

La démocratie scolaire : participation, gouvernance, compétences

Étude qualitative sur l'appropriation
du référentiel démocratique par
des établissements scolaires en
Fédération Wallonie-Bruxelles

RAPPORT FINAL

20 mars 2026

Chercheuse principale :

Marcelline Lejeune.

Promotrice et promoteur :

Marie Verhoeven, Min Reuchamps.

Équipe de recherche :

Iván Haverlant, Jehan Bottin, Laura
Uyttendaele, Iphigénie Koutsougeras,
Noémie Baudoin.



Pour citer ce rapport :

Lejeune, Marcelline, et al., *La démocratie scolaire : participation, gouvernance, compétences : Étude qualitative sur l'appropriation du référentiel démocratique par des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Rapport final de la recherche financée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ), 2026.

Mise en page :
Charlotte Demory.

© **Photo de couverture :**
Les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne, <https://www.ambassadeurs.org/>

Table des matières

Table des matières	3
1. Introduction	8
1.1 Contexte de départ et objectif	8
1.2 Déroulement de la recherche	9
1.3 Contexte sociétal	10
1.4 Remerciements	11
1.5 Structure du rapport	11
2. Définir la « démocratie scolaire » : ancrage théorique, juridique et institutionnel d'une catégorie aux contours flous	14
2.1. Définitions, conceptions et évolutions dans la littérature scientifique	14
2.1.1. Quelques précisions conceptuelles préliminaires.....	14
2.1.2. Le rôle historique de l'institution scolaire dans la construction de la citoyenneté et de la démocratie	20
2.2 Sources juridiques et cadre légal de la démocratie à l'école	26
2.2.1 Convention Internationale des Droits de l'Enfant	27
2.2.2 Cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles	27
2.3 Les dispositifs existants en Fédération Wallonie-Bruxelles	29
2.3.1 Le Conseil de Participation (CoPa)	29
2.3.2 La délégation d'élèves	30
2.3.3 Les conseils coopératifs citoyens	31
2.3.4 Les associations de parents	32
2.4 Définition de travail	32
3. Revue de littérature	35
3.1. La démocratie scolaire au sein des établissements	35

3.1.1. Organiser la démocratie scolaire au sein des établissements : modalités et tensions	36
3.1.2. La participation et ses formes	40
3.2. Les représentations et logiques d'acteur·ices (niveau micro)	44
3.2.1. Les équipes éducatives	44
3.2.2. Rôle et perspective des élèves	48
3.3. Le changement scolaire	52
3.3.1 Les processus de changement scolaire	52
3.3.2 Les facteurs facilitateurs et limitants du changement	57
3.3.3 Le rôle des membres de l'équipe éducative dans les processus de changement scolaire	58
4. Méthodologie	61
4.1 Dispositif méthodologique	61
4.1.1 Entretiens exploratoires	61
4.1.2 Études de cas	61
4.1.3 Focus groupes	62
4.2 Sélection des établissements	62
4.2.1 Critères de sélection	62
4.2.2 Critère "niveau de démocratie scolaire"	63
4.3 Récolte et analyse des données	64
4.3.1 Données récoltées	64
4.3.2 Analyse des données	66
4.3.3 Limites de la recherche	67
5. Analyse des études de cas	70
5.1 Classification des écoles	70
5.1.1 Critères de classification des établissements en Clusters	70

5.1.2	Émergence d’une typologie de démocratie scolaire	72
5.1.3	Regroupement de nos études de cas pour l’analyse	74
5.2	Cluster 1 : Écoles “Plutôt débutantes”	81
5.2.1	Contexte	81
5.2.2	Gouvernance	82
5.2.4	Participation	88
5.2.5	Compétences citoyennes.....	94
5.2.6.	Synthèse du Cluster 1	98
5.3	Cluster 2 : Écoles « en progression »	99
5.3.1.	Contexte.....	99
5.3.2.	Gouvernance	100
5.3.3.	Participation	107
5.3.4.	Compétences citoyennes.....	113
5.3.5.	Synthèse du Cluster 2	116
5.4	Cluster 3 : Écoles « en consolidation »	118
5.4.1.	Contexte.....	118
5.4.2.	Gouvernance	120
5.4.3.	Participation	134
5.4.4	Compétences citoyennes.....	148
5.4.5	Synthèse du Cluster 3	152
5.5	Cluster 4 : Écoles « plutôt avancées »	157
5.5.1.	Contexte.....	157
5.5.2.	Gouvernance	158
5.5.3.	Participation	163
5.5.4.	Compétences citoyennes.....	171
5.5.5.	Synthèse du Cluster 4	173

6.	Analyse transversale	176
6.1	Tensions transversales	176
6.1.1	Tension 1 : Participation des élèves - Encadrement des adultes	177
6.1.2	Tension 2 : Information - consultation - codécision.....	181
6.1.3	Tension 3 : La répartition des ressources	185
6.1.4	Tension 4 : Institutionnaliser - créer une culture de participation	187
6.1.5	Tension 5 : Apprentissage par l'action - apprentissage formel	193
6.2	Dynamiques de changement	195
6.2.1	Le passage du Cluster 1 au Cluster 2.....	196
6.2.2	Le passage du Cluster 2 au Cluster 3.....	197
6.2.3	Le passage du Cluster 3 au Cluster 4.....	199
6.2.4	Synthèse des dynamiques de changement observées	200
6.3	Mise en perspective	203
6.3.1	Les facteurs facilitants et limitants	203
6.3.2	Les acteur·ices de l'école	205
7.	Focus groupes.....	208
7.1.	Méthodologie et déroulement des focus groupes.....	208
7.1.1.	Organisation et composition des groupes	208
7.1.2.	Approches méthodologiques	209
7.2	Résultats des focus groupes.....	212
7.2.1.	Analyse transversale des focus groupes 1 et 2	212
7.2.2	: Analyse du FG3	225
7.3	Confrontation des résultats	231
8.	Conclusions	234

8.1 Synthèse des résultats	234
8.1.1 Les Clusters	235
8.1.2 Le passage entre les Clusters	236
8.1.3 Des Clusters traversés par des tensions	236
8.2 Recommandations	240
8.3 Conclusion générale : l'école, une démocratie ?	251
8.3.1 Démocratie et école	252
8.3.2 Nos focales d'analyse	253
8.3.3 Alors, l'école une démocratie ?	254
9. Bibliographie.....	256

1. Introduction

1.1 Contexte de départ et objectif

Ce rapport de recherche rend compte des résultats de la recherche financée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) sur la thématique de la « démocratie scolaire » et réalisée entre août 2024 et janvier 2026. Cette étude a débuté à la suite de l'attribution, en 2024, d'un marché public initié par l'OEJAJ et remporté par une équipe de chercheur.es de l'UCLouvain alliant les forces de la sociologie de l'éducation et de la science politique. L'intérêt du commanditaire pour la thématique s'inscrit dans la feuille de route du chantier 16 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dont l'un des objectifs consiste à accompagner et à outiller les écoles en matière de « démocratie scolaire ». Si les enjeux de l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté ne sont pas nouveaux dans notre système d'enseignement, l'expression « démocratie scolaire » s'est récemment stabilisée dans divers textes d'orientation publique en matière d'éducation. On peut y voir une forme d'intensification de la légitimité de la « grammaire » ou du « référentiel » démocratique pour organiser et gouverner les établissements scolaires. Toutefois, l'inscription de cette injonction dans divers textes législatifs n'est pas une condition suffisante au déploiement ou à l'institutionnalisation de changements effectifs au niveau de la participation des acteurs à la vie de l'école ou à sa gouvernance. Le constat d'une évidente disparité de mise en œuvre des recommandations publiques en matière de démocratie scolaire, et plus fondamentalement, la question de l'accompagnement du changement des établissements scolaires vers davantage de démocratie scolaire, sont à la racine du présent appel à projet et ont guidé ce travail de recherche.

L'ambition de cette recherche est double. D'une part, elle vise à mieux comprendre comment la démocratie scolaire est concrètement pensée, organisée et vécue au sein des établissements, à travers les dispositifs de gouvernance, de participation et de formation citoyenne. D'autre part, elle cherche à explorer des établissements diversifiés, à la fois dans leurs caractéristiques sociodémographiques et pédagogiques, mais surtout situés différemment au regard de cet objectif, afin d'y saisir les "micro-changements" ou les processus de transformation à l'œuvre en matière de démocratie scolaire. *In fine*, à travers ces analyses, l'objectif consiste à fournir des clés de compréhension aux acteur·ices institutionnel·les et aux écoles pour qu'elles puissent, à partir de leur situation actuelle en matière de démocratie scolaire, cheminer

vers un “stade” plus avancé d’engagement envers cet objectif et vers une inscription effective de celui-ci dans leurs pratiques et leur organisation.

Cette enquête vise alors à saisir, dans une logique qualitative, les pratiques et dynamiques propres à un ensemble d’études de cas diversifiées allant de l’école élémentaire à l’instruction secondaire. Elle n’a pas pour ambition de proposer un panorama exhaustif ou une représentation fidèle de l’ensemble des pratiques de démocratie scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les études de cas sélectionnées ne sont donc pas représentatives de toutes les écoles, mais offrent des situations contrastées permettant de comprendre des mécanismes, des configurations et des trajectoires possibles.

1.2 Déroulement de la recherche

Au début de l’année 2024, la commande publique est attribuée à une équipe de chercheurs et chercheuses de l’UCLouvain par l’OEJAJ. C’est le point de départ de cette recherche s’étendant sur une période couvrant les années 2024 et 2025, pour s’achever en janvier 2026. Parallèlement à la mise en place du dispositif méthodologique, l’équipe se met à l’ouvrage pour construire une définition opérationnelle de la démocratie scolaire, articulée aux textes fondateurs (CIDE, Décret Missions, Décret Citoyenneté, organisation du cours de philosophie et de citoyenneté), et déploie une revue de littérature qui situe la notion au croisement de ses trois dimensions : gouvernance, participation, compétences citoyennes. À partir de janvier et février 2025, la recherche bascule dans son temps de “terrain” : cadrage de l’échantillon, diversité des réseaux, des tailles et des contextes socio-économiques (ISE), puis réalisation du terrain jusqu’en juin et, pour certaines observations et entretiens complémentaires, jusqu’en septembre 2025.

L’automne 2025 ouvre la phase d’analyse. Elle se déroule en deux temps. En premier lieu, chaque établissement est analysé par croisement systématique des entretiens, observations et documents. L’objectif est clair : restituer la cohérence interne de chaque situation. Le regard s’élargit avec la recherche de régularités, des contrastes et des configurations récurrentes selon les trois axes-gouvernance, participation, compétences citoyennes. De cette agrégation naissent nos quatre Clusters analytiques (1 à 4) qui servent de repères interprétatifs pour penser la diversité des formes de démocratie scolaire et leurs dynamiques de passage. Une prudence interprétative s’est explicitement imposée : le passage des données aux Clusters n’est pas linéaire ; il procède par ajustements successifs, retours constants aux matériaux, et traitement attentif des situations hybrides, afin d’éviter les simplifications et tout surplomb normatif.

La fin de l'année 2025 est consacrée à la confrontation des données par les focus-groupes. Trois séances (FG1, FG2 et FG3) rassemblent directions, enseignant·es et acteur·ices de terrain impliqué·es dans des démarches participatives. Leur finalité est triple : confronter les résultats provisoires à l'expérience vécue des professionnel·les, affiner l'interprétation des dynamiques mises en lumière, et identifier des pistes concrètes d'action. Durant ces temps de partage, les participant·es valident les diagnostics transversaux (périmètres du négociable clairs, feedbacks visibles, temps démocratique reconnu) et, surtout, proposent des ingénieries concrètes. En fin d'année 2025, la recherche atteint son terme avec la rédaction de ce rapport.

1.3 Contexte sociétal

Par ailleurs, nous tenons à noter que cette recherche s'inscrit dans un contexte sociétal et institutionnel tendu, marqué par la mise en œuvre et l'annonce de mesures importantes dans le secteur de l'enseignement, lesquelles ont donné lieu à plusieurs mobilisations d'acteur·ices éducatif·ves (personnel enseignant, directions, organisations syndicales) tout au long de la période d'enquête. Ce climat a constitué un élément structurant de l'arrière-plan dans lequel les établissements ont été rencontrés et les données recueillies qu'il est important de mentionner.

En effet, d'une part, l'accès au terrain des écoles s'est avéré plus compliqué que jamais, dans un contexte où les équipes éducatives font souvent état d'une forme de "fatigue organisationnelle" face aux réformes successives, avec leur lot d'exigences et de contraintes administratives qui s'accumulent, mais aussi face aux revirements politiques qui rendent caduques certains des changements patiemment engrangés depuis le Pacte. De manière générale, l'état d'esprit des acteur·ices de l'école est marqué par un certain scepticisme par rapport à ce qui pourrait apparaître comme "une injonction de plus" de la part des pouvoirs publics, par ailleurs avares de reconnaissance. Notons que, une fois les portes des établissements ouvertes, les équipes rencontrées ont pu se montrer fières de partager leurs innovations, leur engagement, les résultats encourageants conquis par les nombreuses personnes dévouées qui œuvrent chaque jour sur le terrain de l'accompagnement scolaire de la jeune génération. D'autre part, l'austérité budgétaire touche durement les établissements, confrontés à l'injonction toujours plus paradoxale de faire plus avec des moyens insuffisants. L'insistance récurrente sur la question des ressources dont aurait besoin le déploiement de la démocratie scolaire doit se lire en lien avec ce contexte de rareté.

1.4 Remerciements

La réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible sans l'engagement et la collaboration de nombreuses personnes, que nous souhaitons remercier chaleureusement.

Nous adressons en premier lieu nos remerciements aux élèves, enseignant-es, directions et membres des équipes éducatives ayant accepté de nous accueillir au sein de leur établissement. Nous remercions également chaleureusement les acteur-ices institutionnel·les (CSA et DCO) ainsi que du secteur associatif pour leur participation à des entretiens et focus groupes. Leur disponibilité, la qualité de leurs témoignages et la confiance qu'ils et elles nous ont accordée ont constitué le cœur même de ce travail et en font toute la richesse de cette recherche.

Nous tenons également à remercier l'ensemble des membres du comité d'accompagnement, dont les échanges, les questionnements et les retours réguliers ont permis d'affiner les orientations de la recherche, de renforcer la rigueur des analyses et de maintenir un dialogue fécond entre recherche et action publique.

Enfin, nous souhaitons exprimer une reconnaissance particulière à l'Observatoire de l'Enfance, la Jeunesse et l'Aide à Jeunesse, à Evelyne Jadot et Anne-Marie Dieu pour leur accompagnement attentif tout au long du processus de recherche. Leur soutien, leurs conseils et leur regard critique ont constitué des appuis précieux, tant dans les différentes phases du travail que dans les moments de réflexion collective ayant jalonné cette recherche.

Ce rapport se veut ainsi le résultat d'un travail collectif, tiré de réalités de terrain et nourri par des échanges continus entre chercheur-es, praticien·nes et acteur-ices institutionnels.

1.5 Structure du rapport

Ce rapport présente les résultats d'une recherche qui visait à documenter, analyser et outiller la mise en œuvre de la démocratie scolaire dans des établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), en articulant trois dimensions - gouvernance, participation, compétences citoyennes - et en les situant dans un cadre légal et normatif explicite (CIDE, Décret Missions, Décret Citoyenneté, Pacte pour un Enseignement d'excellence) qui reconnaît le droit des enfants à la participation et institue des dispositifs dédiés (Conseil de Participation, délégation d'élèves, conseils coopératifs ou citoyens). La démarche méthodologique mise en œuvre dans ce travail de recherche a combiné une approche par études de cas (analyse approfondie de 10 établissements primaires et secondaires, diversifiés en termes de réseaux, ISE, tailles

et filières) et des focus-groupes avec des acteurs de terrain ciblés, issus d'autres établissements contrastés ou accompagnateur·ices de changement scolaire. L'analyse transversale des matériaux ainsi collectés visait à dégager des configurations (clusters) de la démocratie scolaire et des dynamiques de changement plutôt qu'un classement normatif des écoles. Les conclusions s'appuient ainsi sur un dispositif méthodologique qualitatif combinant analyses documentaires, entretiens, observations et focus groupes.

À la suite de ce premier chapitre qui a situé l'étude dans son cadre méthodologique, institutionnel et temporel en explicitant, la démarche générale adoptée, le chapitre 2 est consacré à la définition de la démocratie scolaire ancrée dans le débat scientifique et précisant ses contours juridiques et institutionnels dans le contexte de la FWB. Il propose une revue détaillée des conceptions de la démocratie scolaire dans la littérature scientifique, analyse les sources juridiques et le cadre légal en FWB, et présente les principaux dispositifs existants. Ce chapitre débouche sur l'élaboration d'une définition de travail, pensée comme un outil heuristique permettant de structurer l'analyse empirique.

Le chapitre 3 développe une revue de littérature approfondie, organisée autour de trois niveaux d'analyse identifiés dès l'appel à projet : le fonctionnement des établissements scolaires en tant qu'organisations, les représentations et logiques d'acteur·ices, et les processus de changement scolaire. Cette revue de littérature permet d'identifier les principales tensions théoriques et empiriques liées à la démocratie scolaire et d'éclairer les choix méthodologiques de la recherche.

La méthodologie de l'enquête est présentée dans le chapitre 4. Celui-ci décrit le dispositif général de recherche, les modalités et critères de sélection des établissements, les méthodes de récolte des données des études de cas (entretiens, observations, focus groupes avec les élèves) ainsi que les principes ayant guidé l'analyse des matériaux empiriques.

Le chapitre 5 constitue le cœur analytique du rapport. Il propose une analyse comparée des études de cas, reposant sur une classification des établissements et l'émergence d'une typologie de configurations de démocratie scolaire. Quatre ensembles d'écoles (ou « Clusters ») sont ainsi identifiés, correspondant à des niveaux et des modalités différenciés d'institutionnalisation des pratiques démocratiques. Pour chaque Cluster, l'analyse s'organise autour des dimensions de gouvernance, de participation et de compétences citoyennes (constitutives de notre définition de travail de la démocratie scolaire).

Sur cette base, le chapitre 6 adopte une approche transversale, en mettant en évidence les principales tensions communes aux établissements étudiés, ainsi que les dynamiques de passage d'une configuration à une autre. Cette partie vise à dépasser

les analyses par cas ou par Cluster pour dégager des tendances générales et des mécanismes explicatifs.

Le chapitre 7 présente les éléments qui ont émergé de trois focus groupes menés avec des acteur·ices de terrain (acteurs de l'école d'une part, accompagnateurs de changement scolaire de l'autre) et qui visaient à mettre nos résultats en débat, à les confronter à des réalités diverses, et à les enrichir à partir de regards réflexifs croisés.

