquiète de la souffrance du chien : il pourrait mourir de si mauvais traitements ! Que devrait faire Julie ? Libérer le chien ou laisser faire ? Pourquoi ? (Cf. annexe 3. Dilemme moral portant sur le droit de propriété et le soin aux animaux. P. 39.)

Dans un premier temps, des questions liminaires ont été posées aux élèves afin de les préparer au sujet, en l'occurrence le droit de propriété et le soin aux animaux. Après lecture du dilemme moral (se terminant par les deux choix d'action s'offrant au personnage principal), j'ai également posé un certain nombre de questions aux élèves afin de vérifier qu'ils avaient bien compris la situation.

Les élèves ont d'abord effectué un travail écrit en groupe : deux groupes devaient trouver au moins deux arguments justifiant d'agir selon la première proposition, deux autres groupes devaient trouver au moins deux arguments justifiant d'agir selon la deuxième proposition. Certains d'entre eux ont donc dû défendre une ligne de conduite avec laquelle ils n'étaient *a priori* pas d'accord et ainsi, considérer un point de vue différent du leur. Ici, le recours à l'écrit a favorisé la réflexion et l'acceptation de la différence¹²³. S'en est suivi un débat pendant lequel les élèves ont présenté leurs arguments et ont été amenés à réfléchir aux conséquences qu'aurait le choix d'action sur lequel ils avaient travaillé.

B) DU JUGEMENT MORAL À UNE RECHERCHE PRATIQUE ÉTHIQUE

Le dilemme moral est une activité qui s'inscrit dans la culture du droit et de la règle ainsi que dans celle du jugement. Elle inclut également une dimension émotive : les personnages

¹²²*Id.* P. 149-150.

¹²³Cf. *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le Conseil et d'autres formes de paroles utiles.* Op. cit. P. 5.

principaux des histoires étant, de par leur âge et les problématiques qu'ils rencontrent, des personnages auxquels les élèves peuvent s'identifier, ces derniers sont amenés à éprouver de la compassion à leur égard. L'intérêt de cette pratique réside donc non seulement dans ce qu'aucun des deux choix proposés aux élèves n'est entièrement satisfaisant mais également dans la tension entre norme et compassion que provoque la situation présentée. C'est cette tension qui va amener les élèves à réfléchir, à former et à formuler leur propre jugement. Si le dilemme est « moral », c'est parce que les issues proposées demandent forcément « le sacrifice des intérêts, personnels ou collectifs, un sacrifice volontaire et fondé en raison¹²⁴ ».

Dans le dilemme moral, l'ordre légal vient à la fois soutenir et faire obstacle à la liberté d'action du personnage, ce qui oblige les élèves, guidés par l'adulte-éducateur, à s'intéresser au sens de la règle. En expliciter le contenu permet aux élèves de se décentrer : le norme n'est plus considérée par rapport à une situation particulière dans laquelle ils sont engagés émotionnellement mais envisagée sous l'angle de l'intérêt général (ici, le droit à la propriété). Le dilemme moral donne ainsi à l'élève la capacité « d'examiner, de réfléchir, d'argumenter et de débattre sans s'en rapporter à la tradition ni à l'autorité¹²⁵ ».

S'agissant d'une expérience, les élèves sont dans l'action : ils réfléchissent aux valeurs mises en jeu par la situation et les issues proposées (en l'occurrence, la justice et le bien-être animal), ils pensent, ils posent des questions. L'exercice du dilemme moral rejoint la méthode de clarification des valeurs, tout en permettant aux élèves d'expérimenter le débat socratique. Or, ce débat n'est « pas seulement un talent intellectuel : c'est un aspect de l'engagement pratique, une attitude à l'égard des problèmes de la vie réelle¹²⁶ ». Cette expérimentation, associée à d'autres activités régulières, contribue donc à préparer les élèves à faire des choix cohérents en fonction de valeurs auxquelles ils sont attachés après avoir considéré les conséquences possibles de leurs actes. En cela, les dilemmes moraux participent également à leur éducation morale, éducation qui consiste à aider les élèves à devenir des adultes autonomes et responsables.

Cette activité, parce qu'elle met en jeu « l'esprit des humanités », c'est-à-dire « la pensée critique, une imagination audacieuse, une compréhension empathique des expériences humaines dans toute leur diversité et une compréhension de la complexité du monde où nous vivons¹²⁷ », permet également de ne pas traiter l'élève « comme un réceptacle passif de valeurs

124Id. P. 58.

125NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 37.

126Id. P. 87.

127Id. P. 16.

culturelles reçues¹²⁸ » mais « comme une personne à part entière qui doit être préparée à la vie de citoyen, conscient de ses devoirs, de ses responsabilités, de ses droits et de ses prérogatives¹²⁹. En effet, « bien agir, ce n'est pas seulement faire, c'est comprendre et vouloir ce qu'on fait¹³⁰ ».

Il fut intéressant de constater que les élèves de sixième, après avoir présenté leurs arguments justifiant d'agir selon l'une ou l'autre des propositions, ont d'eux-mêmes proposé un compromis (par exemple, appeler la police ou la Société Protectrice des Animaux) permettant de s'engager vers la résolution du problème sans pour autant enfreindre la loi. Ils ne se sont pas contentés de propositions insatisfaisantes, ils ont proposé une solution intermédiaire, un moyen de ne pas agir sans réfléchir par sensibilité, sans pour autant rester, contraint par la norme, dans l'inaction. Cette attitude témoigne de la capacité des élèves, même des plus jeunes, à chercher un juste milieu entre valeurs et circonstances, entre principes invariables et contexte particulier¹³¹, autrement dit à inscrire leur engagement dans une démarche éthique.

D'après Olivier Reboul, si le but de l'éducation est de rendre concrètes des valeurs abstraites, elle ne peut cependant présumer de ce que chaque élève en fera¹³². En effet, la mise en place de dispositifs pédagogiques permettant aux élèves « de se constituer un bagage de valeurs, d'être formés à l'esprit critique¹³³ » ouvre certes vers « des attitudes, des comportements, des actions¹³⁴ », mais le résultat reste aléatoire : « les valeurs de l'éducation ne sont en rien des "objectifs" au sens technique du terme : des conduites qu'on pourrait prévoir et évaluer, utiles peut-être en tant qu'étapes intermédiaires, mais destinées à disparaître¹³⁵ ». Sans doute est-ce d'ailleurs mieux ainsi, car « prévoir et évaluer » les actes futurs des élèves reviendrait à les conditionner et non à les éduquer.

À cela s'ajoute une autre donnée, énoncée par Martha Nussbaum : « l'école n'est que l'une des influences qui s'exercent sur l'esprit et le cœur de l'enfant en développement¹³⁶ ». En effet, celui-ci est imprégné d'un environnement familial, social et culturel susceptible de relativiser, voire de remettre en question les principes et valeurs qu'a pour mission de lui transmettre

128Id. P. 92.

129MIALARET Gaston. *Op. cit.* P. 2.

130REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 48.

131Cf. OBIN Jean-Pierre, DAUX-GARCIA Chantal. *20 situations réelles de vie scolaire analysées et commentées*. 2^e Éd. Paris : Hachette Livre, 2015. P. 16.

132Cf. REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 35.

133ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, cité dans FILLION Laurent. *Op. cit.* P. 196.

134Id. P. 12.

135REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 35.

136NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 60.

l'école.

Si, pour Olivier Reboul, il est possible d'enseigner à l'élève des règles, nous préférons dire qu'il est possible de lui enseigner des méthodes : les apports de l'école ne se font donc pas seulement au travers des contenus, mais également au travers des pédagogies déployées. Dès lors, la question de la pédagogie implique la capacité du pédagogue à s'adapter aux individus à former, tout en restant fidèle aux règles morales qui régissent sa fonction. Pas plus que les comportements qu'il cherche à transmettre, les pratiques de l'adulte-éducateur ne peuvent se passer d'une réflexion sur les méthodes choisies et les valeurs que celles-ci véhiculent.

2) Éducation à la citoyenneté et dilemmes de l'adulte-éducateur

Dans la mesure où « les principes d'une attitude éducative traduisent des choix éthiques¹³⁷ », il va s'agir de proposer maintenant une analyse réflexive de pédagogies mises en œuvre dans le cadre de deux actions menées en heures de vie de classe auprès d'élèves de sixième et de quatrième. La première action, d'anticipation, concerne la prévention du harcèlement scolaire. La deuxième, de remédiation, porte sur la gestion des conflits.

A) LE DILEMME MORAL DU RECOURS AUX AFFECTS

a) L'exemple de la prévention du harcèlement scolaire

Dans le cadre du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) du collège Manon Cormier, j'ai mené une action de prévention du harcèlement scolaire à destination des élèves de sixième.

À partir du clip officiel de la chanson « Petite Émilie » de Keen'v, dans laquelle l'auteur-interprète connu des adolescents aborde le thème du harcèlement scolaire, je suis intervenue dans chacune des cinq classes de 6^{ème} du collège, à raison d'une heure par classe. Tout en leur apportant des bases juridiques, j'ai amené les élèves à réfléchir au harcèlement, en les plaçant tour à tour du point de vue de l'agresseur, de la victime et du témoin. Cette réflexion avait pour buts, outre la sensibilisation à la question du harcèlement, d'aborder la notion d'empathie et d'apprendre aux élèves à différencier la délation de l'assistance à personne en danger.

Le clip qui a servi de point de départ à l'intervention raconte l'histoire d'Émilie de ses six ans et demi à ses douze ans. « Petite fille comblée » au début de la chanson, la fillette commence à se faire harceler par ses camarades de classe à l'âge de dix ans, jusqu'au jour où

137GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 99.

elle décide de mettre fin à sa vie en sautant du toit de son immeuble.

S'il m'est impossible de fournir des données quantitatives, j'ai néanmoins pu observer que le clip avait affecté les élèves, au point que certains ont pleuré durant le visionnage. Cette réaction montre que l'histoire a provoqué en eux des émotions au moins pénibles, sinon douloureuses.

La critique la plus répandue concernant le recours aux affects est non seulement que celui-ci annihilerait la réflexion et l'esprit critique, mais également qu'il serait une technique de persuasion, voire de manipulation. Par conséquent, même si le but est de favoriser la transmission et le partage de valeurs et de principes, notamment le respect de l'autre et de la différence, le recours aux affects dans le cadre d'une action éducative ne pose-t-il pas un problème moral ?

b) De la compassion à « une sympathie humaine élargie¹³⁸ »

Comme en témoignent leurs pleurs, les élèves ont partagé les souffrances d'Émilie : l'histoire du personnage a suscité leur compassion. Martha Nussbaum explique toutefois que, « comme d'autres animaux, les êtres humains ressentent le plus souvent de la compassion pour ceux qu'ils connaissent, et pas pour les inconnus¹³⁹ ». Si, par conséquent, « la compassion n'est pas fiable en soi¹⁴⁰ », elle va cependant permettre d'engager « l'imagination narrative » des élèves, c'est-à-dire « la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir¹⁴¹ ». C'est à partir de cette « imagination narrative » que l'adulte-éducateur va pouvoir développer la capacité des élèves « d'attention véritable aux autres¹⁴² » et ainsi leur « enseigner des comportements à l'égard de la faiblesse et de la vulnérabilité humaines¹⁴³ ». S'agissant de jeunes adolescents, ces derniers possèdent en effet presque tous cette « capacité croissante (...) à exercer une attention compatissante¹⁴⁴ » envers autrui. C'est cette « capacité de "pensée située"¹⁴⁵ », c'est-à-dire de voir le monde du point de vue de l'autre que l'on appelle empathie.

Si l'empathie ne suffit pas non plus à engendrer des comportements de coopération et de

138NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 91.

139Id. P. 52.

140Ibid.

141Id. P. 121-122.

142Id. 61.

143Ibid.

144Id. P. 50.

145Ibid.

réciprocité (Martha Nussbaum explique en effet qu'un sadique peut l'utiliser pour torturer sa victime), « elle constitue cependant un point d'appui important pour former des émotions sympathiques¹⁴⁶ » et apprendre à réagir avec sympathie. Or, qu'est-ce que réagir avec sympathie si ce n'est éviter les projets violents, considérer l'autre non pas comme un moyen de contrôle et de domination mais avec reconnaissance, sans hiérarchie ni exclusion ? C'est parce qu'ils auront dans un premier temps ressenti « attention et compassion pour les besoins des autres¹⁴⁷ » que les élèves vont pouvoir considérer ces autres « comme des individus dotés de droits égaux aux leurs¹⁴⁸ ». Dans la mesure où la culture de l'égalité s'articule avec celle du respect mutuel, « respecter la personne c'est respecter l'humanité, *a priori* et de manière inconditionnelle, chez tout autre et chez soi-même¹⁴⁹ ».

En tant que stade du développement émotionnel, la compassion constitue donc une étape nécessaire au développement de l'empathie et d'un sentiment de réciprocité envers autrui, « indépendamment de ses caractéristiques physiques, culturelles, psychologiques, religieuses ou autres¹⁵⁰ ». Si elle favorise un « comportement d'assistance¹⁵¹ », la compassion n'est pas pour autant la moralité : celle-ci a en effet à voir avec le jugement.

c) De la sympathie au jugement moral

Martha Nussbaum explique que l'un des principes de l'éducation progressiste est d'inviter les élèves « à l'auto-examen, à la fois de leurs pensées et de leurs émotions¹⁵² », pour qu'ils puissent ensuite former leur propre jugement. D'après Olivier Reboul, « toute valeur se donne à nous dans un sentiment. Mais elle est communicable (...) que si le sentiment s'accompagne d'un jugement¹⁵³ ». Si le sentiment est « la matière de la valeur », le jugement en est « sa forme¹⁵⁴ ». Former un jugement consiste donc à exprimer, grâce à des procédés linguistiques, sa position vis-à-vis de ce que l'on ressent, à passer de l'émotion à la modélisation de cette émotion. En imaginant, par exemple, que les élèves aient ressenti un sentiment d'injustice face à l'histoire du personnage d'Émilie, c'est en exprimant la forme sous laquelle ce sentiment s'est présenté à eux qu'ils vont construire leur jugement. Cet acte engage à une prise de recul dans

146Id. P. 50-51.

147Id. P. 51-52.

148Id. P. 52.

149GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 100

150Ibid.

151NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 51.

152Id. P 82.

153REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 1.

154Id. P. 2.

la mesure où il soumet l'émotion à l'épreuve de la réflexion.

C'est parce que les élèves vont être amenés à ressentir des sentiments moraux tels que la compassion et l'empathie qu'ils vont pouvoir former leurs propres jugements moraux. C'est parce qu'ils vont être « capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie¹⁵⁵ » qu'ils seront en mesure de reconnaître chez autrui sa liberté et d'agir à son égard sinon avec sollicitation, du moins avec respect.

Une action comme la prévention du harcèlement scolaire va avoir pour buts de médiatiser les souffrances scolaires et de promouvoir la responsabilité des élèves. Parce que l'enseignement de faits réels comme le harcèlement va impliquer l'élève émotionnellement, le rôle de l'adulte-éducateur va être d'accompagner l'adolescent dans une démarche intellectuelle par laquelle ce dernier va transformer son ressenti en appréciation, autrement dit en jugement.

L'objectif d'une telle action n'est pas de conditionner l'élève à ne pas se montrer violent verbalement et/ou physiquement sous la menace de sanctions ou de peines mais de renforcer son sentiment de responsabilité personnelle envers autrui en favorisant sa volonté. Pour Olivier Reboul, seule l'éducation « qui fait fond sur la volonté » est « une éducation véritable¹⁵⁶ », car elle seule est morale :

C'est d'ailleurs parce qu'elle est affaire de volonté que la morale se distingue du droit. Celui-ci peut prescrire ou interdire les mêmes choses qu'elle : ne pas voler, aider les gens en cas de détresse, etc. Mais le droit assortit l'obligation de peines dont la menace suffit, en principe, à la faire respecter. En morale, l'obligation s'adresse à celui qui peut la transgresser sans être vu ni pris, à l'homme qui n'a d'autre témoin, ni d'autre juge, que sa conscience. (REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 54.)