Enfin, le chapitre 8 synthétise, en conclusion, les principaux enseignements de la recherche, en proposant une mise en perspective des résultats et des pistes de réflexion pour l'action publique et les pratiques professionnelles. Elle est suivie de la bibliographie qui reprend les travaux scientifiques mobilisés.

2. Définir la « démocratie scolaire » : ancrage théorique, juridique et institutionnel d'une catégorie aux contours flous

En première étape de cette recherche, il nous a fallu cerner la définition de la démocratie scolaire. Pour ce faire, nous avons rassemblé et croisé trois sources essentielles : la littérature scientifique disponible sur les différentes conceptions de la démocratie scolaire, les références juridiques relatives à cette question ainsi que le cadre institutionnel (dispositifs) mis en place au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'articulation des éléments de définition mobilisés dans ces différentes sources nous a permis d'aboutir à une définition « de travail » de ce que recouvre la démocratie scolaire, adaptée au contexte de notre recherche.

2.1. Définitions, conceptions et évolutions dans la littérature scientifique

Ce premier chapitre s'arrête sur les significations ou conceptions de la démocratie scolaire que l'on retrouve dans la littérature scientifique. Nous mettrons en lumière la pluralité des définitions en circulation, renvoyant à la cohabitation d'interprétations en tension au sein de la communauté éducative. Ces différentes conceptions sont importantes à distinguer, dans la mesure où elles sont susceptibles d'orienter l'implémentation des dispositifs de démocratie scolaire (Susinos & Haya, 2014). Certaines recherches montrent en effet que les pratiques de démocratie scolaire mises en œuvre sont sujettes à d'importantes variations (en termes d'intensité mais aussi de nature des activités) au sein des établissements, selon les conceptions adoptées par les acteur·ices de l'école.

2.1.1. Quelques précisions conceptuelles préliminaires

Démocratie scolaire et citoyenneté

Si le terme de « **démocratie scolaire** », objet central de la présente recherche, s'est progressivement imposé ces dernières années en Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'inscrit en réalité dans le sillage d'une série de notions mobilisées depuis plusieurs décennies par les acteur·ices de l'action publique en éducation, et qu'il est utile de rappeler ici. Si les années 2010 ont plutôt été marquées par le développement du

vocabulaire de *l'éducation à la citoyenneté* (parfois qualifiée de démocratique), la notion de *participation* des élèves (et les dispositifs associés de conseil d'élèves et conseils de participation) existe depuis la fin des années 90. Comment dès lors définir ces différentes notions ? En quoi se distinguent-elles, et comment s'articulent-elles ? Et qu'apporte la notion de démocratie scolaire par rapport à ces notions ? Enfin, comment ce dernier doit-il être distingué de la notion de démocratisation de l'école ?

La **démocratie** désigne un **mode d'organisation de la cité**, autrement dit un système politique, au sein duquel le pouvoir est exercé par le **peuple**-soit directement, soit par l'intermédiaire de représentant·es élu·es. Les principes fondateurs d'une démocratie sont dès lors : la souveraineté du peuple, la participation politique, mais aussi le respect des lois et libertés fondamentales et l'égalité devant la loi.

La **citoyenneté** renvoie quant à elle à un **statut juridique et social** qui confère aux individus des droits et devoirs au sein d'une communauté politique. Selon Barrère et Martuccelli (1998), la notion de citoyenneté recouvre alors plusieurs dimensions : elle implique à la fois une *dimension d'appartenance* à une communauté politique, une *dimension civique* (les compétences mais aussi les vertus civiques, à savoir la capacité à se décentrer de ses intérêts privés pour adopter le point de vue de l'intérêt général) ; une dimension normative liée à l'octroi de *droits* (le droit de vote, mais aussi un ensemble de plus en plus large de droits civils, politiques, économiques et sociaux) ainsi qu'à l'exercice de ces droits, en équilibre avec les devoirs du citoyen; et enfin, une *dimension plus active de participation effective à la chose publique* (et à la capacité réelle d'exercer cette participation). D'autres auteur·ices abordent les différentes facettes ou composantes de la citoyenneté, insistant plutôt sur sa double dimension constitutive : d'une part, la citoyenneté renvoie à un cadre normatif et est donc associée à un ensemble de règles universelles et des droits fondamentaux pour tous les citoyens et citoyennes (Beaumat et al., 2022 ; Becquet, 2014) ; d'autre part, cette dimension normative se double d'une dimension réflexive, impliquant un travail de compréhension de soi par rapport aux autres, ainsi que le développement de valeurs liées à la vie au sein d'une communauté éducative (Gouttenoire, 2020).

On soulignera au passage l'élargissement que suppose déjà la notion de "**citoyenneté**" (ou d'éducation à celle-ci) par rapport à celle d'éducation civique. Le qualificatif "**civique**" renvoie à ce qui a trait aux devoirs, règles et valeurs en vigueur au sein d'une communauté politique. Cette distinction, établie de longue date en sciences politiques et en sociologie (Marshall, 1950 ; Audigier, 2003), mérite d'être rapidement réprécisée. L'éducation civique se focalise ainsi que des dimensions institutionnelles, juridiques et normatives. Elle concerne traditionnellement l'apprentissage de normes, lois et institutions, ainsi que des valeurs au fondement du bien commun et de l'espace public. Quant à la **citoyenneté**, on l'aura compris, elle déborde largement de ce registre civique pour désigner l'appartenance à la

communauté politique et la participation active à cette dernière. Le terme “citoyen” renvoie en effet à la position d’un individu en tant que membre de la communauté politique, ce qui englobe à la fois la conscience d’appartenir à cette communauté, la capacité à exercer des droits (politiques, civils ou sociaux), ainsi que la participation à la vie démocratique (ce qui suppose des capacités critiques, délibératives, nécessaires à l’engagement dans des actions collectives). L’éducation à la citoyenneté insistera dès lors davantage sur la formation des individus et le développement de leur capacité de comprendre, critiquer et participer à la vie publique.

En somme, la dimension civique renvoie à la connaissance des normes et règles de l’espace public ; la citoyenneté est plutôt un attribut des individus membres de cette collectivité ; et la démocratie renvoie à un système ou mode d’organisation de la vie collective et politique. Bien évidemment, démocratie et citoyenneté sont en partie liées : la démocratie suppose l’existence de citoyen·nes capables de la faire vivre, et la citoyenneté est une condition nécessaire à la démocratie. Cependant, les deux notions ne se recouvrent pas totalement ou pas nécessairement : on peut par exemple avoir des formes de citoyenneté incomplètes, restreignant certains droits ou limitant la participation politique effective, au sein de régimes autoritaires ; inversement, tous les régimes démocratiques ne définissent pas de la même manière les attributs du citoyen.

Rôle de l’éducation

Qu’en est-il maintenant du **rôle de l’école ou de l’éducation** au regard de ces deux notions ? En première approximation, on posera que **l’éducation à la démocratie** vise la transmission aux élèves (par différents moyens, formels ou informels, cognitifs ou pratiques) des principes, valeurs et mécanismes propres à un système démocratique (ses principes fondateurs tels l’égalité ou la liberté, les droits qui y sont associés dans un contexte donné, le fonctionnement des institutions démocratiques etc.). Elle est cependant inséparable d’une **éducation à la citoyenneté**, visant à former des citoyens capables de faire vivre la démocratie ; cela passe par le développement chez les élèves i) d’une conscience de leur statut de citoyen, de leurs droits et devoirs (dimension informative) ; ii) de compétences nécessaires à l’exercice plein de cette citoyenneté (esprit critique, responsabilité, engagement) (dimension formative). On pourra ajouter que **l’éducation à la citoyenneté démocratique** désigne une approche plus spécifique de la formation citoyenne, pensée dans la perspective d’une société démocratique, et insistant dès lors davantage sur des principes tels que la solidarité et la participation active et critique à l’espace public.

On le voit, **éducation à la citoyenneté démocratique** et **participation scolaire** sont là aussi étroitement articulées (la seconde constituant l’un des leviers centraux de la première). Ainsi, dans une note de synthèse, Pagoni (2009) distingue plusieurs leviers ou dimensions de **l’éducation à la citoyenneté démocratique** : une dimension

informative, reposant sur la transmission d'une culture politique démocratique, sur la connaissance des droits et devoirs, et la connaissance du fonctionnement du système; une dimension formative, renvoyant à la formation de valeurs, d'attitudes ou de compétences favorables à la démocratie; et une dimension de "participation active" (ou agentive), que cette participation s'exerce au sein de l'établissement, la commune ou de l'espace social plus vaste. Pagoni (2009) analyse plus spécifiquement l'essor des **dispositifs de participation** des élèves à la vie scolaire, qu'elle met en lien avec la crise des formes traditionnelles de décision et de représentation démocratique, à laquelle l'école n'échappe pas, mais aussi avec le développement d'une conception délibérative de l'espace public. En ce sens, le déploiement des dispositifs participatifs s'inscrit bien pour elle dans un projet de renforcement de la démocratisation de l'espace scolaire. Ainsi, éducation à la démocratie, éducation à la citoyenneté démocratique et participation scolaire sont étroitement liées - la participation constituant un levier important (parmi d'autres) de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Quelques précautions ou nuances méritent cependant d'être apportées ici. L'introduction de dispositifs de participation scolaire ne rime pas toujours avec une véritable éducation à la démocratie ou citoyenneté démocratique. Pour le comprendre, on peut ici faire brièvement référence à la richesse des interprétations de Westheimer et Kahne (2005). Analysant les conceptions du citoyen qui sous-tendent les programmes d'éducation à la citoyenneté, les auteurs dégagent **trois portraits typifiés du citoyen**. Le premier, nommé le "bon voisin", repose sur une conception individuelle de la responsabilité et renvoie à la figure de "l'honnête contributeur" à la société, en tant que travailleur et payeur d'impôts ; le "bon voisin" se caractérise par la connaissance et le respect des lois et se réfère à des valeurs d'honnêteté. Le second type de programmes propose une figure du "bon citoyen", dépeint comme un participant actif au niveau de sa communauté, impliqué dans le bon fonctionnement de celle-ci à travers des activités de bénévolat par exemple ; il est informé des lois mais aussi du fonctionnement de la démocratie (parlementaire). Le troisième type de programmes met en scène l'image d'un citoyen orienté vers la justice sociale (le "justicier"), s'interrogeant sur les causes profondes et l'origine des inégalités sociales ou de la pauvreté par exemple. Citoyen capable de réflexion critique, il interagit avec d'autres citoyens pour améliorer la société, et s'engagera au besoin dans des actions collectives à visée transformative. Il est capable d'adopter une posture de questionnement des structures sociales, des mécanismes à l'œuvre au sein de la cité. Selon ces auteurs, la plupart des programmes d'éducation à la citoyenneté qu'ils ont analysés se cantonnent aux deux premiers types, et véhiculent plutôt la figure du "bon voisin" avec un objectif de "valorisation d'attitudes individuelles conformes et responsables" (character education), soit un objectif d'engagement volontaire au niveau de la communauté (le "bon citoyen"). La responsabilisation individuelle domine,

tandis que l'engagement collectif et la réflexion critique sur les structures sociales sont peu présents, ce qui est peu susceptible de conduire à une véritable formation du citoyen démocratique. Les auteurs précisent ainsi: "Among competing conceptions of democratic values and citizenship, personal responsibility receives the most attention. [...] We think this emphasis an inadequate response to the challenges of educating a democratic citizen » (Westheimer et Kahne, 2004, p. 243). Les auteurs soutiennent que ces orientations relèvent de choix politiques, et pas de simples choix curriculaires ou pédagogiques.

Démocratie et démocratisation

Une autre distinction conceptuelle doit encore être amenée. La démocratie scolaire qui concerne l'apprentissage et la vie démocratique au sein des établissements ne doit pas être confondue avec le processus historique de **démocratisation de l'enseignement (ou démocratisation scolaire)**, avec lequel elle entretient pourtant des liens étroits. Celle-ci renvoie au phénomène de la « massification » scolaire à savoir l'élargissement progressif de l'accès aux différentes étapes clés de l'enseignement à toutes les couches de la population. La démocratisation scolaire désigne à la fois l'ambition démocratique d'un accès généralisé à l'instruction, et les politiques éducatives visant à l'incarner (droit à l'instruction, égalité d'accès, gratuité, et plus largement l'ensemble des mesures visant à limiter l'impact des obstacles économiques, sociaux et culturels entravant cette démocratisation). Selon Dubet et Duru-Bellat (2020), ce projet de démocratisation de l'enseignement portait avec lui trois promesses : un accès pour tous et toutes à l'instruction, une augmentation du niveau scolaire moyen et des progrès démocratiques. L'hypothèse sous-jacente était que l'école, à travers ses missions d'instruction et d'éducation, contribuerait à former des citoyens et citoyennes plus éclairés, et dès lors plus impliqués dans la vie démocratique. Notons que ce dernier point établit un lien avec la notion d'éducation à la démocratie évoquée ci-dessus ; le postulat étant que davantage de démocratisation de l'accès à l'éducation allait contribuer en soi à renforcer l'adhésion des jeunes à cette forme d'organisation politique de la cité. Or, Dubet et Duru-Bellat (2020) montrent que l'école n'a pas rempli cette "promesse" liée à la démocratisation : elle n'a pas permis de résister aux phénomènes déforçant la démocratie (populisme, désinformation et montée autoritaire) ; autrement dit, l'allongement des scolarités et la diversification des publics scolaires n'a pas fait augmenter l'adhésion des citoyens et citoyennes aux valeurs démocratiques. Par ailleurs, les jeunes, plus scolarisés que leurs aînés, ne sont ni plus ni moins attachés à la démocratie que leurs aînés. Ainsi, bénéficier d'une scolarisation longue n'est pas une variable déterminante dans la préférence pour la démocratie comme mode de gestion de la cité (Dubet & Duru-Bellat, 2020).

Des interrogations se posent dès lors : comment renforcer l'action de l'école pour rencontrer ces attentes en matière de progrès démocratiques ? Comment appuyer l'action des professionnels pour qu'ils puissent avoir un impact sur les jeunes, leurs conceptions et leurs attitudes à l'égard de la démocratie ?

D'une certaine manière, la notion de « **démocratie scolaire** », visant à incarner le projet démocratique au sein des établissements, peut être vue comme une forme de réponse à ces déceptions ou promesses non tenues. En effet, par rapport à toutes les notions précédentes (éducation à la démocratie, éducation à la citoyenneté, participation), la notion de **démocratie scolaire** apparaît à la fois plus ambitieuse, plus intégrative (au sens où elle intègre les notions précédentes) mais aussi plus incarnée dans l'organisation scolaire. On peut en effet la définir comme **la mise en pratique des principes démocratiques au sein même de l'organisation ou de l'établissement scolaire**, à travers à la fois la participation des élèves aux décisions, une gestion collective (ou gouvernance) de l'organisation impliquant tous les acteur·ices de l'école, la promotion du dialogue dans le respect mutuel, et l'expérience concrète de la démocratie. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant de ce rapport, une définition pleine de la démocratie scolaire suppose ainsi d'articuler un axe « participation », un axe « gouvernance » et un axe « formation de compétences » (éducation à la démocratie et à la citoyenneté démocratique). Ainsi, la notion de démocratie scolaire renvoie inévitablement à une pluralité de dimensions, ce qui ouvre la porte à de multiples interprétations. Certains auteurs la définiront essentiellement par l'apprentissage et le partage de **valeurs** (Chauvigné, 2019) tandis que d'autres l'abordent par les **savoirs** véhiculés (Roelens, 2023), là où certains insisteront plutôt sur la **participation** des élèves à leur établissement (Cournoyer, 2019 ; Pagoni, 2009). A la suite notamment de Kerr et al. (1999), nous soutenons qu'il est nécessaire de penser la **démocratie scolaire comme une notion multidimensionnelle articulant ces différents axes ou dimensions** (information, formation, participation active) : l'éducation à la démocratie (apprentissage des connaissances liées à la démocratie), l'éducation **par** la démocratie (apprentissage par une pratique active) et l'apprentissage **pour** la démocratie qui comprend également les valeurs et dispositions pour participer activement aux décisions.

Mais pour mieux cerner le potentiel de la notion de démocratie scolaire, il nous faut encore faire un retour sur sa genèse sociohistorique, en revenant sur la manière dont s'est historiquement construit le rôle de l'institution scolaire dans la construction de la citoyenneté nationale et de la démocratie ; comme nous le verrons, l'école entretient des liens à la fois forts et ambivalents face à ces défis. Nous aborderons ensuite les évolutions contemporaines de ces notions connexes d'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et de démocratie scolaire.

2.1.2. Le rôle historique de l'institution scolaire dans la construction de la citoyenneté et de la démocratie

Il faut rappeler que, dès sa création dans le contexte historique d'émergence et de consolidation des États-Nations, l'institution scolaire s'est constituée comme un des **leviers essentiels de la construction de la citoyenneté nationale** (Dubet 2002 ; Gellner 1989). Une de ses missions centrales était de forger l'unité de la Communauté politique (nationale), en promouvant un lien civique transcendant les particularismes culturels et les différences sociales. Sans se substituer à la famille, l'école publique devait ainsi contribuer à former des citoyens susceptibles de participer à la chose publique. Pour ce faire, elle s'est appuyée historiquement sur un **modèle d'éducation à la citoyenneté** centré sur la transmission de connaissances et valeurs universelles ainsi que le développement d'un esprit critique basé sur l'exercice de la raison (Barrère & Martuccelli, 1998). À cet égard, en Belgique comme en France, deux conceptions de la citoyenneté à l'école se sont longtemps disputé le terrain : d'un côté, un modèle de **laïcité républicaine** s'appuyant sur une représentation abstraite du citoyen et de sujet de raison ; de l'autre, un modèle qualifié de **personnaliste**, associé à la tradition catholique, et promouvant la formation de la personne et l'éducation morale, l'accès à la raison universelle se faisant de manière plus enracinée dans une tradition culturelle et religieuse particulière (Barrère & Martuccelli 1998 ; Verhoeven & Jadot, 2018). Si en France le premier modèle l'a rapidement emporté au travers de l'École Républicaine, le système belge a opté pour la cohabitation de ces deux variantes, incarnées au sein d'un système « *pilarisé* » par des réseaux d'enseignement organisés soit par la puissance publique, soit par des acteur-ices privés essentiellement, historiquement, l'Église catholique (Jadot & Verhoeven, 2020 ; Coulon & Verhoeven 2022). Mais qu'elle s'établisse au nom de la Raison ou de la Nation ou même d'un ancrage dans une tradition religieuse, cette forme scolaire classique repose sur une conception de la formation du citoyen comme résultant de la *soumission* à la discipline et de *l'intégration de savoirs et valeurs posés comme universels*. Comme le rappelle Dubet (2002), dans cette conception proche d'une vision durkheimienne de l'éducation, l'intégration des normes et valeurs universelles incarnées par l'institution scolaire doit permettre à l'élève de transcender ses passions et ses intérêts particuliers pour « devenir sujet ». L'école apparaît alors comme un dispositif disciplinaire et symbolique visant à instituer des sujets par l'internalisation de l'ordre existant.