La morale « commence hors de la vue du gendarme¹⁵⁷ ». Elle est « une affaire entre soi et soi, un devenir dont on est soi-même responsable¹⁵⁸ ». On ne peut rendre les gens vertueux à leur insu, « sans que leur volonté y soit pour rien¹⁵⁹ ». On peut certes les contraindre mais la notion de responsabilité personnelle implique la capacité d'un jugement autonome et la volonté d'un sacrifice librement consenti :

Faut-il rappeler que l'obligation est d'un tout autre ordre que la contrainte ? La contrainte est à l'obligation ce qu'une porte fermée à clef est à l'écriteau interdisant l'entrée. L'obligation morale se distingue de la contrainte par le fait qu'on peut, physiquement, la transgresser ; et de l'obligation légale le fait qu'aucune menace extérieure ne prévient sa transgression. C'est moi qui m'oblige. (REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 55.)

155NUSSAUM. *Op. cit.* P. 179.

156REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 55.

157Id. P. 54.

158Id. P. 99.

159Id. P. 55.

Amener les élèves à avoir une conscience morale, c'est donc les amener à avoir conscience « à la fois des différences qui rendent la compréhension difficile » entre les individus, « et des besoins et intérêts humains partagés qui rendent cette compréhension indispensable¹⁶⁰ ». Ces besoins et intérêts peuvent se résumer en deux attitudes, deux pratiques sociales : le respect mutuel et la réciprocité. C'est par ces deux exigences, ces deux valeurs « que la conscience morale devient « réellement une conscience, une réflexion lucide¹⁶¹ ».

« La lutte politique pour la liberté et l'égalité doit d'abord être une lutte à l'intérieur de chaque personne¹⁶² ». Par conséquent, le but de l'éducation doit être de rendre les élèves responsables en les mettant face à « des vrais problèmes », « des vrais choix¹⁶³ ». Dans la mesure où il favorise le développement émotionnel de l'élève et participe à la formation d'un jugement moral, le recours aux affects renforce le sentiment de responsabilité personnelle. En effet, c'est en apprenant à voir en l'autre « les facultés intérieures de pensée et d'émotion¹⁶⁴ » que l'élève sera capable de réagir avec sympathie et imagination. C'est parce qu'il ressentira « un véritable souci pour le bien-être de l'autre¹⁶⁵ » qu'il développera une réflexion critique et trouvera « la capacité et le courage requis pour élever une voix différente¹⁶⁶ ». Non seulement le recours aux affects permet un déplacement identitaire mais il constitue également un premier pas vers l'autre.

B) LE DILEMME ÉTHIQUE DE LA COMMUNICATION

a) L'exemple de la gestion des conflits

En tant que CPE stagiaire, j'ai en charge quatre classes, dont deux de quatrième. À la fin du premier trimestre, les AEd ont fait remonter aux équipes éducative, pédagogique et de direction leur difficulté à gérer dans la cour une dizaine d'élèves issue de ces deux classes, notamment à cause de leur rapport banalisé à la violence verbale et physique.

Comme l'indique le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, les CPE doivent garantir le respect des règles de vie et de droit de l'établissement. La circulaire du 10 août 2015 sur les missions des conseillers principaux d'éducation précise que le rôle de ces derniers est d'assurer la sécurité des élèves, notamment en organisant leur

160NUSSBAUM. *Op. cit.* P. 103.

161REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 85-86.

162NUSSBAUM. *Op. cit.* P. 41.

163REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 99.

164NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 15.

165Id. P. 51.

166Id. P. 61.

surveillance par l'équipe de vie scolaire. Bien qu'indispensable, la mise en œuvre des moyens requis à la sécurité physique des élèves n'est pour autant pas suffisante à leur éducation à la citoyenneté. En effet, « surveiller et éduquer sont des actes qui ne relèvent pas de la même logique¹⁶⁷ » : alors que la surveillance « appartient à l'ordre disciplinaire¹⁶⁸ », l'action éducative du CPE consiste à « dépasser le cadre de la sécurité et de la responsabilité pour mettre en place des outils éducatifs qui visent à (...) créer des conditions de sécurité et de vie collective qui n'empêchent pas les élèves de se responsabiliser et d'exercer des actes autodéterminés¹⁶⁹ ». Aussi, en accord avec l'équipe de direction et les professeurs principales concernées, j'ai décidé d'animer dans ces classes des heures de vie de classe sur la gestion des conflits. Sur la base de trois interventions par classe et accompagnée d'une des deux AEd médiatrices de l'établissement¹⁷⁰, j'ai travaillé avec les élèves à partir de mises en situation sur l'ostracisme, la violence verbale et l'injure.

Dans chacune des classes, lors de la première intervention, nous nous sommes retrouvées confrontées à la difficulté suivante : la violence que nous identifions en tant qu'adultes à partir d' « un système de normes impératives¹⁷¹ » (code civil, code pénal, règlement intérieur de l'établissement) n'est pas admise et reconnue par les élèves comme telle. Ces deux premières séances ont été vécues par les adultes (CPE, AEd médiatrices, professeurs principales) comme des échecs dans la communication avec les élèves. Une analyse réflexive de ces interventions nous a permis de prendre conscience que cet échec provenait entre autres de notre positionnement : plutôt que d'appréhender cette problématique en amenant les élèves à verbaliser les règles qui régissent leurs relations, quand bien même ces règles vont à l'encontre des rapports sociaux, nous avons tenté de leur démontrer, à partir de notre connaissance du droit, en quoi leurs comportements étaient violents et donc défendus dans la société. Or, si c'est à l'établissement de réaffirmer les règles de civilité du monde social lorsque les codes s'écartent des « normes impératives », « les principes de la socialisation sont d'abord l'information formelle puis le dialogue et l'échange¹⁷² ». Pour Olivier Reboul, une éducation qui se bornerait « à inculquer des normes, sans que les éduqués puissent les discuter ou même les comprendre » se réduirait « à un dressage, à une manipulation ou à une influence

167 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre et VITALI Christian. *Op. cit.* P. 156.

168 *Ibid.*

169 *Id.* P. 156-157.

170 Au collège Manon Cormier de Bassens, deux AEd à temps plein sont, la moitié de leur temps de travail, libérées des tâches de la vie scolaire afin de régler les conflits entre élèves et d'apporter une écoute à celles et ceux qui en ressentent le besoin.

171 OBIN Jean-Pierre et DAUX-GARCIA Chantal. *Op. cit.* P. 14.

172 RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre et VITALI Christian. *Op. cit.* P. 211.

irrésistible¹⁷³ ».

Les principes de la socialisation posent néanmoins question vis-à-vis des compétences demandées par l'institution aux enseignants et aux CPE : en effet, en tant qu'actrices du service public d'éducation, nos attributions consistent à faire partager les valeurs de la République (CC1) et à inscrire notre action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et du cadre réglementaire de l'école (CC2). En tant que CPE, je suis sensée garantir les règles de vie et droit dans l'établissement (C2). Même si l'objectif de l'heure de vie de classe est d'établir et de maintenir un espace de dialogue et d'échange avec les élèves, pouvons-nous pour autant accepter des arguments qui vont à l'encontre du droit et *a priori* d'« une morale commune de vie scolaire fondée sur le respect de l'égale dignité de tous¹⁷⁴ » sans que cette acceptabilité ne pose un problème d'ordre éthique ?

b) La difficile posture du CPE

Régis Rémy, Pierre Sérazin et Christian Vitali résument les bases de l'éducation à la citoyenneté et de l'action du CPE ainsi :

L'éducation du citoyen repose sur deux piliers : d'une part, ce qui relève de la loi, des obligations légales de l'institution scolaire, et d'autre part, ce qui relève des mœurs, des pratiques et des conventions sociales, ce qui relève du symbolique, des valeurs et du sentiment d'appartenance. Le CPE fonde son action sur l'articulation de ces deux paradigmes. (RÉMY, SÉRAZIN et VITALI. *Op. cit.* P. 209.)

À partir du règlement intérieur, la mission de socialisation de l'école et du CPE consiste à permettre aux élèves de construire un rapport aux valeurs et aux normes adapté au comportement social, comportement déterminé par des règles de droit et des règles coutumières.

Comme l'explique Régis Rémy dans *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, la complexité de la tâche du CPE vient du fait que les textes instituant son action éducative ont tendance à pousser celle-ci aux limites de la contradiction. En effet, il peut parfois être difficile de trouver un compromis entre « droit de l'élève à la parole, droit à l'écoute, respect de l'autre, dynamique des groupes, gestion des conflits, adhésion réfléchie des jeunes au respect de la vie sociale, etc.¹⁷⁵ ». Trouver un équilibre entre ces postures est d'autant plus compliqué que les CPE doivent incarner la norme sans s'enfermer dans la vision du monde qu'elle symbolise. Autrement, « comment pourraient-ils trouver les mots, jeter des ponts, établir une

¹⁷³*Id.* P. 80-81.

¹⁷⁴OBIN Jean-Pierre et DAUX-GARCIA Chantal. *Op. cit.* P. 15.

¹⁷⁵RÉMY Régis. *De la vie scolaire à la vie de l'élève. Op. cit.* P 58.

communication ?¹⁷⁶ »

c) Pour une éthique de la communication

Le but des heures de vie de classe sur la gestion des conflits était d'amener les élèves à réfléchir à des principes tels que la communication, l'égalité ou encore la solidarité. En substance, ces heures contenaient donc une pédagogie des valeurs. Dans son ouvrage *Les Valeurs de l'éducation*, Olivier Reboul s'interroge sur ce qui rend une telle pédagogie possible¹⁷⁷. Pour lui, il s'agit de la rencontre, de « la possibilité de communiquer¹⁷⁸ » : « la communication est une sorte d'universel de fait, par lequel tout homme est mon "semblable", c'est-à-dire avec lequel je puis communiquer, échanger¹⁷⁹ ». Or, reconnaître que tout homme (et donc, que tout élève) est mon semblable induit de reconnaître sa liberté : liberté de pensée, liberté d'expression, etc.

Un des principes de l'échange est de permettre l'accès à des pensées différentes. Cet accès offre ensuite « une possibilité d'intercompréhension au-delà des cultures¹⁸⁰ » (les cultures ne désignant ici ni les nationalités ni les ethnies mais opposant « vie et culture des élèves d'une part, vie et culture des professeurs de l'autre¹⁸¹ »). Pour que la rencontre, la communication avec les élèves puissent avoir lieu, nous devons, en tant qu'éducatrices, non seulement admettre que ce que les élèves ont à dire a droit à notre respect, à notre considération mais également accompagner ces derniers dans l'échange en s'appuyant sur les ressources du dialogue : rester factuel sans porter de jugement, dire « je », exprimer ses ressentis, différencier désirs et besoins, reformuler, expliciter sa demande...¹⁸² Apprendre aux élèves à gérer les conflits qui les opposent commence donc par leur montrer comment nous, adultes, gérons ceux qui nous opposent à eux. Cet apprentissage suppose qu'enseignantes et CPE soient capables de prendre de la distance et de réfléchir à l'action qui est en cours, afin de pouvoir en présenter le processus aux élèves. Dès lors, avant même de se fonder sur le contenu, l'éducation à la citoyenneté se fonde sur le cadre formel des heures de vie de classe.

Cependant, « la notion de respect est à distinguer de celle de tolérance¹⁸³ ». En effet, si le

176PERRENOUD Philippe. *Op. cit.* P. 70.

177Cf. REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 37.

178Id. P. 77.

179Id. P. 91.

180Id. P. 93.

181PERRENOUD Philippe. *Op. cit.* P. 65.

182Ces ressources font partie des principes de la communication non violente, une méthode théorisée par Marshall Rosenberg au début des années 2000.

183GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 100.

principe de tolérance donne « consistance au lien social¹⁸⁴ », autrement dit s'il permet de vivre ensemble, « le respect d'une personne n'implique pas la tolérance de n'importe quelle conduite¹⁸⁵ ». En l'occurrence, une conduite portant atteinte au droit à la liberté, c'est-à-dire à l'intégrité et à la dignité de la personne ne peut être acceptée¹⁸⁶. La communication en tant qu'échange de points de vue atteint ici sa limite : dans le débat, « l'argumentation ne peut être le seul critère car l'on peut argumenter sur tout, y compris le pire¹⁸⁷ ». La voie de la réciprocité entre adultes et élèves n'exclut donc pas la rigueur de la règle : « refuser une conduite tout en respectant la personne, telle est l'indispensable autorité qui autorise à être sans pour autant autoriser à faire n'importe quoi¹⁸⁸ ». Or, en tant que représentantes de l'autorité, le rôle des professeurs et de la CPE va être d'expliquer la règle : c'est en effet en portant à la connaissance des élèves le droit et les risques encourus en cas de transgression de ce droit que les adultes vont favoriser le processus de responsabilisation des élèves.

Le droit, parce qu'il est une reconnaissance de la liberté de tous les hommes, limite les libertés individuelles et collectives. Pour Olivier Reboul, une règle n'est morale que si elle ne prescrit « aucun acte précis », n'impose « ni recette ni modèle », mais nous laisser libres « en posant simplement les limites (...) qui "définissent" notre liberté¹⁸⁹ ». S'il n'est donc pas du rôle des pédagogues de dicter aux élèves la façon dont ils doivent se comporter, il est en revanche de leur rôle de leur apprendre, par exemple, que les injures et les violences physiques sont interdites par la loi et peuvent être punies, en fonction de leur gravité, d'une amende ou d'une peine de prison.

Pour en revenir au dilemme éthique de départ, il ne s'agit pas tant d'accepter des élèves des arguments qui vont à l'encontre du droit et de la morale que de les comprendre, c'est-à-dire de les « prendre avec », de s'en saisir pour réfléchir, discuter et dire aux élèves non pas ce qu'ils doivent faire mais seulement ce qu'ils n'ont pas le droit de faire. Comme l'expliquent Régis Rémy, Pierre Sérazin et Christian Vitali :

Chaque micro-interdiction renvoie, en effet, à des valeurs, à des normes qui sont à la base de la socialisation :

- le respect des lieux et des fonctions de l'établissement,
- le respect d'autrui,
- le respect du matériel,

184SCHNAPPER Dominique. *Op. cit.* P. 46.

185GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 100.

186Cf. REBOUL Olivier. *Op. cit.* P. 77.

187PIQUELOT Alain, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 23.

188GUILLOT Gérard. *Op. cit.* P. 100.

189Id. P. 94.

- l'économie (ne pas gaspiller),
- la responsabilité individuelle. (RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P 219.)

En offrant à l'élève un espace de rencontre dans un cadre de socialisation, l'heure de vie de classe contient et transmet déjà des valeurs laïques, garantes d'un mieux vivre-ensemble : la liberté, la réciprocité mais également l'appartenance à l'humanité : en effet, en lui précisant des règles de vie et un code des relations, « il s'agit de faire comprendre à l'élève qu'il n'est pas soumis à l'arbitraire ni au bon vouloir des adultes, mais qu'il est protégé par le droit, celui-ci étant universel, égal pour tous et réciproque¹⁹⁰ ».

¹⁹⁰RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Op. cit.* P. 22.