Ces remarques amènent à interroger les **rapports entre cette institution scolaire classique (disciplinaire) et la démocratie**. A cet égard, la notion de **forme scolaire** (Vincent 1994) peut être utilement convoquée. Cette notion appréhende l'école comme une **forme de socialisation spécifique** qui s'est construite au fil du développement de la modernité, et qui repose à la fois sur un rapport scriptural-scolaire aux savoirs (permettant l'examen distancié et rationnel des objets de connaissance à travers la

rationalité écrite) et sur un *mode d'organisation spécifique*, caractérisé par une clôture spatiale (permettant la coupure entre l'enfant et l'élève, entre la vie ordinaire et l'espace scolaire), une rationalisation forte des *activités* à travers le découpage en disciplines et une organisation réglée de l'espace et du temps scolaire, ainsi que l'établissement de la relation pédagogique (relation maître-élève) comme un rapport social traversé de rapports de pouvoir et fondé sur une autorité « rationnelle-légale » (basée sur le statut et le respect de la règle). On peut noter ici une analogie avec ce que Max Weber appelle la domination « légale-rationnelle » caractérisant l'obéissance « non pas à la personne en vertu d'un droit qui lui est propre, mais à la règle codifiée qui précise à qui l'on doit obéir et dans quelles limites on doit lui obéir » (Weber, 1922/2014, p. 292). S'intéressant aux modèles de discipline et d'autorité à l'école, Verhoeven (1998) a montré que cette forme scolaire était marquée par un fort degré de formalisme au niveau des règles, peu ouvertes au questionnement et à la justification, ainsi que par une verticalité importante et un rapport conventionnel à l'autorité. Le sociologue français Pierre Merle (2003, 2005) s'est penché sur les **tensions entre forme scolaire et droits des élèves**, montrant combien l'institution scolaire, à travers ses dispositions réglementaires mais aussi les rapports de domination qui traversent les relations maître-élève, entrait en tension avec les idéaux normatifs démocratiques liés aux droits des élèves. S'attachant à l'analyse des formes de mépris et d'humiliation dans les relations adultes-élèves à l'école, il va jusqu'à penser la forme scolaire comme un « **espace de non-droit** » (2005). Ainsi, il semble historiquement difficile de penser ensemble l'école et la démocratie en raison de la forme scolaire elle-même et de l'inégalité structurelle propre à la relation pédagogique traditionnelle (Barrère et Martuccelli, 1998 ; Audigier, 2006 ; Bélanger, 2018).

En somme, l'institution scolaire dans sa forme traditionnelle combine un modèle de formation du citoyen transmissif et vertical, basé sur l'idée de nécessaire intégration d'un ensemble de valeurs, normes et savoirs posés comme universels, et un modèle d'autorité et de discipline à la fois conventionnel et formaliste. Ces éléments semblent peu compatibles avec le référentiel démocratique (Audigier 2006). Ils sont par ailleurs sous-tendus par une **représentation sociale et historique de l'enfant comme être inachevé** ou inaccompli, et comme sujet en formation (et non comme sujet de droit) (Sirota, 2006).

Le rappel de cette conception sociohistorique de l'institution scolaire, dans ses rapports à la citoyenneté nationale et dans son format de socialisation (forme scolaire et modèle disciplinaire), éclaire la manière dont l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie ont été pensées dans ce sillage. Les auteurs s'accordent à y voir un modèle de formation « **tourné vers le futur** » : l'enfant ou l'adolescent y est vu comme un **citoyen en devenir**, comme un **individu inachevé** qu'il faut « former » (essentiellement en lui inculquant un certain nombre de savoirs fondamentaux et le

respect de la règle) en vue de l'exercice futur de la citoyenneté (Cournoyer, 2019, p. 9 ; Jadot, Verhoeven & Derbaix, 2017).

2.1.3. Déplacements contemporains

La plupart des auteur·ices que nous avons consultés étudiant la citoyenneté et la démocratie scolaire (ou l'éducation à ces notions) font état d'un questionnement de ce modèle classique et d'un certain nombre de déplacements, liés aux mutations culturelles et normatives contemporaines.

Barrère et Martuccelli étudient les « nouvelles significations » dont se leste désormais la notion de citoyenneté scolaire, conduisant à une remise en question du modèle « républicain » de citoyenneté « au futur » et à la montée de **nouvelles attentes « au présent »** (1998, p. 652) : prise en compte des cultures adolescentes et des identités particulières au sein de l'espace scolaire ; nouvelles attentes liées au civisme (lutte contre les discriminations par exemple), montée du registre des droits des élèves et montées de nouvelles formes d'organisation collective dans les établissements.

Plus récemment, Zaffran (2020) se penche aussi sur les transformations des conceptions de la citoyenneté scolaire. Ses conclusions rejoignent l'idée d'un déplacement vers l'exercice de la citoyenneté démocratique « au présent » au sein de l'établissement. Selon le sociologue français, longtemps appréhendée comme un facteur d'intégration sociale (passant par l'apprentissage passif des valeurs républicaines ou du fonctionnement des institutions démocratiques républicaines), la citoyenneté scolaire semble dorénavant perçue comme un levier de construction de la cohésion sociale au sein même de l'école, comme en témoigne la montée du thème du « vivre-ensemble » dans les établissements scolaires. La citoyenneté scolaire ne s'inscrirait alors plus dans « une temporalité qui articulerait le passé, présent et futur en vue de former les citoyens de demain, mais dans le seul présent, l'ici et le maintenant, afin de résoudre la crise de l'école, au regard des différentes communautés d'appartenance des élèves et des inégalités sociales que l'institution scolaire ne permet pas de dépasser » (Beaumat et al., 2020, p. 12).

Dans une perspective analogue, Jadot, Verhoeven et Derbaix (2017) ou encore Jadot et Verhoeven (2018 ; 2020) examinent les transformations du projet d'éducation à la citoyenneté à et par l'école, à la lumière des mutations normatives contemporaines. Selon ces auteurs, le *pluralisme axiologique*, la place croissante de la vie juvénile à l'école, ainsi que la reconnaissance croissante des *singularités* et des *particularismes* au sein de la sphère scolaire, l'exigence de *décloisonnement* de la forme scolaire vis-à-vis de la société, et la *reconnaissance* croissante de *l'enfant ou du jeune* en tant que *sujet* (Sirota, 2006 ; Bélanger, 2018) ont progressivement conduit à glisser d'un **modèle classique dit de l'arrachement** à un **modèle promouvant la construction émergente du commun à travers l'expérience et l'exercice concret des droits**. À

distance de la forme scolaire cloisonnée, ce modèle émergent pense l'établissement scolaire comme une cité en miniature, ouverte sur le monde et organisant des espaces d'expérience de la démocratie au présent ; en appui sur une conception de l'élève comme sujet de plein droit, il transforme le rapport aux règles et à l'autorité (montée d'un modèle délibératif et postconventionnel) ; moins abstrait, il se veut également plus expérientiel, et ne se pense pas en rupture par rapport aux particularismes et aux identités, mais part de leur reconnaissance pour penser la construction d'un espace commun de manière plus itérative, plus ouverte.

Tableau 1. Les déplacements de significations de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Le modèle classique : l'arrachement	Le modèle contemporain émergent :
L'élève, un être incomplet à former pour le futur (soumission/transmission)	L'élève, un citoyen au présent (participation/agentivité)
École sanctuaire	École décloisonnée, ouverte sur le monde
École comme cadre protégé pour se préparer à l'exercice futur de la citoyenneté active	Exercice de la citoyenneté et de la participation démocratique au présent
Construction du sujet autonome et citoyen par l'arrachement aux particularismes	Construction du sujet autonome et d'un horizon en commun à partir de la reconnaissance des singularités
Rapport conventionnel d'adhésion aux règles et aux valeurs	Rapport postconventionnel aux règles et aux valeurs
Conception disciplinaire, théorique et décontextualisée des droits et des devoirs citoyens	Exercice effectif de la participation citoyenne dans la cité (scolaire et politique)

Source : inspiré de Verhoeven & Jadot 2018 p. 92

Étudiant le développement des formes de participation et de citoyenneté scolaire au Québec, Bélanger (2018) évoque également un tel déplacement, qu'elle associe à la légitimité croissante d'un modèle éducatif inspiré, non plus de Durkheim, mais du philosophe pragmatiste américain **John Dewey** (1975). En s'appuyant sur le pédagogue Shyman (2011), elle montre que l'approche de Dewey, loin d'opposer les activités et intérêts des enfants aux règles scolaires, ou de scinder théorie et expérience, **pense l'éducation et la démocratie comme indissociables** et incite l'élève à la découverte des savoirs, dans le déploiement des activités sociales, dans le rapport aux autres et à l'expérience collective du monde.

Dans la même ligne, le sociologue et philosophe Geert Biesta analyse les transformations des curricula d'éducation à la citoyenneté dans le contexte britannique, et distingue deux modèles : **citizenship-as-achievement** (la citoyenneté

comme statut à acquérir en aboutissement d'un processus) et ***citizenship-as-practice*** (un modèle reconnaissant d'emblée l'inclusion *de facto* des enfants et adolescents dans la cité) (Lawy & Biesta, 2005). Le premier modèle repose sur une représentation déficitaire de la citoyenneté des enfants et adolescents (pensés comme « not-yet-citizens »). Même dans ses formes plus actives, l'éducation à la citoyenneté vise alors essentiellement à accompagner le jeune vers un certain nombre d'objectifs prédéfinis (connaissances, compétences) qui lui donneront *in fine* accès au « statut » de citoyen. La citoyenneté est pensée comme un statut, acquis à l'issue d'une trajectoire prédéterminée et progressive d'acquisition des attributs du bon citoyen ; ce modèle est associé à un vocabulaire de la responsabilité et des droits et devoirs à acquérir. Par contraste, Biesta défend un modèle de *citoyenneté-en-actes*, basé sur la reconnaissance de l'inclusion des jeunes dans la cité, leurs vies étant impactées par l'ordre socio politique et économique de la société. Ce modèle se veut inclusif (englobe y compris les mineurs, les jeunes). La citoyenneté n'y est plus pensée comme un statut réservé aux adultes, mais comme quelque chose qui s'éprouve à tout âge au sein des relations sociales qui se déploient au sein de structures sociales (Dewey, 1966) ; elle est donc « relationnelle », mais aussi réflexive car elle implique un travail réflexif sur ces expériences sociales. Enfin, elle ne peut plus se contenter de renvoyer à des dispositifs d'éducation formels, mais s'éprouver au sein de l'école et d'autres espaces sociaux de vie. Elle suppose donc de sortir de l'école et de mettre l'éducation en lien avec les espaces de vie des jeunes ; elle doit partir des intérêts et revendications concrètes des jeunes, et être vécue, expérimentée, et pas seulement enseignée.

De nombreux autres travaux récents soulignent ces nouvelles conceptions émergentes de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie. Le philosophe de l'éducation Christophe Point (2017), s'inspirant lui aussi de la perspective de Dewey, soutient que *“l'éducation à la citoyenneté démocratique ne peut plus se contenter de transmettre des connaissances ; elle doit passer par la valorisation des convictions au départ d'expériences positives. Éduquer à la citoyenneté revient donc à susciter, chez les élèves, un désir de pratiquer la démocratie”* (cité par Cournoyer, p 11). Galichet (2002) va dans le même sens en affirmant que l'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'être enseignée comme une « théorie », mais doit être intégrée aux pratiques scolaires. Toutes évoquent le dépassement d'un modèle d'éducation à la citoyenneté comme « enseignement disciplinaire » et font état de différentes formes de reconnaissance de l'élève comme un citoyen de plein exercice dès l'école (Gouttenoire, 2020). Cela se traduit par l'intégration de nouvelles normativités dans les règlements scolaires, par la reconnaissance des droits des élèves et la promotion de la participation démocratique au sein des établissements (Becquet, 2008). Dans le même ordre d'idées, Cournoyer (2019) analyse les formes et trajectoires de **participation sociale et politique des adolescents** telles qu'elles se déploient au sein de l'école québécoise, par exemple à travers les comités d'élèves ou la

participation à des projets collectifs. Associant étroitement éducation à la citoyenneté et participation démocratique, l'auteur distingue **deux grandes visions de la participation sociale et politique des jeunes en milieu scolaire** : la première considère l'engagement (ou la participation) comme un simple *outil pédagogique*, ou comme un moyen d'acquisition de compétences ; elle conçoit l'enfant ou l'adolescent comme un **citoyen en devenir**, ou un individu inachevé qu'il faut « former » en vue de l'exercice futur de la citoyenneté (Cournoyer, 2019,p9). Notons que l'auteur distingue deux grandes variantes pédagogiques au sein de cette première option : une première perspective privilégie l'apprentissage passif de la démocratie et opte pour un modèle transmissif de connaissances et compétences sur la citoyenneté, les systèmes politiques et la démocratie - ces savoirs étant considérés comme des acquis préalables à l'agir démocratique ; ils la présupposent et la rendent possible (Pache-Hébert, 2015) ; une seconde approche, de plus en plus plébiscitée aujourd'hui, propose une pédagogie active visant l'apprentissage de la démocratie par l'expérience (Holdsworth et Kennelly, 2008 ; Becquet, 2013). Selon Cournoyer, les auteurs qui favorisent la forme active considèrent que les approches transmissives sont insuffisantes pour préparer pleinement les élèves à la vie démocratique. Mais pour l'auteur, les deux variantes pédagogiques s'accordent sur leur conception de l'enfant comme « personne inachevée et en formation », et font « peu de cas de l'expérience participative des adolescents pour sa valeur intrinsèque, mais se concentrent davantage sur les effets futurs de l'éducation » (p10).

Plus ambitieuse et prenant acte de la nature politique des enfants, la seconde conception de la participation sociale et politique des élèves à l'école considère l'engagement comme une *vertu démocratique* ; elle pense l'enfant ou le jeune comme un acteur à part entière de la vie scolaire, sociale et politique. Plus proche une fois encore de la pensée du pragmatiste John Dewey qui voit l'éducation comme une activité de co-construction entre élèves et adultes, cette perspective appréhende la participation scolaire comme une extension parfaitement naturelle de la vie démocratique, et non pas comme l'antichambre d'une démocratie déclinée au futur. Il s'agit alors de concevoir la participation des élèves non pas comme une simple activité formative, mais comme un élément primordial de la vie démocratique des jeunes.

En conclusion, de nombreux·euses auteur·ices semblent s'accorder sur un déplacement sémantique dans la conception de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie à l'école, allant dans le sens d'une valorisation croissante de leur expérience au présent, au sein de l'établissement et en articulation avec l'expérience sociale. D'une certaine manière, il nous semble que ce déplacement correspond en réalité à l'émergence même de la notion de « **démocratie scolaire** », qui suppose l'incarnation du référentiel démocratique au sein de l'école ainsi que l'exercice de la participation en acte. Il est à la fois plus en phase avec les nouvelles conceptions de

l'enfant et de l'adolescent comme « sujet de droit », et avec les mutations normatives contemporaines (reconnaissance du pluralisme, modalités délibératives, etc.).

Soulignons toutefois, pour clore cette section, que ces deux grandes conceptions de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de la démocratie scolaire (la première correspondant à la forme scolaire classique et concevant l'éducation à la démocratie au futur ; la seconde correspondant davantage aux particularités de la société contemporaine et à l'exigence de la participation démocratique en acte), ne se succèdent pas linéairement l'une à l'autre. Nous pouvons souvent répartir les pratiques démocratiques sur un continuum entre les deux pôles théoriques présentés. Par ailleurs, bon nombre des recherches empiriques que nous avons pu consulter mettent en lumière un **certain nombre de tensions** entre acteur·ices (politiques et scolaires) au sujet des orientations à donner à la démocratie scolaire. Des tensions s'observeront par exemple entre une orientation plus « cognitive » (centrée sur des apprentissages divers) et une orientation plus « expérientielle au présent » concernant l'orientation temporelle à donner aux activités ; une autre tension s'observe entre dimensions formelles et informelles de ces activités (dans le premier cas on insiste sur les savoirs et compétences explicitement visés par des activités d'apprentissage ou des projets, dans le second, sur les apprentissages qui s'opèrent de facto au sein de la vie et des projets scolaires). D'autres interrogations portent sur le « scope » (l'amplitude) des objets de la vie scolaire qu'il convient de faire basculer sous le régime démocratique, des objets sur lesquels la participation des élèves serait légitime et requise, ou pas. D'autres tensions ont pu être observées, concernant par exemple les définitions de la communauté politique de référence (école/communauté/société) (Jadot et Verhoeven, 2020).

Ainsi, loin d'être univoque, la question de la démocratie scolaire soulève en pratique des questionnements de fond sur les orientations à donner, qui traversent inévitablement la vie des établissements scolaires et les positionnements de ses acteur·ices (directions, enseignant·es, élèves) (Susinos & Haya, 2014 ; Zaffran, 2020).

2.2 Sources juridiques et cadre légal de la démocratie à l'école

Ajoutons à ce premier travail sur la définition de la démocratie scolaire des éléments juridiques propres au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), afin de renforcer sa conceptualisation. Ces références normatives-telles que le Décret Missions (1997), le Décret relatif à la citoyenneté responsable et active (2007), le Décret sur l'organisation du cours de philosophie et de citoyenneté (2015) et les dispositions issues du Pacte pour un Enseignement d'excellence - permettent d'ancrer la démocratie scolaire dans un cadre légal clair.

2.2.1 Convention Internationale des Droits de l'Enfant

D'emblée, évoquer la thématique de la démocratie à l'école nous renvoie à une disposition légale internationale majeure : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), ratifiée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Cette convention énonce les droits fondamentaux relatifs aux enfants. Parmi ceux-ci, nous retrouvons le droit à la liberté d'expression (article 13) ainsi que pour l'enfant le droit d'exprimer librement son opinion (article 12). Ajoutons également que cette convention consacre le droit des enfants à une éducation (article 28) sans porter atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et diriger des établissements d'enseignement qui sont conformes aux normes minimales de l'État concerné (article 29). L'article 12 de la CIDE, qui reconnaît le droit à la participation des enfants, est l'un des piliers fondateurs de la convention. Il dispose que les enfants doivent pouvoir s'exprimer et être entendus sur toutes les questions qui les concernent, et être associés aux décisions les concernant. Cette participation peut prendre diverses formes, allant de la consultation à la co-gestion, voire à l'autogestion, comme illustré par différentes formes de participation dont nous reparlons avec notamment l'échelle de Hart (1992).