CONCLUSION

La première partie de ce mémoire a permis d'appréhender l'évolution du cadre réglementaire et le contexte institutionnel ayant conduit à l'instauration de l'heure de vie de classe. Aux prises avec les changements de la notion de « vie scolaire » et avec l'émergence du statut d'élève, ce dispositif avait à l'origine vocation à participer à la restauration de la paix civile au sein des collèges et des lycées en permettant d'expliquer et d'explicitier aux élèves leurs droits dans le fonctionnement de l'établissement et leurs devoirs en matière de travail scolaire et de comportement. D'une fonction d'éducation à la civilité, l'heure de vie de classe s'est vue dotée d'une mission d'éducation à la citoyenneté au fil des réformes du système éducatif. En même temps que les élèves étaient conviés à participer à des actions éducatives menant à une plus grande solidarité, la contribution pédagogique du CPE dans la prise en charge de ce dispositif a été valorisée, témoignant de la nécessité d'instaurer un nouvel ordre scolaire et de créer du lien social au sein des groupes classe.

Un travail d'enquête auprès de professeurs principaux et de CPE sur leur pratique des heures de vie de classe a mis en avant la difficulté de l'école à dépasser l'enfermement disciplinaire à laquelle son organisation la contraint et à trouver des ressources pour permettre aux élèves de construire leur parole, de contribuer au climat de l'établissement et de s'engager dans leur future vie de citoyen par un engagement éthique.

Pour finir, une analyse de pratiques professionnelles des heures de vie de classe a montré la possibilité de former les élèves « à des comportements qui ne seraient en rien l'obéissance à une norme, mais plutôt une capacité à exploiter des droits eux-mêmes conformes à des devoirs acceptés et compris¹⁹¹ ». L'expérimentation de ce cadre spatial et temporel comme véritable lieu de communication et de rencontre entre adultes et élèves a fait apparaître les risques de conflits de pouvoir qui pouvaient s'y jouer. S'est alors posée la question de la déontologie de l'adulte-éducateur afin que toutes ses actions soient en conformité avec les valeurs qu'il souhaite transmettre.

« Ne fait pas aux autres ce que tu ne voudrais pas que l'on te fit ». L'éducation à la citoyenneté pourrait-elle se résumer à cette maxime ? Oui, à condition de définir qui sont ces

¹⁹¹ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, cité dans FILLION Laurent. *Op. cit.* P. 197.

autres : les micro-sociétés dans lesquelles nous évoluons (la famille, l'école, le travail, les cercles d'amis...), la société dans laquelle nous vivons (à l'échelle nationale, européenne et mondiale) et, plus généralement, l'humanité toute entière. À partir de cette définition de l'« autre », seuls le respect de la diversité et le critère de réciprocité peuvent être les fondements d'une éducation morale.

En effet, développer le respect de la diversité et le critère de réciprocité, c'est développer la curiosité, abolir la méfiance, c'est apprendre, peut-être, à « voir ensuite son propre pays comme une fraction d'un ordre mondial complexe où se posent des problèmes de différents ordres, dont la résolution exige une délibération transnationale intelligente¹⁹² ». C'est accompagner l'élève à devenir un adulte autonome et responsable, capable de réfléchir aux conséquences élargies de ses choix et à ses actes : en effet, « devenir adulte, c'est s'intégrer à une communauté sans cesse plus vaste¹⁹³ ».

192NUSSBAUM Martha. *Op. cit.* P. 38.

193REBOUL Olivier. *Op. cit.* P 115.

BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

Textes officiels

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 14 janvier 2002 publié au JO du 9 février 2002. *Organisation des enseignements dans les classes de sixième du collège*. [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200055A.htm>

Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 14 janvier 2002 publié au JO du 10 février 2002. *Organisation des enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième)*. [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200056A.htm>

Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 2 juillet 2004 publié au JO du 6 juillet 2004. *Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)*.

Ministère de l'Éducation nationale. Arrêté du 1^{er} juillet 2013 publié au JO du 18 juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [en ligne]. Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 12 juin 2015 publié au JO du 21 juin 2015. *Programme d'enseignement moral et civique*. [en ligne]. Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Éducation nationale. Décret n°91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré.

Ministère de l'Éducation nationale. Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 portant statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982. *Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*.

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°2001-094 du 30 mai 2001. *Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel*. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010607/MENE0101214C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015. Missions des conseillers principaux d'éducation. [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91890

Ministère de l'éducation nationale. Note de service n°99-073 du 20 mai 1999 publiée au BOEN du 27 mai 1999. *Réformes des lycées : classes de seconde générale et technologique – Rentrée 1999*. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990527/MENE9901089N.htm>

Ministère de l'éducation nationale. Supplément au BOEN du 10 juin 1999. *La Mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun*. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/sup23/SCOB9901255X.htm>

BRÈVES

Ministère de l'éducation nationale. Brève du 28 mai 2015. *[Collège 2016] L'organisation des enseignements au collège au Bulletin officiel*. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid89292/-college-2016-l-organisation-des-enseignements-au-college-au-bulletin-officiel.html>

RAPPORTS

La Vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté. [en ligne]. Fiche issue de la concertation pour la refondation de l'École de la République, 2012 [consultée le 29 septembre 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/la_vie_scolaire_et_l_education_a_la_citoyennete.pdf

Cnesco. *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*. [en ligne]. Cnesco, janvier 2015 [consulté le 29 septembre 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

Ouvrages

DUBOIS Arnaud. *Professeur principal : animer les heures de vie de classe*. 2^e Éd. Amiens : SCEREN-CRDP Académie d'Amiens, 2009. 172 p.

FILLION Laurent. *Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques*. Paris : SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 2012. 215 p.

NUSSBAUM Martha. *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Trad. de S. Chavel. Paris : Flammarion, « Climats », 2011. 208 p.

OBIN Jean-Pierre, DAUX-GARCIA Chantal. *20 situations réelles de vie scolaire analysées et commentées*. 2^e Éd. Paris : Hachette Livre, 2015. 272 p.

PIQUENOT Alain, VITALI Christian. *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : SCEREN-CRDP Bourgogne, 2007. 181 p.

REBOUL Olivier. *Les Valeurs de l'éducation*. 2^e Éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. 254 p.

RÉMY Régis, SÉRAZIN Pierre, VITALI Christian. *Les Conseillers principaux d'éducation*. 5^e Éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. 288 p.

SCHNAPPER Dominique. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*. Paris : Gallimard, Paris, 2000. 320 p.

Publications électroniques

REVUES

Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le Conseil et d'autres formes de paroles utiles. CRAP-Cahiers pédagogiques, août 2007, hors-série numérique. 73 p.

ARTICLES

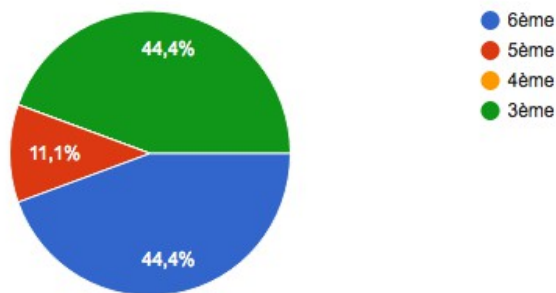
DUBOIS Arnaud, JOSPIN Olivier, ROBBES Bruno. *L'heure de vie de classe pour une véritable éducation sociale et citoyenne*. [en ligne]. Le Café pédagogique, 6 mars 2005 [consulté le 29 septembre 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/03/06032015Article635612227766727819.aspx>

VÉРАН Jean-Pierre, *L'heure de vie de classe : et si instruction et éducation allaient de pair ?* [en ligne]. Le blog de Jean-Pierre VÉРАН, 25 février 2014 [consulté le 8 décembre 2016]. Disponible à l'adresse : <https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog/250214/l-heure-de-vie-de-classe-et-si-instruction-et-education-allaient-de-pair>

ANNEXE 1 : RÉPONSES DES PROFESSEURS PRINCIPAUX AU QUESTIONNAIRE

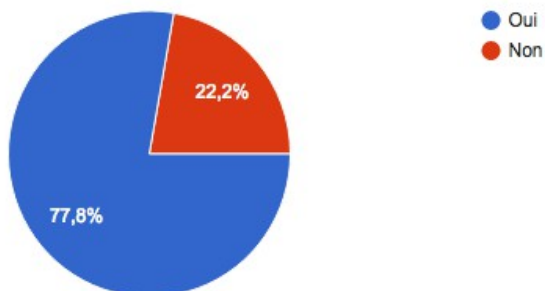
De quel niveau de classe êtes-vous professeur principal-e ?

9 réponses



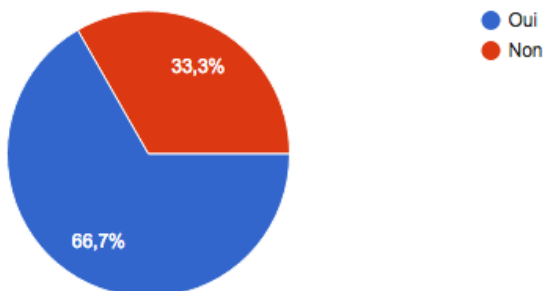
Connaissez-vous la réglementation des heures de vie de classe ?

9 réponses



Respectez-vous l'organisation des heures de vie de classe de l'établissement, à savoir une heure toutes les deux semaines ?

9 réponses



Si vous avez répondu non à la question précédente, pourquoi ?

5 réponses

Accessoirement, je le fais, mais il est aussi dit lors d'une réponse d'un sénateur à une question écrite, que ces heures devraient être payées en hse, donc la réglementation...

Je respecte les 10 heures annuelles prévues dans la réglementation et ne vois pas l'intérêt d'en faire davantage si la classe fonctionne bien par ailleurs.

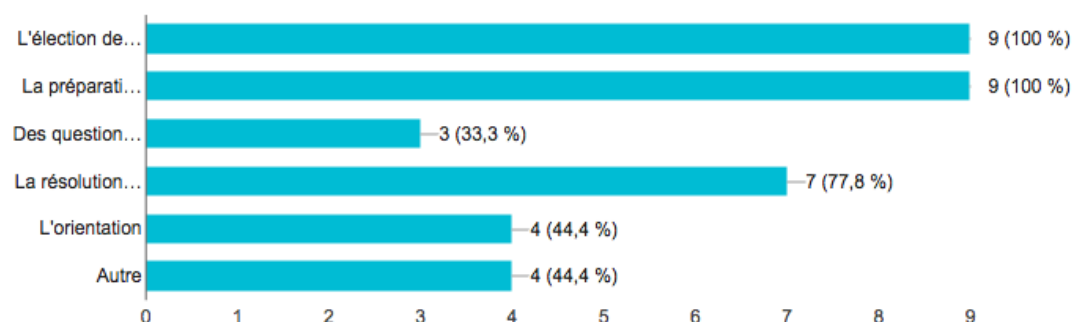
Nous devons faire 10 heures sur l'année. Donc si faisons 1 heure toutes les deux semaines, nous ferons plus de 10 heures. En plus, pas utile toutes les deux semaines.

Le PP doit organiser au moins 10h/an pas 18h. J'assure les HVC selon la nécessité de la classe et des informations à transmettre ou à travailler dans le cadre de l'orientation.

Je ne me suis pas penché sur ce type de règlement et je ne sais pas s'il figure dans le r.i du collège.

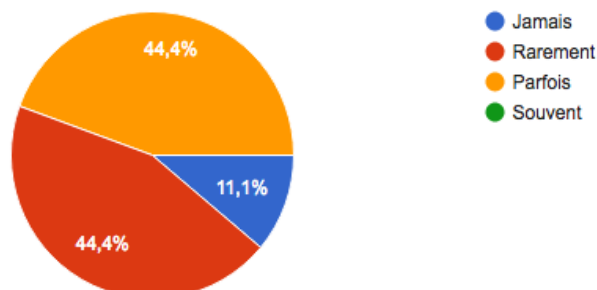
Sur quels thèmes organisez-vous des heures de vie de classe ? (Plusieurs réponses possibles)

9 réponses



Sollicitez-vous d'autres personnels de l'établissement pour animer des heures de vie de classe avec vous ?

9 réponses



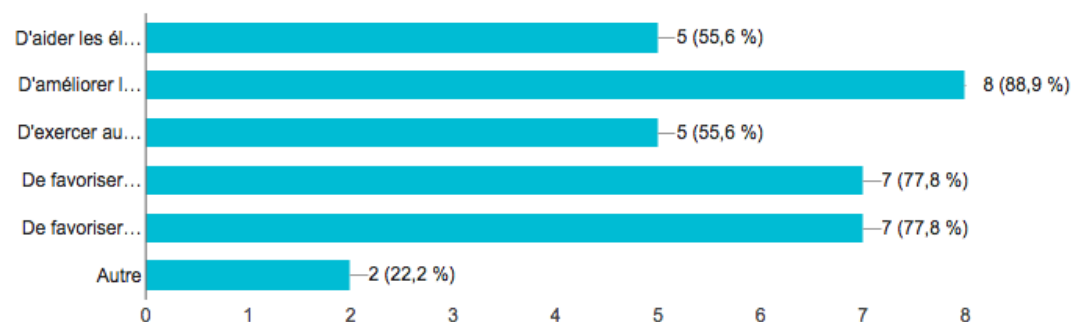
Sauf si vous avez répondu jamais à la question précédente, lesquels (CPE, COP, infirmière, AS, AEd médiatrices, AEd référents de classe...) et sur quels thèmes ?

7 réponses

AED référente (gestion des carnet), COP pour orientation
AEd médiatrice, AEd référent de la classe
CPE pour préparer les conseils de classe ou aider à la résolution de conflits au sein de la classe, infirmière pour une sensibilisation au harcèlement , AED médiatrices pour résoudre des conflits, améliorer l'entente dans le groupe-classe ou lorsqu'une classe est difficile à gérer.
CPE et AED médiatrices
La COP dans le cadre de l'orientation.
cpe, aed référents de classe par rapport à des tensions entre élèves (rarement), une préparation plus efficace du conseil de classe.
AED référent COP / bilan du trimestre et orientation

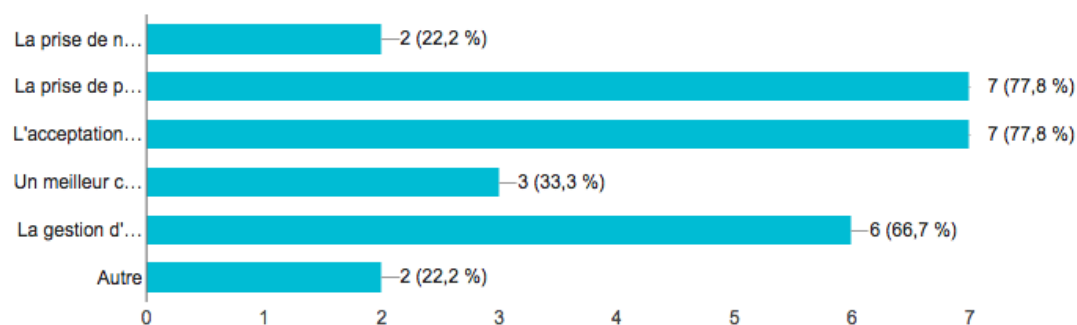
L'heure de vie de classe vous semble-t-elle être un moyen : (plusieurs réponses possibles)

9 réponses



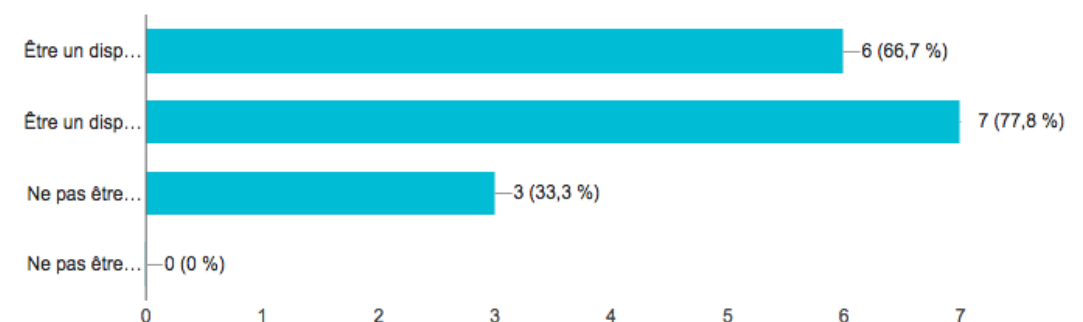
L'heure de vie de classe vous semble-t-elle permettre l'acquisition par les élèves de compétences telles que : (plusieurs réponses possibles)

9 réponses



L'heure de vie de classe vous semble-t-elle : (plusieurs réponses possibles)

9 réponses



Pourquoi ?