2.2.2 Cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pour ce qui est de l'enseignement en FWB, c'est le décret « missions » du 24 juillet 1997 qui définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. L'article 6 précise les grandes missions de l'enseignement, qui sont reprises dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire de la FWB. Le Code place ainsi la démocratie scolaire au cœur de ses missions prioritaires, en déclarant que l'école fondamentale et secondaire doit « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures* ». L'article 1.5.3-9 ajoute également que la formation à la délégation d'élèves ou à la médiation par les pairs a pour objectif de construire une dynamique positive et vise « *à faire émerger des pratiques démocratiques au sein des écoles.* ». Le chapitre III de ce document détaille les structures visant à la participation des membres de la communauté scolaire, nous y retrouvons : le Conseil de Participation, la délégation d'élèves et les associations de parents. Nous allons revenir sur ces différentes structures existantes dans la section suivante.

Ajoutons encore le Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française. Dans les établissements subventionnés, la Communauté française doit notamment veiller à la mise en place des pratiques

démocratiques de citoyenneté responsable au sein des écoles (article 8). Le Décret du 22 octobre 2015 quant à lui organise un cours et une éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire. Il introduit et encadre une éducation à la philosophie et à la citoyenneté dispensée à partir de 2017 dans l'ensemble des établissements subventionnés par la Communauté française (chapitre 5).

En outre, le Pacte pour un Enseignement d'excellence vise à améliorer la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, de la maternelle à la fin du secondaire. Le Pacte propose diverses mesures pour renforcer la démocratie et la participation au sein de l'école via l'objectif stratégique 5.5 visant à « renforcer la démocratie scolaire ». Il introduit par ailleurs un dispositif de contractualisation avec les écoles : le plan de pilotage. Ce plan de pilotage régit les objectifs de l'école rédigé en concertation avec les équipes pédagogique. Lancé en 2015, il repose sur une approche systémique du changement, touchant plusieurs dimensions de l'école : apprentissages, métier d'enseignant, gouvernance du système éducatif et climat scolaire. Les réformes incluent notamment la valorisation des métiers de l'enseignement, l'amélioration du climat scolaire, la prévention du harcèlement, et l'adaptation des rythmes scolaires. Outre ces aspects, l'Avis n°3 du Groupe central détaille les conditions et obstacles à dépasser pour renforcer la démocratie scolaire.

Cet Avis mentionne notamment :

- Une volonté et un engagement du pouvoir organisateur et de la direction de faciliter, valoriser et s'impliquer dans un projet d'école démocratique.
- Une communication transparente et fréquente de l'école (professeur-es et direction) envers les parents.
- Une articulation entre les ressources internes et un possible accompagnement externe si l'école le veut.
- Une équipe formée.
- Des espace-temps dédiés.
- Une reconnaissance par tous et toutes de la nécessité de la démocratie scolaire
- Une dynamique participative au sein des classes
- Une articulation entre les savoirs, savoir-faire et attitude à l'exercice démocratique.

Suite à ces balises, le Groupe Central s'est accordé sur le développement de huit initiatives : l'instauration d'un conseil coopératif et citoyen chaque semaine au sein de la classe, le renforcement du système de délégation d'élèves, le renforcement du travail collaboratif des équipes éducatives, l'élaboration participative du règlement d'ordre intérieur, la valorisation des comportements citoyens, le renforcement du Conseil de Participation, la reconnaissance de l'existence d'organisations représentatives des élèves ainsi que l'instauration des instances de participation dans

les institutions de formation initiale des enseignant·es comparables à celles existantes ou à instaurer au sein des écoles.

2.3 Les dispositifs existants en Fédération Wallonie-Bruxelles

2.3.1 Le Conseil de Participation (CoPa)

Le Conseil de Participation instauré par les articles 1.5.3-2 à 1.5.3-3 du Code de l'enseignement est un organe de concertation se réunissant quatre fois par an et composé de la direction et des représentants du personnel enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, des parents, d'élèves et du personnel ouvrier et administratif. Le Conseil de Participation est également un dispositif mentionné dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence qui précise et renforce son rôle comme lieu d'exercice de la participation démocratique.

En pratique, ce conseil est chargé de commenter le projet d'école, le plan de pilotage ainsi que le règlement d'ordre intérieur, de réfléchir aux frais de scolarité et de proposer des mécanismes de solidarité entre élèves, de proposer des actions de soutien pour les élèves en fonction de l'ISE de leur école fondamentale, de faire circuler l'information du Pouvoir Organisateur envers les parents sur la gratuité d'accès à l'enseignement, d'avoir une réflexion relative à l'inclusion, de donner un avis sur la collaboration entre l'école et le pôle territorial et enfin, pour les écoles concernées, de réfléchir à la mise en pratique du tronc commun.

Les actes d'une journée d'étude organisée par deux structures (FAPEO et CGé) autour de la thématique des « Conseils de Participation » du 23 novembre 2023 est importante à mentionner sur les conseils de participation. Celle-ci pointe "le grand nombre d'écoles où les Conseils de Participation n'existent pas ou existent formellement mais ne fonctionnent pas de manière démocratique". Parmi les constats principaux, les échanges ont mis en lumière plusieurs difficultés organisationnelles et de communication. Celles-ci sont dues notamment à l'indisponibilité des différents acteur·ices, à des horaires peu adaptés, ainsi qu'à un manque de préparation des réunions, ce qui nuit à la qualité des échanges. Le rapport souligne qu'un accompagnement et une formation renforcés sont nécessaires. Pour éviter que les conseils ne deviennent un simple exercice de conformité sans véritable portée, il est essentiel de clarifier les rôles des différentes parties prenantes (présidence, animation, rédaction d'un ordre du jour commun) et de mettre en place un cadre (règlement d'ordre intérieur, charte) garantissant à la fois transparence et cohérence. Dans un rapport du Comité des Elèves Francophones (CEF) et de Jeunes et Citoyens (JEC), ceux-ci pointent que ces Conseils de participation seraient inconnus pour une partie des élèves. Ils y ajoutent que lorsque les élèves sont inclus au sein de ces conseils,

ils ne sont pas toujours outillés et accompagnés pour y participer de manière efficace. Ce rapport détaille qu'il y faudrait des aménagements matériels (formation et heures plus "adaptée") et sociaux (communication sur les enjeux du conseil et prise en compte de leur statut) pour améliorer la participation de ceux-ci.

De manière très récente, les conseils de participation au sein des écoles ont fait l'objet de plusieurs circulaires. Notons la circulaire (d'information) 9264 du 24/05/2024 qui détaille la mise en pratique du Conseil de Participation. Celle-ci rappelle les missions de cette instance ; d'information, de consultation sur des questions spécifiques et de concertation. Ajoutons également la dernière Circulaire 9477 du 31/03/2025, d'instruction, rappelant l'importance de l'instauration d'un Conseil de Participation parce qu'"en favorisant le dialogue et le débat au sein de la communauté scolaire, cet organe encourage la participation et renforce la démocratie scolaire". Cette circulaire concerne tous les niveaux d'enseignement et tous les réseaux. Elle détaille les modalités d'organisation de ce conseil, sa composition, son fonctionnement ainsi que des ressources pour sa mise en place (dont un modèle de règlement ainsi qu'une checklist).

2.3.2 La délégation d'élèves

Les délégué·es d'élèves, détaillés dans les articles 1.5.3-4 à 1.5.3-10 du Code de l'Enseignement, élus en cinquième et sixième primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur ont pour mission « *de centraliser et relayer les questions, demandes, avis et propositions des élèves au sujet de la vie de l'école auprès du Conseil de Participation, de la direction et du pouvoir organisateur* » ainsi que « *informer les élèves des différentes classes des réponses données par le Conseil de Participation, la direction ou le pouvoir organisateur.* ». Le conseil des délégué·es d'élèves établit son propre règlement d'ordre intérieur, il se réunit au moins une fois par an. Les délégué·es de classe qui doivent être désignés pour être des représentants des élèves au sein des classes (enseignement.be). Ce système repose sur le principe politique de représentation qui suppose que l'établissement est une *cité politique* où les membres doivent être représentés et associés à la vie de l'établissement (Becquet, 2009). La manière d'élire ces délégué·es diffère en fonction des établissements.

Ce rôle de délégué est commenté dans un rapport du Comité des Élèves Francophones et de Jeunes et Citoyens (2017) mentionnant que les élèves délégué·es interrogés ont déclaré n'avoir rien appris. Néanmoins, les élèves pointent une certaine utilité de l'acte de participation même sans résultat et ont exprimé leur volonté de continuer d'avoir des espaces pour agir. Ce rapport met également en lumière la charge qui découle du rôle de délégué plus ou moins lourde en fonction des possibles aménagements.

En lien direct avec ces délégué·es de classe, le Conseil des délégué·es d'élèves est désigné comme un espace formel de parole se réunissant plusieurs fois pour centraliser les demandes des élèves et informer les élèves des réponses données à leurs sollicitations. Il doit être formé pour le degré secondaire inférieur et supérieur ainsi que le primaire (5^{ième} et 6^{ième}) accompagné de deux personnes de l'équipe pédagogique participant à "titre d'expert". Un rapport du Comité des Élèves Francophones ainsi que de Jeunes et Citoyens (2017) traite de ces conseils de délégué·es de manière critique. En premier lieu, il apparaît que tous les élèves ne sont pas au courant qu'il y a des conseils de délégué·es dans leur école (ou que ceux-ci ne sont pas organisés) et que parmi ceux informés, ils ne perçoivent pas toujours leur utilité. Dans les raisons de cette inutilité, les élèves pointent le manque d'écoute (surtout de la direction) et le manque d'impact concret de celui-ci. Les élèves interrogés y désolent également les répercussions limitées, le temps que prennent les changements et la nécessité d'être soutenus par des professeur·es. Dans le versant des avis positifs sur le Conseil de délégué·es, les élèves soulignent les améliorations rendues possibles grâce à celui-ci via trois types d'exemple ; l'installation (ou réparation) d'infrastructures de l'école, la gestion des horaires et la résolution de conflits ou problèmes de discipline.

2.3.3 Les conseils coopératifs citoyens

L'Avis n°3 du Groupe Central pour le Pacte pour un Enseignement d'excellence détaille dans une des huit initiatives pour renforcer la "démocratie scolaire", l'instauration de conseils coopératifs citoyens dans les écoles. Prenons le temps de revenir sur ceux-ci ; ils consistent en un conseil hebdomadaire des élèves de chaque classe au sein d'une école. Ces conseils coopératifs ont notamment fait le fruit d'un projet pilote dans des classes primaires (enseignement ordinaire et spécialisé) durant l'année scolaire 2018-2019. Le rapport d'évaluation du « Conseil coopératif et citoyen » (2019) examine son implantation dans dix écoles primaires ayant pour objectif énoncé de renforcer la démocratie scolaire. En trois phases (exploratoire, confirmatoire et d'échanges), l'étude évalue l'impact sur les élèves et les enseignant·es, soulignant des améliorations du climat de classe et de la participation des élèves. Le rapport d'évaluation du projet pointe que la majorité des enseignant·es ayant pris part à cette expérimentation évalue positivement les résultats en termes d'apprentissage de savoir-être et savoir-faire démocratique. Il en résulte en effet que les enseignant·es en retirent des bénéfices sur les apprentissages des comportements et compétences démocratiques des élèves.

Cependant, des difficultés apparaissent également telles que la présence des différents termes (conseils de classe, coopératif, de participation) qui sèment une confusion, un manque de formation pour les enseignant·es (et des difficultés à animer

les conseils) et une faible autonomie des élèves pour animer les conseils (également sans formation préalable). Les recommandations en fin de ce rapport incluent une formation renforcée et une meilleure structuration des réunions du conseil coopératif. Ce même rapport détaille les conditions de possibilités du projet. On y note que la direction a été un véritable moteur du démarrage du projet et joue un rôle déterminant quant à sa pérennisation (via le projet d'école ou le plan de pilotage par exemple). Néanmoins, malgré cette place de la direction, ce sont les enseignant-es qui ont généré l'enthousiasme tout au long du projet et ont permis sa bonne tenue. Le rapport précise que les élèves, quant à eux, ont salué l'espace de débat ritualisé et les prises de responsabilité qui en ont découlé. Enfin, il y est mentionné que ce projet a mené dans un cas sur les dix à une réflexion structurée en interne entre directions et enseignant-es. Ajoutons également qu'il avait été estimé que le suivi de l'enquête avait été "trop court" que pour donner un résultat durable au niveau de la participation active des élèves. Le rapport d'évaluation conclut que les conseils de coopération sont "*un bon outil pour développer un premier stade de la démocratie au sein de classes*" et qu'il nécessite ces différentes caractéristiques pour pouvoir être développé dont du temps, de la formation, un accompagnement et une adaptation pour l'enseignement spécialisé.

2.3.4 Les associations de parents

Les associations de parents sont instaurées par les articles 1.5.3-11 à 1.5.3-15 du Code de l'enseignement. Ces associations de parents sont également régies par le Décret du 30 avril 2009 portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française. Celle-ci regroupe les parents des élèves inscrits dans l'école et a pour mission de faciliter les relations entre parents et la communauté éducative ainsi qu'organiser une veille pour informer les parents. Celle-ci se compose d'un comité de parents élu. Il y a également eu des circulaires à sujet, dont la dernière en date est celle n°4182 du 11 octobre 2012 informant sur le fonctionnement des associations de parents et leur création à tous les réseaux et tous les niveaux d'enseignement. Les associations de parents sont regroupées en deux fédérations en fonction du réseau dans lequel l'établissement s'inscrit : la Fédération des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement officiel (FAPEO) et l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC).

2.4 Définition de travail

On le voit, il n'existe pas de définition simple et univoque de la démocratie scolaire tant dans la littérature que dans les textes juridiques. Cette complexité et polysémie

potentielle de la notion de “démocratie scolaire” sont, présentes dans la revue de la littérature et dans les entretiens exploratoires qui ont été menés (cf. les sections suivantes de ce rapport). Le rapport du groupe de travail 2 du Pacte pour un Enseignement d'excellence souligne également qu'il y a « de nombreuses manières de comprendre et de pratiquer la démocratie et la citoyenneté » (“Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle. Rapport du Groupe de travail 2.”, 2015, p. 36). Au regard de cette absence de définition claire et univoque de la démocratie scolaire, et pour amorcer et baliser le processus de recherche, il nous a semblé crucial de formuler une définition “de travail” de cette notion, susceptible d'interprétations et d'orientations pratiques contrastées. Loin de vouloir enfermer la notion de démocratie scolaire dans une acception rigide, cette première définition de travail a donc une fonction essentiellement heuristique.

La définition que nous proposons pour la suite de ce travail prend appui, pour l'essentiel, sur les textes officiels de la FWB relatifs à la “démocratie scolaire” que nous avons présentée. L'examen attentif de ces textes officiels, ainsi que des mesures concrètes (existantes ou préconisées) visant à réaliser cet objectif de “démocratie scolaire”, permet en effet de mettre au jour plusieurs dimensions qui coexistent. Ainsi, les initiatives en la matière peuvent être regroupées en trois dimensions :

1. La **gouvernance** et la prise de décision au sein des établissements : La gouvernance renvoie à l'ensemble des règles de gestion et de partage du pouvoir entre les différentes personnes au sein d'un établissement scolaire. Cette dimension est abordée notamment par les initiatives visant à l'élaboration du Règlement d'Ordre Intérieur de l'école dans le cadre d'une dynamique participative ou le renforcement des dynamiques de travail collaboratif pour l'élaboration des projets de l'école.
2. La **participation** et ses structures : Cette participation renvoie à la possibilité pour les personnes de l'établissement scolaire de participer, donner leur avis sur certains sujets de la vie scolaire. Celle-ci est souvent structurée dans des dispositifs qui ont pour vocation d'être développés ; les conseils de participation, de délégué·es ou encore les conseils coopératifs citoyens. De plus, cette participation est abordée à différents « niveaux » ; l'établissement, la classe ou les relations entre pairs. Cette participation inclut une multitude d'acteurs et d'actrices (notamment direction, corps enseignant, parents, élèves) avec une insistance sur le mode « collaboratif » de cette participation.
3. L'acquisition de **compétences citoyennes** à travers divers processus d'apprentissage. La démocratie scolaire passe également par l'acquisition de “compétences citoyennes et démocratiques”. Cette dimension, qui concerne principalement les élèves, vise l'apprentissage des savoirs relatifs aux mécanismes de la démocratie. Elle est donc indissociable des fonctions d'instruction de l'école, même si (on le verra) elle peut passer par des dispositifs

pédagogiques de nature diverse (formels ou informels, etc.). On notera que la réalisation de cette dimension requiert également un renforcement de la formation initiale des enseignant·es en la matière.

Prenant appui sur ces trois dimensions, notre définition de travail de la démocratie scolaire peut être formulée de la manière suivante :

« **La démocratie scolaire** se réfère à un modèle éducatif et de **gouvernance** des établissements scolaires où la **participation** et la collaboration de tous les acteur·ices de la communauté scolaire est intégrée et valorisée (notamment par le biais de dispositifs) et les principes, valeurs et pratiques démocratiques sont au centre des **apprentissages formels et informels**. »

Il convient de souligner un point d'attention méthodologique essentiel : dans le cadre de cette enquête, la dimension des compétences citoyennes est analysée sans intégrer l'impact spécifique de l'EPC (Education à la Philosophie et à la Citoyenneté) telle qu'elle a été introduite depuis 2016, sous forme d'un cours (CPC) dans le réseau officiel ou d'un référentiel de compétences distribué dans d'autres cours, dans le réseau libre. Ce choix n'est ni un oubli ni une mise à l'écart arbitraire ; il découle d'un certain nombre d'exigences méthodologiques, épistémologiques et pratiques qui ont présidé à la construction du dispositif de recherche. En premier lieu, l'EPC relève d'un référentiel spécifique que l'étude ne visait pas à évaluer. L'objectif était d'observer les compétences citoyennes telles qu'elles émergent dans la vie scolaire. De plus, ce référentiel n'est pas organisé de manière uniforme dans le secondaire selon les réseaux, ce qui aurait créé des difficultés d'analyse et des asymétries entre réseaux. Plus globalement, selon les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire), les filières, les réseaux et les choix d'options, les élèves n'ont pas tous accès au même volume horaire ou à la même version du référentiel d'EPC. Rendre compte d'une telle complexité aurait mérité une enquête en tant que telle, ce qui dépassait le cadre du présent travail.

3. Revue de littérature

À la suite des différentes définitions de la démocratie scolaire, nous proposons d'organiser notre analyse autour d'une revue de littérature structurée en trois grands axes. Le premier axe se concentre sur la compréhension du rôle des établissements scolaires dans la mise en œuvre de la démocratie à l'école. Le second axe examine le rôle des acteur·ices - personnels scolaires et élèves - dans l'appropriation et la concrétisation des dispositifs démocratiques. Enfin, le dernier axe est spécifiquement consacré à la question du changement scolaire, en abordant ses dimensions organisationnelles et institutionnelles.