7 réponses

Dispositif très intéressant, mais souvent le PP est le seul à l'animer...

Bien souvent l'heure n'est pas en même temps pour toutes les classes, ce qui rend difficile la possibilité d'échanger entre les profs...

Faire appel au CPE est une idée formidable, il serait intéressant de savoir sur quel thème il peut intervenir... Mais souvent en 3ème 1h quinzaine est à peine suffisant pour organiser l'orientation...

Ben pourquoi pas ?

Moment non conventionnel partagé ensemble

Certains élèves n'osent pas prendre la parole devant certains camarades par crainte de moqueries ou timidité.

Le principe aléatoire (ou ce qui s'en approche) de la constitution d'une classe engendre une répartition hétérogène des profils d'élèves et ainsi obtenir un groupe plus ou moins adapté au dispositif HVC. Au sein de nombreux échantillons de population représentatifs, il y a des individualités (une ou plusieurs) pour qui le dispositif et d'un point de vue plus large, le système éducatif, n'est pas adapté.

Car c'est un moment de discussion libre, moment "ouvert à tous" et qui met en pratique une représentativité choisie lors d'élections où les élèves sont amenés à se responsabiliser (tous sont éligibles et électeurs) dans une implication citoyenne. De plus, c'est le seul moment où ils peuvent parler de leur vécu de collégien et "appréhender" le professeur autrement que "celui qui fait des cours".

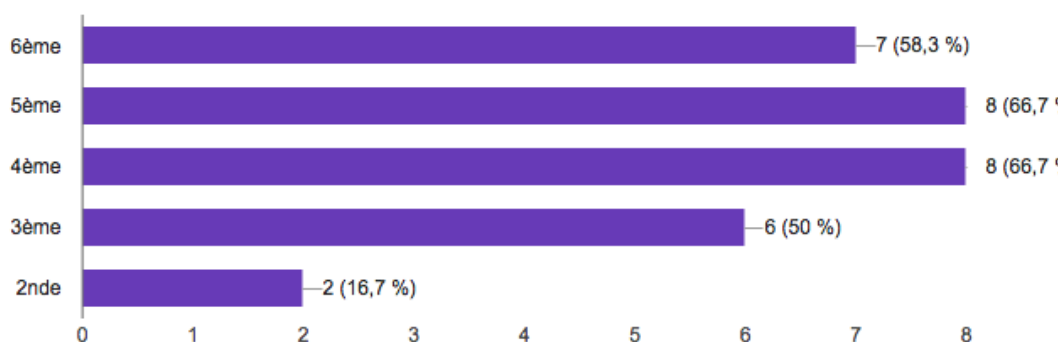
C'est une heure de cohésion pour la classe. C'est un dispositif indispensable à mon sens, sinon, le rôle de p.p serait vraiment limité et donc motivant.

elle favorise la constitution d'un groupe classe et permet d'aborder des questions très variées en fonction des situations cependant elle ne permet pas un suivi très individualisé.

ANNEXE 2 : RÉPONSES DES CPE AU QUESTIONNAIRE

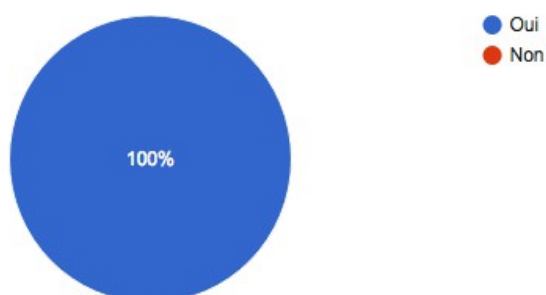
De quel(s) niveau(x) de classe assurez-vous le suivi ?

12 réponses



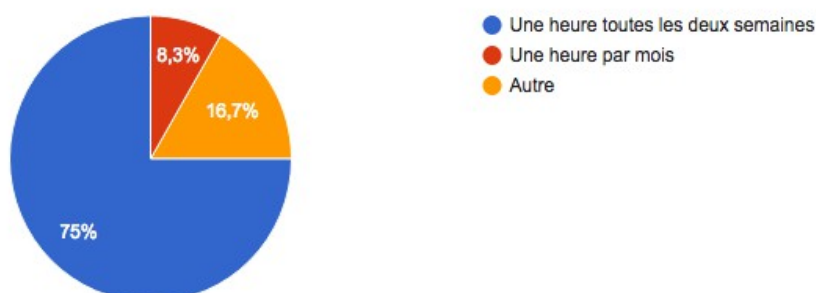
Connaissez-vous la réglementation des heures de vie de classe ?

12 réponses



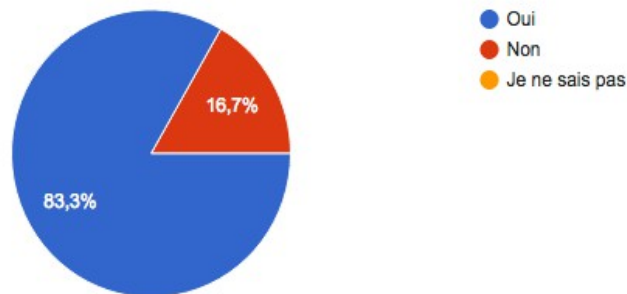
Quelle est l'organisation des heures de vie de classe dans votre établissement ?

12 réponses



L'organisation des heures de vie de classe dans votre établissement est-elle respectée ?

12 réponses



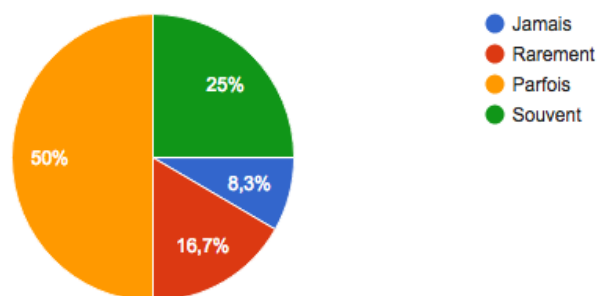
Si vous avez répondu non à la question précédente, sauriez-vous expliquer pourquoi ?

Une réponse

Les professeurs ne les font pas toutes.

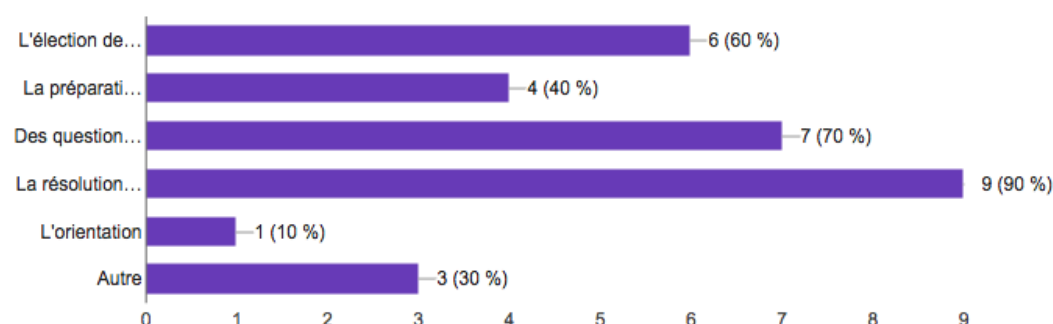
Êtes-vous sollicité-e par les professeurs principaux pour animer des heures de vie de classe avec eux ?