3.1. La démocratie scolaire au sein des établissements

Le niveau méso de cette revue de littérature vise à apporter les éclairages théoriques relatifs à la mise en œuvre des pratiques de démocratie scolaire au sein des organisations scolaires, ainsi que les ajustements ou les tensions liées au fonctionnement des établissements. Ce niveau méso renvoie dès lors à la culture d'établissement, à l'organisation scolaire dans son organisation physique et temporelle, et aux structures de gouvernance au sein de l'école (Susinos & Haya, 2014). Toutes ces dimensions sont en lien direct avec ce que l'on peut appeler *l'identité organisationnelle* des établissements. La notion d'identité organisationnelle est ici intéressante car elle permet de condenser des aspects culturels et positionnels pour penser les fonctionnements particuliers des établissements scolaires (Draelants & Dumay, 2015). Les *identités organisationnelles* sont le résultat d'un processus d'ajustement de la part des écoles aux attentes du système mais également aux spécificités de leur environnement ainsi que leur contexte local (Draelants, 2006). A partir de ce postulat, tout établissement scolaire peut alors être analysé comme une organisation scolaire à la fois semblable à n'importe quelle autre par sa structure mais aussi unique compte tenu de son histoire, son contexte, ses acteurs et actrices, ses modèles éducatifs et pédagogiques valorisés et sa dynamique de fonctionnement (Draelants & Dumay, 2015). L'identité organisationnelle articule ainsi des éléments culturels (idéologie du réseau, projet pédagogique) et des éléments positionnels (positionnement de l'établissement sur le "quasi-marché" scolaire). C'est donc tout l'enjeu de cette recherche ; pouvoir cerner les établissements dans ce qui les rassemblent dans leur structure mais également ce qui les différencie dans leur contexte.

3.1.1. Organiser la démocratie scolaire au sein des établissements : modalités et tensions

Les dispositifs ou les pratiques en lien avec la « démocratie scolaire » ainsi que leur réussite dépend, et a des conséquences sur l'organisation de l'établissement. Nous allons dans cette section revenir sur l'inscription des pratiques de démocratie scolaire (majoritairement des dispositifs de participation) dans l'organisation spatio-temporelle des établissements, c'est-à-dire dans la mise en œuvre de ces pratiques. Comme évoqué précédemment, c'est la « **forme scolaire** » qui marque particulièrement l'organisation des établissements. Cette notion désigne un mode de socialisation et d'organisation traditionnel de l'enseignement, structuré autour des disciplines et de la classe, avec un enseignant qui dispense des connaissances à un groupe, dans des horaires fixes, un programme et des évaluations standardisées, et un mode de relation pédagogique vertical et disciplinaire.

Comme cela a été précédemment exposé, la forme scolaire entre en tension avec les idéaux normatifs démocratiques (Merle, 2003). Elle constitue également le **cadre relativement contraignant au sein duquel la mise en œuvre concrète de la démocratie et de la participation scolaire** doit se déployer, ce qui peut engendrer des tensions organisationnelles. En effet, selon la manière dont la participation scolaire est envisagée, elle pourra impliquer de repenser plus ou moins fortement les structures de gouvernance et de redéfinir les rôles des différents membres des établissements scolaires. Des tensions peuvent également apparaître entre, d'une part, le fonctionnement "rationnel-légal" ou bureaucratique de l'établissement scolaire (l'imposition de règles et de procédures étant constitutive du fonctionnement de l'établissement, et lié à cette forme scolaire) et d'autre part, les idéaux émancipateurs liés à la démocratie (Fabre, 2015). Le philosophe de l'éducation souligne à cet égard que la mise en œuvre effective de la participation scolaire passe par une transformation du fonctionnement de l'établissement scolaire, afin de le mettre en cohérence avec ces idéaux démocratiques. Toutefois, ce processus n'est pas sans difficultés : selon lui, le fonctionnement bureaucratique des établissements peut freiner l'émergence d'une pratique pédagogique fondée sur la liberté et l'initiative (Billouet & Fabre, 2015, p. 121-134). Ces auteurs évoquent ainsi l'inertie propre à l'organisation scolaire, qui institue des pratiques et des cultures professionnelles profondément ancrées et difficiles à transformer. Cette inertie peut conduire à ce que les auteurs nomment de la résistance au changement, et entraver l'adoption ou l'institution de modes d'organisation participatifs et décentralisés, plus en phase avec le référentiel démocratique. Cette résistance se manifeste également par des comportements conservateurs et une réticence à repenser les rapports de pouvoir établis, même lorsque l'objectif affiché est l'émancipation des acteur·ices (Billouet & Fabre, 2015, p. 121-134). Enfin, les auteurs relèvent une ambivalence dans les démarches de

démocratie scolaire, liée à la difficulté d'articuler liberté individuelle et ordre collectif. D'un côté, il s'agit d'instaurer un cadre qui garantisse la sécurité, l'ordre et la cohérence de l'ensemble de l'établissement ; de l'autre, il s'agit de permettre à chacun de s'exprimer librement et de participer activement à la vie collective. Cette dialectique entre contrôle et autonomie génère des tensions difficiles à résoudre dans la pratique quotidienne de l'école (Billouet & Fabre, 2015, p. 121-134).

D'autres études ont par ailleurs montré que, si l'engagement des élèves dans des activités associatives ou liées directement à la vie de la classe ne suscite généralement pas de réticences, la situation devient plus complexe lorsqu'il s'agit de leur participation à l'organisation de l'établissement même (Condette-Castelain, 2009). La question du partage du pouvoir se pose alors inévitablement, suscitant des débats et mettant en lumière des désaccords entre membres du personnel, pourtant censés collaborer au sein du même établissement et œuvrer vers des objectifs communs (Condette-Castelain, 2009).

Enfin, la question des moyens financiers et du temps disponible accordés à la mise en place de telles pratiques se pose également quant à l'organisation de nouvelles pratiques, qu'elles soient de nature démocratique/citoyenne ou autres (Draelants, 2019 ; Jadot et al., 2017). L'ampleur et la réussite de ces initiatives dépendent donc également de l'espace qui leur est accordé au sein de chaque établissement, ce qui peut introduire à la fois de nouvelles opportunités et des défis inattendus (Jadot et al., 2017). Les initiatives visant à promouvoir la démocratie scolaire doivent également tenir compte des défis particuliers rencontrés par les écoles avec des populations socio-économiquement désavantagées, nécessitant une adaptation des pratiques pour assurer une véritable inclusion de tous les élèves (Jadot et al., 2017).

Malgré ces tensions, de nouveaux dispositifs apparaissent au sein des écoles pour promouvoir la démocratie au travers des activités de participation à l'organisation de l'école (Pagoni, 2009). Cette évolution reflète une tentative de se détacher des contraintes de la forme scolaire traditionnelle, en cherchant à introduire des pratiques plus participatives et inclusives, centrées sur l'expérience (Audigier, 2007 ; Rousson, 2008), dans la ligne du modèle émergent décrit plus haut. La mise en place de ces pratiques ou dispositifs au niveau de l'établissement nécessite de passer de l'éducation à la citoyenneté comme principe affirmé à « la cohérence de pratiques individuelles et collectives, impliquant de vivre la société souhaitée d'abord à l'école » (Jadot et al., 2017).

Les pratiques de participation se déclinent également de manière différenciée entre les niveaux d'enseignement. Alors que, dans l'enseignement primaire ou maternel, les mouvements pédagogiques ont mis en place des expériences liant étroitement vécu des élèves et acquisition des savoirs-notamment à travers l'organisation de la classe et des apprentissages par l'expérimentation dont la participation, cette dynamique ne

s'est pas poursuivie de manière aussi assurée dans l'enseignement secondaire (Augidier, 2007). Augidier (2007) décrit que plusieurs facteurs y ont fait obstacle : la réticence des adultes à accorder une certaine autonomie aux élèves, l'organisation même de l'enseignement secondaire plus complexe avec la multiplicité des enseignant·es, ainsi qu'une conception dominante de l'École centrée sur la transmission des savoirs. Ces éléments ont rapidement rendu plus compliquées les quelques orientations participatives dans les écoles secondaires (Augidier, 2007).

S'intéressant au degré d'appropriation des objectifs d'éducation à la citoyenneté par les établissements scolaires, Kerr (1999) élabore une typologie qui croise divers critères ; la manière dont l'offre scolaire (curriculaire et extracurriculaire) prend en charge ces questions, le nombre de personnes impliquées dans ces activités (dans la planification ou la réalisation), la manière dont ces écoles peuvent être perçue (comme "démocratiques") et enfin, si une reconnaissance ou certification des compétences en lien avec la citoyenneté est prévue. Sa recherche empirique lui permet d'identifier quatre types d'établissements :

- Écoles **progressistes** : Elles développent l'éducation à la citoyenneté dans le programme scolaire, la communauté scolaire et la communauté élargie. Elles sont les plus avancées, vues comme "démocratiques", impliquent un large panel de personnes dans la planification de l'éducation à la citoyenneté, utilisent diverses méthodes d'enseignement, proposent un large éventail d'activités extrascolaires et reconnaissent les réalisations par des récompenses ou certificats spécifiques.
- Écoles **focalisées** : Elles se concentrent presque exclusivement sur le développement de la citoyenneté à l'intérieur du programme scolaire, mais créent des opportunités pour la citoyenneté active au sein de l'école et de la communauté élargie. Elles ne sont pas vues comme démocratiques, mais impliquent plusieurs personnes dans la planification et utilisent diverses récompenses tels que des certificats. Ces écoles proposent également un certain éventail d'activités extrascolaires.
- Écoles **minimalistes** : Elles en sont aux premiers stades de développement, sont limitées dans leurs approches pédagogiques et offrent assez peu d'activités extrascolaires. Elles ne sont pas vues comme démocratiques et n'impliquent pas beaucoup de personnes dans la planification. Il n'y a pas de reconnaissance liée aux résultats ou accomplissements.
- Écoles **implicites** : Elles ne se concentrent pas explicitement sur la citoyenneté dans le programme scolaire avec peu de personnes dans la planification de l'éducation à la citoyenneté mais sont vues comme démocratiques et offrent diverses activités extrascolaires. Avec un plus grand accent sur l'éducation à la citoyenneté, elles pourraient devenir des écoles progressistes.

Les éléments qui distinguent ces groupes d'écoles révèlent que celles adoptant un ethos participatif positif, entretenant des liens étroits avec la communauté et favorisant l'implication active des élèves en classe sont davantage susceptibles de progresser en matière d'éducation à la citoyenneté (Kerr, 1999).

De manière complémentaire, Becquet (2014) analyse les dynamiques observées au sein des établissements en matière de traduction et de mise en œuvre de la démocratie scolaire. Sa recherche l'amène à distinguer trois dynamiques de participation scolaire au sein des écoles. La première est la **normalisation**, où l'école adopte une position consistant à invoquer le droit et les règles. Les écoles rattachées à cette approche mettent l'accent sur le respect des normes et des réglementations en vigueur, assurant ainsi un cadre structuré et formel pour la participation des élèves. La deuxième dynamique est **l'importation**, qui se manifeste par l'introduction de dispositifs de participation empruntés à d'autres secteurs de l'action publique. Cette dynamique a conduit à une diversification et une évolution des procédures de représentation des élèves, permettant une plus grande variété de formats et de méthodes pour impliquer les élèves dans la vie scolaire. Enfin, la troisième dynamique est **l'empilement**, caractérisée par la multiplication des dispositifs de diverses sortes. Cette prolifération de dispositifs conduit à un traitement hybride des questions d'éducation à la citoyenneté au sein des établissements scolaires, où différentes approches et méthodes coexistent et se superposent.

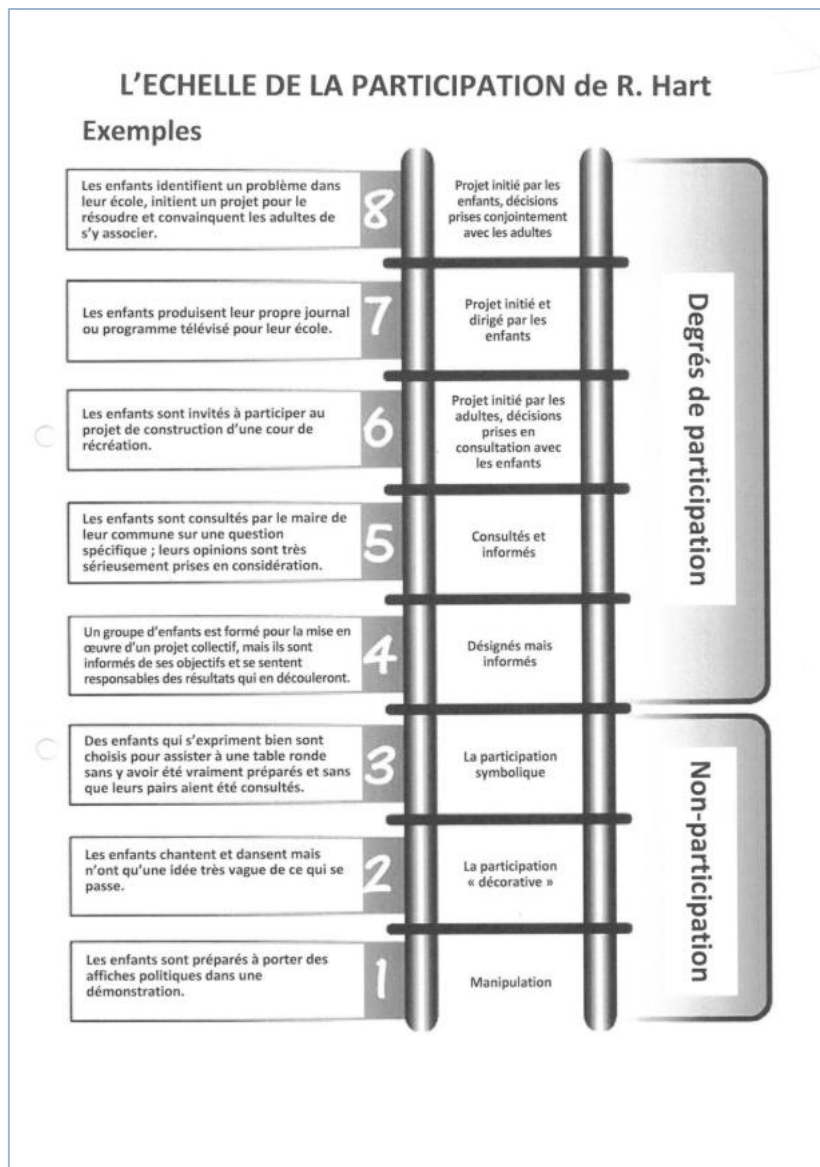
Tout comme les réflexions proposées par Billiet et Fabre, Condette ou d'autres concernant les tensions entre organisation scolaire et régime démocratique, la typologie de Kerr met en évidence la difficulté d'implémenter des formes de participation pleinement démocratiques au sein des établissements scolaires. Ces observations rappellent les travaux de Westheimer et Kahne (2004) évoqués plus haut concernant les différentes figures de la citoyenneté véhiculées par les programmes d'éducation à la citoyenneté (le "bon voisin", le "bon citoyen" ou le "justicier"). Rappelons que les auteurs montraient que les deux premiers types, plus individualistes ou communautaires, l'emportaient largement sur le troisième type, plus susceptible d'ouvrir sur une véritable éducation démocratique.

Ces typologies (comme celles proposées par Kerr ou par Becquet) montrent la variété des modes d'engagement des établissements scolaires dans la démocratie scolaire, que ce soit en termes d'inscription de la question plus ou moins explicite de la démocratie scolaire dans le curriculum, du nombre d'acteur·ices engagés dans ces enjeux, ou encore de leur traduction en dispositifs plus ou moins cohérents entre eux, ou embrassant des enjeux plus ou moins sociétaux ou politiques. Ces éléments constitueront de précieux guides pour analyser les dynamiques d'établissements observées sur notre terrain.

3.1.2. La participation et ses formes

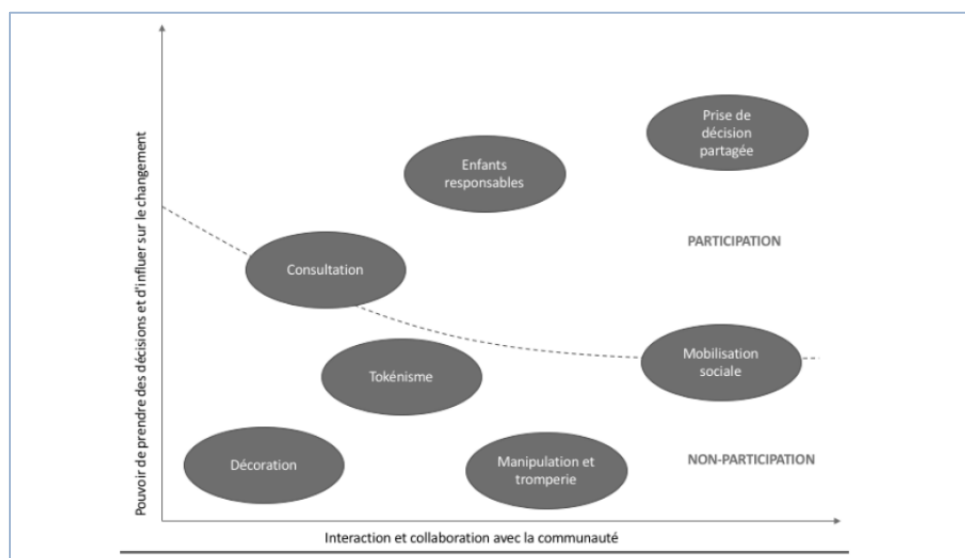
Ainsi, la participation, qui constitue une des dimensions clés de la « démocratie scolaire », peut prendre des formes très diverses en fonction des dispositifs investis par les établissements : ceux-ci peuvent inclure plus ou moins de personnes et concerner des projets très divers. D'autres travaux se penchent spécifiquement sur les différentes formes de participation possibles au sein des établissements et en proposent des classifications. Susinos et Ceballos (2012) ont identifié plusieurs formes possibles de participation des étudiants du supérieur (et dont nous faisons l'hypothèse que nous pouvons les transposer à la situation des élèves de l'enseignement obligatoire) et les organisent autour de deux positions extrêmes. D'un côté, l'on retrouve des configurations où les étudiants sont consultés de manière limitée et occasionnelle, leur participation étant ici considérée comme une simple source d'information (Susinos et Ceballos, 2012). A l'autre extrême, les auteurs identifient une position inverse qu'ils qualifient de "participation maximale" ; dans cette configuration, les étudiants jouent un rôle premier et actif dans le développement de projets et sont à l'origine d'améliorations organisationnelles qui découlent directement de leurs intérêts (Susinos et Ceballos, 2012).

Ces deux configurations extrêmes de la participation scolaire peuvent être mises en lien avec un outil analytique incontournable sur les questions de participation des élèves ou des enfants : l'échelle de participation de Roger Hart (1992). Pour construire cette échelle, Hart s'est lui-même basé sur les travaux d'Arnstein (1969) qui proposait une échelle de participation citoyenne.

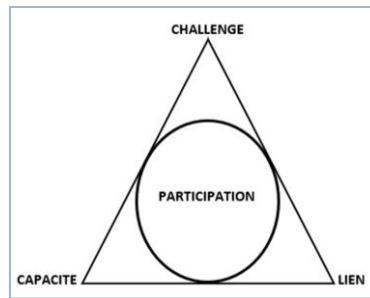


Comme présenté ci-dessus, cet outil de classification de la participation illustre différents niveaux de participation spécifiquement des enfants et des jeunes à un projet, une organisation ou une communauté (Hart, 1992). La participation et ses différentes formes sont ainsi classées selon plusieurs modalités : qui détient l'information et est informé ; qui détient le pouvoir d'initiative ; qui est consulté, qui détient le pouvoir de décision et la valorisation des réalisations (Hart, 1992). D'Haese et al. (2020) différencient ces échelons entre ceux qui sont des contre-exemples de participation des enfants (échelons 1 à 3) et ceux qui sont des niveaux de participation effective des enfants (échelons 4 à 8). Dans les trois premiers échelons de cet outil, on parle d'une manipulation ou instrumentalisation des enfants : les objectifs du projet sont définis par les adultes sans réelle participation des enfants (pourtant présenté comme tel) (D'Haese et al., 2020). Cette différenciation permet de mettre la focale sur les caractéristiques qui rendent un projet participatif au niveau des enfants.

Cet outil élaboré par Hart (1992) a été critiqué depuis et ce, pour deux raisons principales. Dans un premier temps pour sa mise en forme qui suppose un préjugé normatif ; l'échelle suppose une hiérarchie entre les différentes pratiques, le dernier échelon pouvant être vu comme un objectif à atteindre (D'Haese et al., 2020). Ensuite, le second reproche que l'on peut formuler à ce modèle se situe dans son exhaustivité. D'Haese et al. (2020) supposent qu'un autre niveau de participation pourrait être élaboré ; celui d'un projet initié et dirigé par les enfants. Cela pose la question de l'autonomie des enfants sans être liée à l'autorité ou une intervention des adultes (D'Haese, 2020). Le modèle de Hart (1992), point de départ à la conceptualisation de la participation des enfants, a depuis été actualisé sous diverses formes. Par exemple, David Driskell (2002) a repris les catégorisations de Hart (1992) pour les classer dans un diagramme que voici :



Les deux critères d'intérêt présents sur le diagramme sont le pouvoir de prendre des décisions et influencer des processus ainsi que l'interaction des jeunes avec d'autres dans leur communauté. Driskell (2002) soutient que, si la participation ne peut être réelle sans un certain degré de partage du pouvoir, la participation réelle fournit à la fois pouvoir et interaction (D'Haese et al., 2020). Une dernière conceptualisation de Backer et Jans (2002) est intéressante à présenter dans ce cadre :



Les auteurs montrent ici trois aspects considérés comme essentiels pour la participation des jeunes à savoir le challenge, la compétence et le lien. En premier lieu, le challenge désigne un élément motivateur pour les jeunes, tel qu'une problématique proche des intérêts des jeunes. À l'inverse, plus le challenge paraît lointain, plus les jeunes risquent d'abandonner le processus. Le second élément renvoie aux compétences des jeunes, qui conditionnent leur capacité de relever le challenge. Enfin, le lien renvoie au sentiment d'être partie prenante d'une dynamique sociale plus large, particulièrement important chez les jeunes. Selon les auteurs, la participation des jeunes se construit au carrefour de ces trois facteurs clés, qui doivent être co-présents.

Appliqués aux établissements scolaires, Rossi et Baraldi (2009) résument trois types de participation que les élèves sont invités à remplir : concevoir des projets, prendre des décisions dans des problèmes ou projets désignés par les adultes ou enfin exprimer ses opinions dans des espaces de débats. En dernier lieu, nous mettons en lumière le rapport Eurydice, questionnant la citoyenneté à l'école qui a dressé une liste d'actions typiques dans lesquelles les élèves peuvent être impliqués dans les établissements européens (Eurydice, 2017) :

1. La contribution à la vie de l'école (décisions sur le règlement, le transport, l'uniforme, les menus de cantine, ...)
2. La préparation du curriculum de l'école et l'expression des opinions des élèves sur les objectifs, contenu et exigences
3. La coopération avec les autres écoles (national et international)
4. La promotion d'un comportement positif et lutte contre l'intimidation et le racisme
5. Maintien de la discipline ou prise en charge d'élève en difficulté comportementale
6. Edition et publication du journal de l'école
7. Organisation de projet culturels, activité pédagogique et sportive

L'intérêt de passer en revue ces différentes conceptualisations et classifications des formes possibles de participation scolaire est de mettre au jour une série de critères susceptibles de distinguer des formes de participation minimales ou symboliques, voire inexistantes (non-participation), de formes plus complètes et effectives de participation, engageant un véritable partage du pouvoir.

3.2. Les représentations et logiques d'acteur·ices (niveau micro)

Un troisième niveau (dit “micro”) de la revue de la littérature porte sur les acteur·ices de l'école-adultes encadrant·es d'une part, élèves de l'autre. Cette section aborde les représentations de ces acteur·ices en matière de démocratie scolaire ainsi que le rôle de ces acteur·ices dans l'implémentation de pratiques de démocratie scolaire et des dispositifs de participation qui y sont associés. Nous mettrons en lumière les tensions repérables à ce niveau, notamment liées aux caractéristiques sociales, cognitives et identitaires des acteur·ices scolaires. Nous commencerons par présenter ce qui concerne les équipes éducatives, et en particulier les enseignant·es, avant de traiter dans un second temps les perspectives des élèves.

3.2.1. Les équipes éducatives

Une remarque préliminaire s'impose d'abord : depuis les années 1990, les politiques publiques d'éducation, suivant en cela les préconisations d'organismes intergouvernementaux comme la Commission européenne et l'OCDE, ont progressivement désigné les enseignant·es et les directeur·trices d'école comme les principaux acteur·ices du changement scolaire, les considérant comme des leviers essentiels pour réussir les réformes proposées (Cattonar, 2010). La littérature sur le changement scolaire leur reconnaît une place certaine, désignant les praticiens comme “les principaux acteur·ices de la mise en œuvre, vu qu'ils sont responsables du processus éducatif et qu'ils ne peuvent pas transférer cette responsabilité à des acteur·ices extérieur·es” (Altrichter, 2008). Nous reviendrons sur leur rôle spécifique et important lors de la section spécifiquement dédiée au changement scolaire (point 3.3). Quoi qu'il en soit, l'importance d'enrôler les acteur·ices de l'école dans les réformes éducatives semble d'ailleurs aujourd'hui davantage actée par les acteur·ices publics de l'éducation. Ainsi, il a été observé qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* mise davantage sur les acteurs et actrices de l'enseignement, à commencer par les enseignant·es (Cattonar & Dupriez, 2019, p. 28). Corolairement, les récentes réformes politiques impactant l'école tendent de plus en plus à impacter directement la pratique et le métier concret d'enseignant (Cattonar & Dupriez, 2019).

Abordons maintenant la question du **rôle des équipes éducatives**, et en particulier des **enseignant·es, dans le développement et le maintien des dispositifs de participation et de démocratie scolaire**. Comme dans d'autres aspects de la vie scolaire, le rôle des enseignant·es semble ici déterminant. Dans un article passant systématiquement en revue les travaux consacrés au fonctionnement des comités d'élèves dans plusieurs pays occidentaux (Canada, UK, USA, France, Suède, Irlande),

Pache-Hébert et al (2014) soulignent que la documentation scientifique est assez unanime sur cette question : les adultes qui encadrent ces dispositifs sont essentiels au processus. Les **enseignant·es** jouent des rôles multiples et complexes : rôles d'encadrement, d'encouragement, d'accompagnement à la prise de décision et de communication envers les différents acteur·ices de l'école et le comité... Ce sont eux qui, bien souvent, détiennent le contrôle sur le pilotage des travaux de ces comités, ce qui les place souvent face à des contradictions ou paradoxes - notamment entre un rôle d'accompagnement des élèves vers l'autonomie, la prise de parole, l'expression de leurs propres préoccupations, et un rôle de mise en concordance des projets des élèves avec les orientations de l'établissement ou de l'équipe (Pache-Hébert et al., p 12). Les travaux recensés ici pointent également que la **direction** détient une responsabilité cruciale dans le bon fonctionnement des organes de participation. C'est la direction qui peut faire reconnaître les instances de participation comme légitimes dans l'établissement, en assurer la pérennisation, encourager les élèves à s'y impliquer ; les directions sont souvent aussi au cœur des décisions concernant le suivi donné aux propositions émanant des élèves.

Pinson et al., (2020) montrent à quel point **l'équipe encadrante** des écoles joue un rôle clé dans l'implémentation des pratiques démocratiques. Ces auteurs prennent pour point de départ le constat (déjà évoqué dans la section précédente) d'une reconnaissance sociétale croissante de l'agentivité des enfants en tant qu'acteurs et actrices sociaux ainsi que le développement consécutif de nombreux dispositifs éducatifs visant à développer les capacités citoyennes des enfants et à les encourager à exprimer leur point de vue dans l'espace scolaire (voix) ainsi qu'à y participer. Ils soulignent toutefois que les acteur·ices éducatif·ves qui conçoivent ou implémentent ces programmes sont souvent prisonniers de **contradictions et de tensions, trop souvent enfermés dans une représentation déficitaire ou restreinte de la citoyenneté de l'enfant**, perçu comme être vulnérable et en devenir, et donc en partie "incapable" de s'engager dans la participation démocratique. Les auteurs observent alors chez les adultes encadrant·es une tension entre, d'une part, une conception protectionniste et développementale de la participation des élèves (associée au modèle pédagogique traditionnel), qui conduit plutôt à des dérives "contrôlantes" de ces dispositifs ; et une conception de l'enfant basée sur des principes d'agentivité et de participation. Les auteurs notent également la tension entre le modèle hiérarchique de l'institution scolaire et des rapports sociaux asymétriques qui la constituent et le déploiement de logiques de participation démocratique ambitieuses. Enfin, ils pointent le rôle crucial du leadership des adultes de référence dans la mise en place des dispositifs : ce sont en effet ces adultes qui déterminent l'amplitude et le degré de profondeur des programmes éducatifs en question. S'appuyant sur une étude qualitative, ces auteurs examinent la manière dont des adultes enseignant·es engagés dans des activités visant à promouvoir la participation démocratique des enfants

(conseils d'élèves etc.) perçoivent et définissent cette participation. Leurs résultats montrent que ces conceptions différentes de l'agentivité politique de l'enfant sont associées à des pratiques institutionnelles différentes, qui donnent forme différemment à l'exercice du pouvoir et de l'agentivité des jeunes. Ces constats rejoignent les travaux de Pagoni (2009), qui pointe elle aussi une difficulté récurrente de la part des acteur·ices scolaires et des structures en place de reconnaître des droits aux élèves. Ces droits seraient selon elle régulièrement mis en cause par la hiérarchie ou les professeur·es.

Dans la même ligne, Allam (2017) analyse la mise en œuvre de pratiques participatives au sein d'écoles expérimentales grenobloises et interroge les conditions sociales de pérennisation ou d'institutionnalisation de telles pratiques. Il examine à quelles conditions peut s'opérer une redistribution démocratique des pouvoirs dans la gouvernance des établissements et montre que cela passe par des luttes autour de la définition de la participation dans l'école. En particulier, la recherche montre comment différents groupes d'acteur·ices investissent et redéfinissent le sens des dispositifs de participation proposés par les pouvoirs organisateurs, allant dans le sens soit d'une conception plus politisée de la participation (faisant place à une certaine conflictualité autour des rapports sociaux), soit d'une conception plus pratique et dépolitisée de la participation. L'article montre aussi comment des groupes d'acteur·ices créent des espaces de participation autogestionnaire, en marge des dispositifs officiels, contestant ainsi l'ordre éducatif imposé. On le voit, la manière dont les enseignant·es donnent sens à la participation est décisive dans leur manière d'investir et d'habiter ces dispositifs.

Par ailleurs, des recherches montrent que les enseignant·es n'ont pas tous la même attitude envers la mission démocratique de l'école, oscillant entre conviction, désintérêt ou hostilité. De manière globale, les études existantes n'ont pas constaté un fort engagement ni de fortes convictions favorables à une démocratisation des rapports de pouvoir entre acteur·ices de l'école, qui mèneraient à encourager et à faire vivre la participation des élèves à la vie de l'établissement (Bozec, 2016). De plus, les professeur·es peinent parfois à se détacher des pratiques instrumentales pour concevoir une structure scolaire différente et, partant, d'autres pratiques plus collectives (Stoltz & Panissal, 2020). En France, cette tendance semble d'autant plus marquée au niveau des écoles primaires, où des travaux ont montré que les dispositifs de consultation ou participation sont très peu répandus (Marsollier, 2005) ou qu'ils sont souvent utilisés pour améliorer le climat scolaire ou pour assurer une adhérence aux règles en vigueur par l'autodiscipline (Bozec, 2016) (s'éloignant ainsi assez nettement d'une conception ambitieuse de la démocratie scolaire).

Si ces travaux tendent à montrer que de manière générale, peu d'enseignant·es s'engagent dans ces dispositifs de démocratie scolaire, d'autres travaux cherchent à

comprendre **pourquoi certains enseignant·es s'y impliquent** alors même qu'un tel engagement suppose une charge de travail supplémentaire. Selon ces études, l'engagement de ces enseignant·es dans les dispositifs de participation repose essentiellement sur des convictions politiques et militantes personnelles, correspondant à un idéal démocratique fort ou politisé (c'est-à-dire acceptant de prendre en charge une certaine conflictualité sociale) (Allam, 2017). Dans un contexte différent mais comparable (celui des agents publics de la participation citoyenne dans le cadre de la mise en place de dispositifs participatifs), Mazeaud (2012) montre que l'on retrouve aussi cette dimension politique, parlant même d'*éthos militant* pour les agents publics (Mazeaud, 2012). L'auteur met par ailleurs en évidence que l'engagement dans ce type de dispositif est exigeant nerveusement et émotionnellement, dans la mesure où ces agents doivent défendre la légitimité du dispositif et gérer les tensions liées tant à la conception du dispositif qu'à sa mise en œuvre (Mazeaud, 2012). A titre d'hypothèse, on pourrait extrapoler ces constats aux enseignant·es chargés des dispositifs participatifs au sein de la sphère scolaire.

Par ailleurs, d'autres travaux se penchent sur les **effets** de l'engagement des enseignant·es dans les dispositifs de participation scolaire. Dans le contexte Québécois, Boyer et Gaudet (2021) montrent qu'un tel engagement n'est pas vain et produit de réels effets sur les élèves en termes d'apprentissage citoyen. Ainsi, selon leur étude, les enseignant·es du primaire engagés dans l'éducation à la citoyenneté démocratique contribuent effectivement à une meilleure compréhension par les enfants des principes de la démocratie, ainsi qu'au développement des compétences démocratiques telles que la coopération, la résolution de conflits et la prise de décision collective. Sur le plan des conséquences, Susinos et Haya (2014) dans une étude expérimentale sur le changement scolaire dans les pratiques de participation montrent que les différences de conceptions et convictions de la part des professeur·es ou des élèves en matière de participation exercent une influence directe sur les relations entre les membres d'une école (Susinos & Haya, 2014). Le fait de concevoir, de planifier et de mettre en œuvre des améliorations fondées sur la participation des élèves transforme à la fois les enseignant·es et les élèves, ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux (Susinos & Haya, 2014). Cela contribue à faire évoluer la culture de l'établissement, en remettant en question les modèles pédagogiques traditionnels, souvent verticaux et centrés sur l'enseignant, et en ouvrant la voie à de nouveaux espaces de dialogue et de transformation éducative (Susinos & Haya, 2014).

3.2.2. Rôle et perspective des élèves

Cet axe regroupe les éléments de la revue de littérature relatifs aux élèves, aux conceptions de leur rôle dans les dispositifs de démocratie scolaire ainsi qu'à leurs expériences de participation scolaire.

Rappelons tout d'abord que la **conception du statut des enfants et des jeunes**, de leur **rôle d'élèves** au sein de l'établissement, ainsi que les notions de droits et devoirs qui y sont associées, sont au cœur des tensions liées à l'implémentation des projets de démocratie scolaire. Comme nous l'avons évoqué dans l'axe "définition et ancrage", les deux grands modèles se disputent le terrain de la démocratie scolaire : d'une part, certains soulignent l'importance de préparer les enfants au rôle de *futurs citoyens* en les éduquant aux normes et aux responsabilités de la citoyenneté adulte. Cette perspective met l'accent sur le *développement* progressif du discernement et de la participation civique tout au long de leur enfance et de leur adolescence (Bozec, 2016 ; Koebel, 2000). D'autre part, une vision alternative considère les enfants comme des *citoyens à part entière*, dotés de droits et de responsabilités propres à leur âge, et reconnaît leur capacité à s'engager et à contribuer à la société dès le présent (Jans, 2004 ; Lister, 2007 ; Lawy & Biesta, 2005). Ainsi, la manière de concevoir le rôle des élèves et leur engagement dans les dispositifs de participation est étroitement liée aux conceptions de l'enfance (comme apprenant en devenir et/ou comme sujet de droit à part entière), ainsi qu'aux conceptions de la citoyenneté (au présent/au futur) en vigueur dans le contexte étudié. Dans un même ordre d'idées, Becquet (2014) observe une forme d'ambiguïté des équipes éducatives concernant le statut de l'élève, considéré tantôt comme un "individu contraint", dont on attend qu'il se conforme à la forme scolaire, tantôt comme un "individu en devenir" et un acteur capable de formuler un avis à prendre en compte. Selon l'autrice, l'implication des élèves au sein des instances de participation est susceptible d'entraîner un basculement vers la figure de l'individu acteur-en devenir, même si l'école n'efface jamais totalement la figure de l'individu contraint, obligeant alors les différentes figures de l'élève à coexister (Becquet, 2014). Des ambiguïtés analogues sont pointées par Chevrier et al. (2020), qui pointent une tension entre démarches plus standardisantes et démarches plus individualisantes, ce qui se reflète du côté des finalités poursuivies par les élèves (entre finalité d'insertion socioprofessionnelle et finalité d'émancipation).

Une seconde question clé concernant les élèves est relative aux **caractéristiques individuelles et sociales susceptibles d'entraver ou de favoriser leur participation aux dispositifs démocratiques à l'école**. Loin de constituer une population uniforme, les élèves présentent en effet des profils hétérogènes, dont on peut poser l'hypothèse qu'ils seront plus ou moins enclins et plus ou moins préparés à prendre part aux dispositifs de participation. À cet égard, les recherches consultées

mettent en lumière une série de facteurs ou de paramètres à prendre en considération si l'on veut favoriser l'engagement de tous les élèves dans la démocratie scolaire.