12 réponses



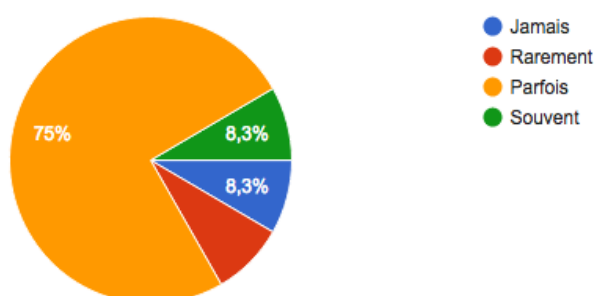
Sauf si vous avez répondu jamais à la question précédente, sur quel(s) thème(s) ?

10 réponses



Prenez-vous l'initiative d'animer des heures de vie de classe ?

12 réponses



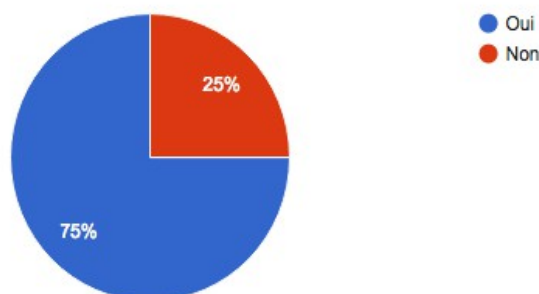
Sauf si vous avez répondu jamais à la question précédente, sur quel(s) thème(s) ?

10 réponses

Conflits Mediation
Travail sur la citoyenneté ; Ambiance de classe ; Harcèlement ; Conflit avec enseignant
Médiation par les pairs. Gestion des conflits. Harcèlement.
Harcèlement, vivre ensemble, relations filles garçons
Préparation de conseil de classe et/ou gestion de conflit
Utilisation pronote, harcèlement
Thème de société, cours, projets, vivre ensemble, informations, ...
résolution de conflits, harcèlement, ambiance de classe, préparation de conseils de classe etc...
élection des délégués de classe, au CVL, implication dans la vie de l'établissement (actions liées à MdL ou au CESC)
Tous les thèmes concernant le vivre ensemble, la citoyenneté, l'orientation, la médiation par les pairs...

Associez-vous d'autres personnels de l'établissement à l'animation de ces heures ?

12 réponses



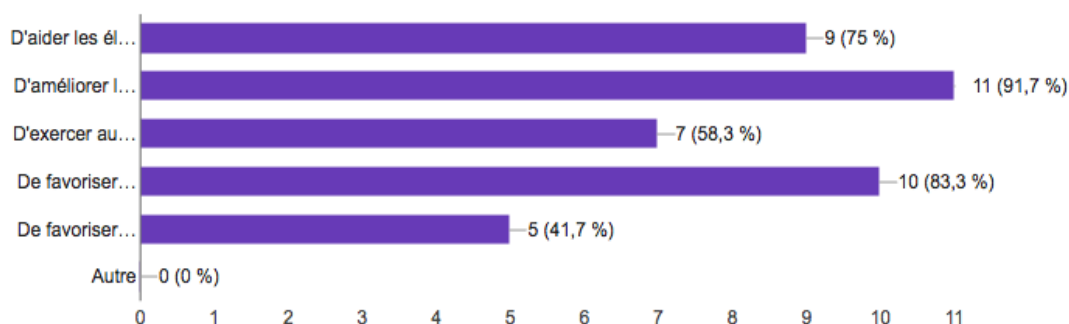
Si vous avez répondu oui à la question précédente, lesquels et sur quel(s) thème(s) ?

9 réponses

AED
Personnel: AED, Thèmes: respect, vivre ensemble entre autres
Les AED (référents de classe en 6ème); Gestion des conflits; Règles de vie/vivre ensemble
Infirmière, assistant d'éducation référent sur les thèmes déjà cités.
les assistants d'éducation et/ou médiatrices
Assistants d'éducatrices, infirmière, assistante sociale, extérieurs, en fonction du thème.
des partenaires extérieurs, d'autres professeurs, des élèves selon le thème abordé
enseignants, AED, infirmière, personnel de direction, documentaliste, membre du bureau de la MdL
des AED, AS, Infirmière, PP...

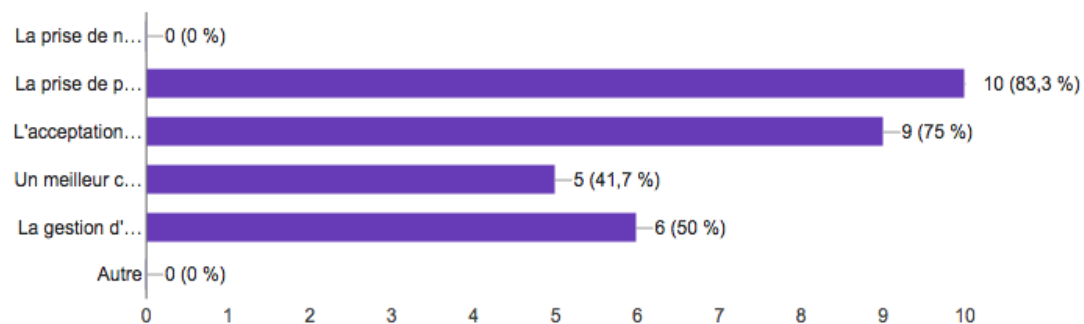
L'heure de vie de classe vous semble-t-elle être un moyen : (plusieurs réponses possibles)

12 réponses



L'heure de vie de classe vous semble-t-elle permettre l'acquisition par les élèves de compétences telles que : (plusieurs réponses possibles)

12 réponses



L'heure de vie de classe vous semble-t-elle :

12 réponses



Pourquoi ?

5 réponses

C'est une heure privilégiée pour réguler les situations

ce temps hors apprentissage permet de faire le point sur les tensions propres à la classe, les questionnements sur l'orientation, les remédiations.

Certains élèves ont du mal à s'exprimer en public et préfèrent l'entretien individuel

En fonction de la gestion et du thème.

Ce dispositif permet de rencontrer les classes à différents moments de l'année. Les CPE ont l'occasion de travailler avec eux sur différents thèmes et d'aider les élèves à prendre la parole, apprendre à écouter autrui ainsi que prendre en compte la notion de vie en collectivité.

ANNEXE 3 : DILEMME MORAL PORTANT SUR LE DROIT DE PROPRIÉTÉ ET LE SOIN AUX ANIMAUX

1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- Est-ce que vous prenez soin des animaux ?
- De quels animaux s'agit-il ?
- Aimez-vous garder des animaux ? Pourquoi ?

2. Dilemme moral :

Julie aime beaucoup les animaux. Elle garde un chien, deux chats, deux tortues et un oiseau. Elle s'amuse beaucoup avec eux et elle en prend bien soin. L'attachement que Julie éprouve à l'égard des animaux lui a toujours procuré beaucoup de satisfaction. Mais aujourd'hui, ce même attachement lui cause de la peine et de l'inquiétude. En effet, elle s'est aperçue que le chien du voisin était attaché toute la journée, qu'il était très sale et mal nourri. Il arrive même que ce chien soit battu par son propriétaire lorsque celui-ci est de mauvaise humeur. Julie peut voir le chien à travers la clôture. A chaque fois qu'elle le regarde, il a l'air encore plus misérable. Julie s'inquiète de la souffrance du chien : il pourrait mourir de si mauvais traitements !

3. Questions de compréhension :

Qui veut nous reformuler l'histoire ? ou Quel est le problème de Julie ?

4. Question-dilemme :

Que devrait faire Julie ? Libérer le chien ou laisser faire ? Pourquoi ?

5. Questions d'ouverture :

- Si elle libère le chien, peut-on dire qu'elle a volé ? Pourquoi ?
- Une personne a-t-elle le droit de faire tout ce qu'elle veut avec un animal dont elle est propriétaire ? Pourquoi ?
- Serait-il juste de punir Julie si elle laisse le chien s'enfuir ? Pourquoi ?
- Julie pourrait-elle être considérée comme coupable si elle décide de laisser faire ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que Julie aurait pu faire d'autre ?