Un premier paramètre renvoie aux **convictions politiques** ou aux **croyances** des jeunes à propos de l'engagement politique et de ses formes (Chevrier et al., 2020). A l'image des dynamiques sociétales qui influencent la participation citoyenne, ces caractéristiques jouent un rôle dans leur degré de participation aux initiatives démocratiques au sein de l'école. Ces caractéristiques peuvent constituer des freins et des leviers pour la bonne implémentation des activités participatives et leur traduction organisationnelle. Selon Dubet et Duru-Bellat (2020), les jeunes se distinguent moins par leurs choix politiques que par un rapport plus détaché et plus sceptique à l'égard de la politique institutionnelle. En effet, à distance de la thèse répandue du désinvestissement ou de la dépolitisation des jeunes, la jeunesse serait plutôt marquée par un rapport particulier à la politique : loin d'être désengagés, les jeunes seraient à la fois très investis à la vie politique (via notamment des structures associatives) et très distancié à la politique institutionnelle (Lardeux, 2016). Dans une thèse consacrée à la participation sociale et politique des adolescents (de 12 à 17 ans) en milieu scolaire, Cournoyer (2019) aboutit à des conclusions analogues. S'intéressant aux expériences vécues par les adolescents au sein de structures politiques de démocratie représentative (comités d'élèves, conseils d'établissement, tables de concertation des commissions scolaires...), il souligne l'importance de ne pas se cantonner à l'analyse des formes de participation formelles et institutionnelles et, a fortiori, représentatives, mais de prendre en compte l'ensemble des expériences de participation sociale et politique au sein de l'espace scolaire. Il rappelle ainsi que "la participation s'est transformée. Par exemple, les jeunes investissent des espaces plus informels, privilégiant des logiques de fonctionnement plus égalitaires et des structures horizontales (Ion, 2012). De plus, bien qu'ils semblent délaissé l'engagement formel, de nombreux jeunes citoyens participent de façon plus spontanée, distanciée et déterritorialisée que leurs aînés (Gaudet, 2012)." (Cournoyer, 2019, p. 4). Une telle analyse nous semble devoir être prise en considération dans l'opérationnalisation de notre recherche : à côté des dispositifs formels de démocratie scolaire, la participation des élèves à la vie scolaire prend des formes multiples, souvent informelles ou se déployant dans les interstices de l'organisation formelle, qu'il conviendra de tâcher de repérer.

Un second paramètre important à prendre en considération au niveau des élèves est la catégorie d'**âge**. De nombreux travaux portent une attention particulière au moment de l'adolescence, souvent pensée comme un moment d'émancipation et de construction de l'appartenance sociale d'une personne. Cependant, ceci ne signifie pas que les enfants plus jeunes ne sont pas concernés par la démocratie scolaire. De nombreux auteurs montrent que les enfants ne sont pas seulement des récepteurs passifs de l'éducation civique, mais des acteur-ices actif-ves qui peuvent influencer

leur environnement. Les recherches de Boyer et Gaudet (2021) soulignent par exemple que les enfants peuvent jouer un rôle significatif dans le changement social et la promotion des valeurs démocratiques au sein de leur communauté scolaire. Ils sont dès le plus jeune âge en capacité de discuter de citoyenneté et d'engagement dans la communauté (Gaudet, 2021). Certaines différences, liées aux étapes du développement moral des enfants et adolescents, méritent toutefois d'être prises en considération si l'on veut ajuster les dispositifs à l'âge des élèves. Un certain nombre d'auteurs semblent en effet soutenir que la période de l'adolescence représente une étape clé durant laquelle les jeunes peuvent se saisir plus pleinement des dispositifs de démocratie scolaire, en comparaison aux élèves plus jeunes dont le comportement dépend encore de figures d'autorité (Panissal & Molinier, 2020). Ainsi, bien qu'en capacité de se saisir de ces sujets (Gaudet, 2021), les enfants dépendent davantage de la relation éducative qui s'établit entre eux et leur professeur et de la figure d'autorité qu'il incarne (Panissal & Molinier, 2020). Cette observation, loin de conduire à minorer l'importance de la démocratie scolaire chez les enfants, invite plutôt à engager une réflexion sur le rôle des adultes dans l'établissement d'une relation pédagogique susceptible de renforcer la participation confiante des enfants. Dans la même ligne, selon Holbein et al. (2020), des compétences psychosociales telles que la persévérance et l'autorégulation émotionnelle jouent un rôle déterminant dans l'engagement civique et citoyen des jeunes. Les adolescents qui développent plus tôt ces compétences sont plus susceptibles de participer activement à la vie scolaire et communautaire, de voter lorsqu'ils en ont l'âge et de s'engager dans des activités bénévoles (Holbein et al., 2020). A nouveau, ceci invite à penser et construire, dès l'enfance, des conditions favorables au développement de ces compétences émotionnelles. Enfin, les recherches montrent que les adolescents ont une meilleure compréhension des principes démocratiques et sont plus enclins à participer à des processus décisionnels collectifs par rapport aux élèves plus jeunes (Torney-Purta et al, 2001 ; Pache-Hébert et al. 2014). Torney-Purta et al. (2001) ont démontré que les adolescents possèdent des connaissances politiques et des attitudes civiques (au sens de connaissance et de respect des normes, règles et valeurs civiques) plus développées, ce qui les rend plus aptes à s'engager dans des dispositifs de démocratie scolaire. Cox & Robinson-Pant montrent de la même manière que les enfants plus jeunes rencontrent des difficultés à saisir le concept de représentation (in Pache-Hébert 2014 p. 9).

Par ailleurs, l'apprentissage de l'engagement civique et citoyen chez les enfants s'opère également en dehors de l'école. Certaines études ont montré qu'il existe un lien fort entre l'engagement des enfants dans des activités parascolaires, comme les clubs et les associations qui renforce leur sentiment d'appartenance, et leur compréhension des responsabilités civiques (Beljon-Regen, 2023). Les recherches de Beljon-Regen (2023) indiquent que les enfants qui participent à des activités

parascolaires sont plus enclins à s'engager dans des discussions sur des questions sociales et à développer un intérêt pour la participation civique. Ces résultats pourraient sans doute être extrapolés pour mieux penser l'apprentissage de la participation chez les enfants en milieu scolaire.

Un troisième paramètre à prendre compte renvoie aux effets du genre. La prise en compte **des biais de genre** en termes d'implication dans les dispositifs participatifs des enfants à des activités de démocratie scolaire apparaît essentielle pour favoriser la participation de l'ensemble des élèves (Panissal & Molinier, 2020). Les biais de genre peuvent avoir un impact significatif sur la participation des enfants dans les dispositifs de démocratie scolaire. Ces auteurs montrent (2020) que les stéréotypes de genre influencent la manière dont les enfants perçoivent leur rôle et leur capacité à s'impliquer dans des activités participatives. Les filles peuvent être alors moins encouragées à prendre des rôles de leadership, tandis que les garçons peuvent être dissuadés de participer à des activités perçues comme moins masculines. Les conséquences de ces biais sont multiples. Les recherches montrent que les stéréotypes de genre peuvent limiter les opportunités d'apprentissage et de développement des compétences des enfants. Ces résultats nous conduiront à une attention aux biais de genre dans notre enquête de terrain, mais aussi à réfléchir à d'éventuels ajustements des dispositifs permettant de les atténuer.

Enfin, le **milieu socio-économique** de l'enfant ou de l'adolescent est à prendre en considération pour saisir l'engagement des jeunes dans la démocratie scolaire. Ainsi, divers travaux mettent en évidence que les élèves bénéficiant d'un capital culturel et économique élevé sont plus fréquemment attirés par les activités de démocratie scolaire et plus enclins à y participer de manière active (Feyfant, 2010). Wyness (2009) montre également que les élèves qui se portent plus volontiers candidats à la participation à des comités d'élèves proviennent plus souvent de milieux favorisés, et se caractérisent aussi par un degré plus important de confiance en soi (les deux variables étant par ailleurs liées). Selon Holbein et al. (2020), les compétences psychosociales, telles que la persévérance et l'autorégulation émotionnelle, sont plus développées chez les élèves issus de milieux favorisés, ce qui les rend plus susceptibles de s'engager dans des activités civiques et scolaires. Ces élèves bénéficient également d'un environnement familial qui valorise l'éducation et l'engagement civique et citoyen, renforçant ainsi leur participation active. Ceci va également dans le sens des travaux de Rowe (2003), qui montre que les élèves candidats à participer à ces dispositifs sont déjà davantage capables de l'exercer avant d'y entrer, en raison de leurs caractéristiques familiales.

Dubet et Duru-Bellat (2020) montrent par ailleurs que la variable la plus significative pour expliquer le développement d'un intérêt politique chez les jeunes est le niveau d'éducation ; ce phénomène s'observe par ailleurs indépendamment de l'âge (Dubet

& Duru-Bellat, 2020). Autrement dit, quel que soit leur âge, les personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé montrent un intérêt politique plus marqué. Ceci rejoint le point relatif à l'impact du niveau socio-économique, fortement corrélé au niveau de diplôme. Les recherches montrent également que les élèves issus de milieux favorisés ont souvent accès à des activités parascolaires, des ressources éducatives supplémentaires et des opportunités de développement personnel qui ne sont pas toujours disponibles pour leurs pairs moins favorisés (Tomaszewski et al., 2020). A cet égard, tout comme en ce qui concerne les biais de genre ou de l'âge, les recherches mettent en lumière des facteurs qui facilitent ou au contraire entravent l'engagement des élèves dans les multiples dispositifs de participation scolaire. En prendre acte ne signifie pas verser dans un certain fatalisme face au déterminisme des différents rapports sociaux, mais y être attentifs ; notre dispositif de recherche veillera ainsi à observer ces effets, à observer aussi les formes particulières d'engagement ou de distance des élèves de ces différentes catégories, afin de réfléchir à des réponses adaptées.

3.3. Le changement scolaire

La présente étude porte sur les processus de mise en œuvre de la démocratie scolaire et vise à les intensifier ; en ce sens, elle accorde une place centrale aux **processus de changement** au niveau des établissements. Une brève revue de littérature sur cette question complexe du **changement dans les organisations éducatives** est présentée dans cette dernière section. Nous tentons d'abord d'apporter quelques précisions théoriques permettant de penser le changement scolaire et les processus qui le caractérisent ; nous présentons ensuite les facteurs influençant, dans un sens ou l'autre, la mise en œuvre de ces changements.

3.3.1 Les processus de changement scolaire

De manière générale, les organisations scolaires font sans cesse face à des transformations de leur contexte auxquelles elles doivent d'une manière ou d'une autre s'adapter : exigences légales renouvelées, transformations culturelles, nouvelles attentes sociétales... Les équipes éducatives sont ainsi amenés à répondre à ces changements en modifiant leur mode de fonctionnement, ce qui peut entraîner un certain nombre de tensions organisationnelles. Les établissements, via leurs membres et directions, naviguent ainsi entre tradition et innovation, cherchant à concilier les modèles historiques hérités de la forme scolaire avec les besoins contemporains et les nouveaux modes de fonctionnements organisationnels susceptibles d'y répondre (Rouyer, 2020 ; Fourchard, 2020 ; Susinos, 2014).

Cette vision du changement peut être complétée par les apports des travaux du courant de recherche “néo-institutionnaliste” appliqué en éducation, qui cherche à comprendre comment les organisations scolaires cherchent à la fois à maintenir leur identité spécifique, tout en s’ajustant aux normes et valeurs en vigueur dans l’environnement (tension entre mimétisme et identité spécifique ou distinctive) (Coburn, 2004 ; Spillane et al., 2001). Ces travaux proposent le concept de **“couplage” / “découplage”** pour penser ces articulations complexes entre les établissements et l’environnement institutionnel dans lequel ils s’inscrivent (cf. l’écologie des populations d’établissements), ou encore les articulations plus ou moins “lâches” entre la direction de l’établissement et le fonctionnement effectif des classes. La notion de découplage est également mobilisée pour analyser le fonctionnement organisationnel particulier des établissements scolaires et, par conséquent, la manière d’y inscrire des changements ou des innovations. Dumay et Dupriez (2010) rappellent à ce sujet qu’on doit au sociologue des organisations Weick (1976) la conceptualisation des organisations scolaires comme des **“systèmes faiblement articulés”** : cette notion “renvoie à l’idée que les classes sont des unités organisationnelles largement indépendantes les unes des autres” (Dumay & Dupriez, 79-80), peu coordonnées entre elles et peu couplées aux régulations centrales. La notion de découplage désigne aussi d’autres processus de déconnexion en milieu scolaire, notamment entre les intentions déclarées et les comportements effectifs (ce découplage permettant en réalité aux organisations de préserver leurs modes de fonctionnement routiniers tout en répondant en surface aux injonctions centrales des autorités). Dumay et Dupriez (2010) soulignent que la **question de l’implémentation du changement ou des innovations dans un tel contexte organisationnel “faiblement couplé” s’avère complexe**, voire problématique ; elle requiert alors l’invention de “mécanismes de coordination qui rendent possible une plus grande cohérence des actions éducatives au sein d’un établissement”. A cet égard, les auteurs distinguent deux grandes modes de coordination de l’activité au sein des établissements scolaires : d’un côté, le modèle bureaucratique (classique, proche de la forme scolaire, reposant sur la prescription verticale de modèles et l’uniformisation ou la standardisation) ; de l’autre, des **modes de coordination dit organiques**, plus en phase avec les attentes normatives contemporaines. Prenant acte de la multiplicité des conceptions qui traversent les équipes éducatives et de l’incertitude qui y règne, mais aussi de la dimension fortement locale, indexicale, des réalités scolaires, ce modèle table davantage sur les compétences et la réflexivité des acteur·ices de l’école, en particulier des enseignant·es, ainsi que sur leur implication dans le collectif de l’établissement. Ce modèle préconise dès lors l’implémentation de modes de régulation de l’école participatifs, la collaboration entre enseignant·es et la participation de ceux-ci aux prises de décision, ainsi qu’à la nature du leadership pédagogique de la direction. Ce mode de coordination est donc plus participatif, plus organique et repose sur des ajustements mutuels réflexifs. Dupriez (2014) désigne ce mode de

fonctionnement par la notion d’**“établissement mobilisé”**, qui combine leadership pédagogique, travail collectif enseignant et création d’une culture commune d’établissement. Ces éléments nous semblent décisifs pour penser le changement organisationnel au sein des établissements scolaires contemporains, notamment en matière de démocratie scolaire. On voit comment ce changement requiert à la fois des conditions collectives et organisationnelles, ainsi qu’un mode de leadership susceptible d’agir sur la “culture” d’établissement, sur les représentations des finalités et objectifs partagés.

Dans cette ligne, toujours sur le plan des processus généraux de changement au sein des organisations scolaires, Coburn (2001) analyse les processus locaux de réception des réformes éducatives à la lumière des théories du “sensemaking” et du “framing”, conditions, selon l’auteurice, de l’émergence de formes de coordination locale de l’activité et donc, de changement (Dumay & Dupriez, 2010). Selon elle, le changement scolaire ne peut s’accomplir qu’à travers des processus d’interaction et de communication entre les acteur-ices conduisant à la création de “sens”, de significations partagées. Inspirée encore de Weick, cette théorie du sensemaking analyse comment des acteur-ices scolaires peuvent “faire sens” d’évènement qui échappent à leurs cadres d’interprétation initiaux (Dumay & Dupriez, 2010). Selon Weick, une organisation sociale (ou scolaire) n’est rien d’autre qu’une “grammaire commune”, validée par les membres de l’organisation à travers leurs interactions, afin de réduire l’incertitude de leur environnement et parvenir à se coordonner. Coburn précise que le travail de “sensemaking” peut porter tant sur la “définition des problèmes à traiter” que sur les aspects techniques et pratiques du fonctionnement de l’organisation. Le concept de “cadrage” proposé par Wulf (cité par Coburn, 2001) est proche et complémentaire, puisqu’il désigne la manière dont les acteur-ices d’une organisation parviennent à construire une définition de la situation, des problèmes à gérer, de leurs causes et donc de leurs solutions.

En somme, ces théories des organisations insistent toutes sur le rôle des significations partagées, de la “culture”, dans la possibilité de l’émergence de formes de coordination, et partant, dans l’implémentation du changement. Ces processus devront être pris en compte dans le travail de recherche.

Notons cependant que d’autres auteurs ont analysé la coordination et le changement au sein des établissements scolaires en relativisant l’importance d’un accord sur les significations ou d’un consensus entre acteur-ices sur les orientations de sens. Ainsi, Derouet et Dutercq (1997) ont montré que les acteur-ices de l’école pouvaient s’accorder tacitement autour d’objets (projets, dispositifs scolaires), sans nécessairement les relier aux mêmes principes de sens. Ces **formes de coordination plus pragmatiques**, nommées **“accord sur les objets”**, permettent parfois aux établissements de fonctionner de manière assez pragmatique, et même “faire vivre”

certains dispositifs, indépendamment des significations diverses que les acteur-ices leur attribuent. Ce type de mode de coordination est intéressant à prendre en compte dès lors qu'il s'agit d'observer la mobilisation des établissements scolaires sur des dispositifs innovants.

A un niveau plus empirique, les dynamiques de changement ont été observées en ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein des établissements scolaires (Jadot et al., 2017). Comme évoqué dans la première section de cette revue de littérature, cette recherche mettait en avant l'émergence de nouvelles conceptions ou approches de l'éducation à la citoyenneté, passant d'un modèle de l'arrachement basé sur l'inculcation de valeurs universelles au moyen du dispositif "disciplinaire", à un modèle plus expérientiel reposant sur la promotion active de la participation et de l'autonomie des élèves. La recherche soulignait du même coup les **tensions entre ce nouveau modèle et les contraintes de la forme scolaire** (en particulier, les contraintes en termes d'espace et de temps, le découpage disciplinaire des savoirs, ou encore la position passive de l'élève dans la relation pédagogique classique). On peut faire l'hypothèse que ce résultat pourra *à fortiori* être transféré à la présente recherche sur la démocratie scolaire (qui constitue, on l'a vu, une forme plus intégrée et englobante de transformation de l'organisation scolaire).

La recherche de Jadot et al. (2017) faisait également état d'une pluralité de **modes d'imbrication** des enjeux (pratiques et dispositifs) d'éducation à la citoyenneté **au sein de l'organisation scolaire**. L'étude distinguait à cet égard des **modalités "périphériques" ou "centrales"** de prise en charge de l'objectif d'éducation à la citoyenneté, les premières renvoyant à des modalités ponctuelles ou locales de projets ou pratiques d'éducation à la citoyenneté, souvent dans des zones moins centrales ou moins légitimes de l'organisation (cours moins "prestigieux" ou sélectifs par exemple) tandis que les secondes désignent des établissements endossant pleinement cette mission en l'intégrant dans le cœur de leur projet d'établissement (ce qui suppose non seulement un travail sur l'image et sur les finalités de l'école, mais aussi sur ses propositions en matière de curriculum "réel"). Cette tension rejoint également une dimension relative à la temporalité des transformations envisagées (ponctuelles ou durables/pérennes). Enfin, l'étude distinguait également des modalités d'intégration de l'objectif plutôt "curriculaires" (éducationnalisation de l'éducation à la citoyenneté, intégration de l'objectif dans des cours spécifiques, ou sous forme de compétences transversales) ou des modalités "extracurriculaires" (traduction sous forme de projets et activités scolaires non liées aux disciplines). A nouveau, ces modalités multiples d'incarnation d'un changement organisationnel dans les écoles pourront être observées dans le cadre de notre recherche.

Les travaux d'Altrichter (2008) portant sur les mises en œuvre des programmes d'études et sur les réformes curriculaires méritent d'être convoqués ici. Certes, l'auteur

cherche à analyser les stratégies de mise en œuvre de réformes curriculaires, c'est-à-dire de modifications des programmes scolaires. Toutefois, les réformes curriculaires et leur mise en œuvre peuvent être considérées comme des tentatives de transformer le contexte ou le cadre d'enseignement ; elles agissent également sur la transformation de croyances et représentations en vigueur dans un contexte donné. En ce sens, il nous semble que nous pouvons en tirer des enseignements pour notre étude (Altrichter, 2008).

Tout d'abord, clarifions : la mise en œuvre au sens large désigne le processus par lequel un concept, un modèle, un sujet, une théorie est adoptée par une pratique concrète, dans le cadre scolaire par les acteurs et actrices que sont les enseignant-es, personnels et directions (Altrichter, 2008). Petit à petit, la notion de mise en œuvre a cédé le pas à un concept qui a gagné en popularité, celui d'"innovation". Fullan et Stiegelbauer (1991) définissent l'innovation comme une pratique visant à changer les pratiques en place, faire agir les autres d'une autre manière. Cette innovation vise à un changement sur quatre différentes dimensions ; les pratiques sociales, les croyances qui les sous-tendent, les aspects matériels et les structures organisationnelles qui les entourent (Altrichter, 2008).

Entrons désormais dans le détail des processus de mise en œuvre (ou non) d'une innovation. Fullan et Stiegelbauer (1991) ont distingué trois « sous-processus » (ou étapes) dans lesquels une innovation est mise en œuvre (ou non) pour produire des résultats dans un contexte scolaire :

1. **Phase d'initiation** qui inclut les processus qui mènent à la décision d'adopter une innovation spécifique. Elle est aussi appelée phase de mobilisation ou d'adoption. Cette phase se concentre sur l'utilisation nominale d'un curriculum, c'est-à-dire la décision de l'adopter ou de se projeter dans sa conceptualisation.
2. **Phase de mise en œuvre** où les participants tentent d'utiliser la proposition d'innovation (ou le curriculum) réelle pour changer leurs pratiques. Souvent, un soutien supplémentaire est offert pour traduire les idées en réalité par les initiateurs. Cette phase se concentre sur l'utilisation réelle du curriculum et sur la nature et l'étendue des changements, ainsi que sur les facteurs et processus qui influencent ces changements.
3. **Phase de continuation**, aussi appelée institutionnalisation, incorporation ou routinisation, cette phase intègre l'innovation dans l'organisation de routine. Le soutien supplémentaire, s'il y en avait pendant la phase de mise en œuvre, est retiré ce qui peut être un challenge.

Altricher (2008) soutient que le changement scolaire se déploie souvent avant tout sur le plan matériel, en offrant des documents d'accompagnement, d'orientation et supports pédagogiques pour les enseignant-es ou du matériel de travail pour les élèves (Altrichter, 2008). En revanche, le changement est souvent moins direct sur le

plan organisationnel-même ; il peut mobiliser des nouveaux modes d'organisations du temps ou nouvelles structures (Altrichter, 2008) mais cela s'observe de manière plus rare. Altrichter (2008) détaille d'autres facteurs, facilitateurs ou limitants le changement dans les contextes scolaires, sur lesquels que nous vous présentons dans les sections suivantes.

3.3.2 Les facteurs facilitateurs et limitants du changement

Les éléments caractérisant les processus de changements détaillés, centrons-nous à présent sur les différents facteurs qui peuvent faciliter ou limiter la portée de l'innovation ou de la mise en œuvre d'une innovation. En nous inspirant encore une fois des travaux d'Altrichter (2008) et en postulant qu'ils sont transférables à notre objet (qui concerne d'autres dimensions que le curriculum), on peut en dresser la liste suivante :

Facteurs facilitateurs

- Caractéristiques de l'innovation elle-même :
 - Réponse à un besoin : plus l'innovation répond à un besoin identifié et exprimé, plus sa mise en œuvre pourra être réussie.
 - Clarté sur l'objectif et les moyens : si la concrétisation et les conséquences pragmatiques de l'innovation sont claires pour les praticiens, les chances d'implémentation réussie sont accrues.
 - Complexité : le succès de l'innovation dépend aussi du nombre de compétences, de croyances requises pour la mettre en œuvre.
 - Qualité (perçue) de l'innovation.
- Caractéristiques de la communauté :
 - Le soutien et participation de la direction : la direction (ou l'équipe de direction) constitue l'acteur le plus influent pour faire échouer (ou réussir) les processus de changement.
 - L'inclusion du personnel scolaire : Participation communautaire : Inclure les parents et la communauté éducative dans son ensemble dans le processus d'implémentation peut lever des objections et aider à adapter l'innovation aux circonstances spécifiques.
 - Engagement des enseignant·es : Les enseignant·es doivent être motivés et engagés dans le processus d'innovation, avec des opportunités de participation à la prise de décision. Traditionnellement, cela était élaboré de manière descendante mais il a été prouvé que l'inclusion du personnel local améliore la mise en œuvre de l'innovation.
 - Soutien administratif actif : Les décideurs et acteurs de l'administration doivent démontrer un soutien actif et continu, y compris des offres de coaching, de consultation d'experts et de formation en cours d'emploi.

- Culture de collaboration : Des relations de travail de qualité entre les enseignant·es, caractérisées par la collégialité, la communication ouverte, la confiance et le soutien, sont cruciales pour une implémentation réussie.
- Stabilité contextuelle : Un environnement stable facilite l'implémentation réussie.

Facteurs limitants :

- Manque de clarté : Lorsque les objectifs et les moyens de l'innovation ne sont pas clairement définis, cela peut créer de l'ambiguïté pour les enseignant·es.
- Complexité : Les innovations complexes nécessitent de nouvelles compétences, des croyances modifiées et des matériaux différents, ce qui peut rendre leur mise en œuvre difficile.
- Qualité perçue : La qualité et la pertinence contextuelle de l'innovation telle que perçue par les acteurs·ices concerné·es peuvent influencer négativement l'implémentation.
- Expériences négatives passées : Un historique d'échecs dans les tentatives d'implémentation peut créer du cynisme ou de l'apathie parmi les membres du système.
- Manque de soutien administratif : Sans le soutien actif des administrateurs locaux, les changements risquent de rester isolés et de ne pas affecter le système plus large.

Ces facteurs ne sont pas exhaustifs et sont compliqués à isoler pour hiérarchiser leur efficacité, selon l'auteur. À cet égard, on peut faire appel à une catégorisation intéressante pour appréhender le changement dans son ensemble. Susinos et Haya (2014) détaillent que pour qu'un changement important puisse avoir lieu il doit pouvoir affecter les "architectures de pratique de l'école". Ce concept, initialement développé par Kemmis et Grootenboer (2008) est construit sur la base de trois éléments ; la dimension culturelle (le langage et espace sémantique caractéristique d'une école), la dimension matérielle et économique (structure des espaces, temps partagés, du travail et des tâches) et enfin la dimension sociopolitique (les flux de pouvoirs et relations qui s'établissent). Cette construction a été construite à des fins analytiques car Susinos et Haya (2014) ont montré que ces trois domaines s'entremêlent dans l'espace social et les écoles doivent être analysées dans leur ensemble.

3.3.3 Le rôle des membres de l'équipe éducative dans les processus de changement scolaire

En outre, revenons sur les différentes personnes intervenant lors de changements scolaires. Commençons par les **enseignant·es** qui constituent évidemment un groupe crucial ayant un rôle clé à jouer lors de la mise en place d'innovations. Si l'on creuse un peu cette question du changement du côté du métier d'enseignant, les recherches

sur l'appropriation des réformes dans les établissements comme lieu de promotion et de relais du changement montrent que ceux-ci sont des agents actifs de changement scolaire et transforment les réformes en fonction de leur environnement (Dupriez, 2014). Cela signifie qu'ils se saisissent activement des changements en fonction de leur quotidien. Ainsi, les inclure peut améliorer le processus vu que la participation des enseignant-es aux prises de décisions a pour conséquence une amélioration de la qualité du travail d'appropriation de ceux-ci (Dupriez, 2014). Un travail d'inclusion de leur expérience dans les processus des réformes et innovation favorise une mise en pratique plus en adéquation avec leur expérience (Dupriez, 2014). Dès lors, si les décideurs de ces réformes ne tiennent pas compte de l'enjeu d'appropriation par les enseignant-es, ils risquent de produire ce que nous appelons plus haut du "découplage", en démotivant les enseignant-es, qui d'une part vont estimer que les réformes sont déconnectées de leur environnement de travail ou d'autre part déplorer que leur marge de manœuvre soit réduite et leur autonomie brimée (Dupriez, 2014). De ce fait, les réformes ne doivent pas être pensées seulement au niveau du pilotage central, ni au niveau de l'établissement, mais en conjuguant les divers niveaux, ainsi que les divers acteur-ices, en une expression ; elles doivent être « systémiques » (Dupriez, 2014).

Néanmoins, malgré un changement ou une réforme "systémique", si les enseignant-es ne font pas preuve de motivation à s'engager, il y a peu de chances que le changement soit adopté dans la durée (Altrichter, 2008). À ce sujet, qu'il arrive que les enseignant-es soient sceptiques face aux innovations. Ce comportement par ailleurs plutôt désigné par les chercheurs comme un « scepticisme pragmatique » pouvant être considéré comme une impulsion de questionnement, de mieux connaître les raisons et une volonté de saisir le développement de ces innovations plutôt qu'une forme explicite et formelle de résistance (Altrichter, 2008). De plus, les conceptions et intérêts des enseignantes changent au cours de l'implémentation du changement (Altrichter, 2008). Il apparaît que si au départ, le changement se traduit par une proposition concrète et un soutien hiérarchique non paternaliste, cela aide à contrer le sentiment d'être déqualifié dans sa fonction et donc, de résistances (Altrichter, 2008). Ce sentiment de "déqualification" est en lien directement avec un autre point important à mentionner vis à vis des enseignant-es lors de changement scolaire : la formation en lien avec ce changement. En effet, un apprentissage et outillage est important dans cette situation mais également le développement d'une identité spécifique à l'intérieur et vis-à-vis d'une "communauté d'apprenant" (Altrichter, 2008).

Dans cette perspective, les recherches pointent qu'il est important de considérer les enseignant-es comme un groupe et ainsi prendre en compte les dynamiques collectives qui se constituent lors de changements scolaires. Une mise en œuvre réussie est souvent associée à la construction réussie d'une "communauté d'apprenants" qui investit à différentes occasions des instruments de collaboration ou

de partage afin de distribuer une expertise au sein de cette communauté et en dehors (Altrichter, 2008). Cette communauté est un véritable moteur du changement scolaire et permet de le maintenir dans la durée (Altrichter, 2008). Cependant, ce constat d'apprentissage de la part des enseignant·es est à relativiser. Plusieurs recherches démontrent que pour qu'un changement substantiel se développe dans la culture scolaire, il doit plutôt affecter le modèle d'organisation de l'école et ses pratiques et non seulement les connaissances liées à la pratique professionnelle des enseignant·es (Kemmis & Grootenboer, 2008 ; Kemmis et al., 2009 cités par Susinos & Haya, 2014).

Outre les enseignant·es, revenons également sur les **membres de direction**. Comme présentée précédemment, la direction est très importante dans les processus de changement scolaire étant désigné comme le groupe le plus influent pour faire échouer les processus de changement (Altrichter, 2008). Néanmoins, notons que ce ne sont pas les chefs d'établissement qui jouent le rôle "actif" d'appropriation (Altrichter, 2008) qui est celui des enseignant·es (Dupriez, 2014). Ajoutons que Firestone et Crobett (1988) ont identifié quatre fonctions de leadership de la part des directions d'établissement qui facilitent le changement éducatif ; l'obtention de ressources (de temps, de fournitures, de soutien administratif, ...), la protection des projets des inférences extérieures (perturbation du temps de travail des enseignant·es, protection envers les instabilités potentielles et la concurrence, ...), encourager et adopter une position d'expert et enfin, adapter les procédures opérationnelles aux besoins de mise en place du projet. Ces attitudes relatives au leadership de la direction d'établissement ont pour effet de faciliter la mise en œuvre de changements au sein d'un établissement.

Par ailleurs, il arrive bien souvent que des résistances au changements apparaissent. A ce sujet, les enseignant·es ne sont pas les seules personnes à pouvoir émettre des résistances. Dupriez (2014), met en lumière que les **parents** sont parfois loin d'être favorables aux innovations pédagogiques, étant parfois attachés aux modèles pédagogiques les plus traditionnels (Dupriez, 2014). Agnès van Zanten (2009) soutient que les thématiques pédagogiques et d'innovation sont secondaires pour les parents, bien davantage préoccupés par les questions de fréquentations de leurs enfants. Altrichter (2008) note en dernier lieu que d'autres personnes que nous n'avons pas encore cité au sein de l'établissement scolaire et qui peuvent être touchées par l'innovation sont également en mesure de soutenir et bloquer activement l'implémentation d'un changement (concierges, personnel administratif, éducateurs, etc.).

4. Méthodologie

4.1 Dispositif méthodologique

Le dispositif de recherche s'est structuré en plusieurs phases successives, combinant des entretiens exploratoires, des études de cas approfondies et des temps de mise en discussion collective des résultats.

4.1.1 Entretiens exploratoires

Avant le travail de terrain dans les écoles, une première série d'entretiens exploratoires a été menée avec des acteurs et actrices de terrain impliqués dans des démarches de participation ou de démocratie scolaire (directions, enseignant·es, accompagnateurs externes, associations, formateurs). Cette phase avait pour objectif :

- De mieux comprendre les pratiques existantes en matière de démocratie scolaire au sein de la FWB ;
- D'identifier les principaux enjeux, tensions et débats entourant cette notion ;
- D'affiner la définition opérationnelle de la « démocratie scolaire » mobilisée dans la recherche ;
- D'ajuster les outils d'enquête (guides d'entretien, grilles d'observation).

Ces entretiens exploratoires ont joué un rôle clé dans la construction du dispositif méthodologique et analytique.

4.1.2 Études de cas

Le cœur de la recherche repose sur une approche par études de cas, menée dans un ensemble d'écoles sélectionnées selon des critères garantissant une forte diversité des contextes. Le terrain s'est étendu sur une période de mars à septembre, permettant d'observer des dynamiques sur plusieurs moments clés de l'année scolaire. Dans chaque établissement, une série d'entretiens semi-directifs a été menée :

- 2 entretiens avec la direction (direction et direction adjointe le cas échéant) ;
- 3 entretiens avec des enseignant·es impliqués à des degrés divers dans la vie collective de l'école ;
- 1 ou 2 focus groupes avec des élèves, selon la taille de l'établissement et l'organisation locale.

La durée moyenne des entretiens était d'environ une heure. Les guides d'entretien étaient structurés autour de thématiques communes (représentations de la démocratie scolaire, dispositifs existants, marges de participation, rôles des différents acteur·ices, limites et tensions), tout en laissant une place à la parole des enquêtés. Les entretiens ont été systématiquement complétés par des observations de situations de gouvernance et de participation, notamment : des conseils de coopération et conseils d'élèves ; des réunions de délégué·es ; des conseils de participation (CoPa) ; des réunions de coordination ou de concertation interne. Ces observations, non participantes, ont permis de saisir les pratiques « en situation », les interactions effectives entre acteur·ices, la circulation de la parole, les formes de cadrage exercées par les adultes et les dynamiques de pouvoir à l'œuvre. Elles ont également servi de support de triangulation avec les discours recueillis en entretien.

4.1.3 Focus groupes

Les focus groupes avec les élèves visaient à recueillir un discours collectif sur le vécu de la participation, les espaces d'expression, le sentiment de pouvoir d'agir et les obstacles rencontrés.

À l'issue du travail de terrain et des premières analyses, trois focus groupes ont été organisés avec des professionnels de l'enseignement (directions et enseignant·es) ainsi qu'avec des acteur·ices de terrain impliqués dans des démarches participatives. Ces temps collectifs visaient à :

- Confronter les résultats provisoires à l'expérience des acteur·ices ;
- Affiner l'interprétation des données ;
- Identifier des pistes de réflexion et d'action pour les politiques publiques.

Ces focus groupes sont présentés plus en détail au chapitre 7 du rapport.

4.2 Sélection des établissements

4.2.1 Critères de sélection

Au total, 27 écoles ont été contactées et 10 ont confirmé leur participation à l'étude. Les refus ou désistements s'expliquent principalement par des contraintes de calendrier (mauvais timing, examens, fin d'année), des directions surchargées, des équipes déjà mobilisées par d'autres chantiers (plans de pilotage, événements), ou encore par des études concomitantes en cours au sein des établissements.

L'échantillon final comprend 4 écoles primaires-dont 1 école spécialisée et 6 écoles secondaires couvrant différentes filières : 2 établissements de l'ordinaire général, 1 établissement technique de transition et 2 établissements technique/professionnel.

La répartition par réseaux est équilibrée : 5 écoles de l'enseignement libre (dont 4 confessionnelles et 1 non confessionnelle) et 5 écoles de l'enseignement officiel (dont 2 subventionnées communales et 3 WBE).

Sur le plan socio-économique, l'échantillon présente une forte hétérogénéité, appréhendée à partir des valeurs précises de l'indice socio-économique (ISE) des établissements étudiés. Les écoles sélectionnées se situent respectivement dans les tranches : 1 école entre 0 et 5, 4 écoles entre 5 et 10, 3 écoles entre 10 et 15 et 2 écoles entre 15 et 20.

S'agissant de la taille des établissements, appréhendée à partir du nombre d'élèves inscrits, la sélection des écoles a été pensée de manière à couvrir l'ensemble des quartiles d'inscription, depuis des structures de petite taille jusqu'à des établissements accueillant un nombre d'élèves plus important. Nous avons une école se situant dans le premier quartile d'inscriptions et ensuite 3 écoles qui se répartissent dans les trois autres quartiles.

4.2.2 Critère "niveau de démocratie scolaire"

Une autre préoccupation centrale lors de la constitution de l'échantillon a été de garantir une diversité des établissements au regard des dispositifs et pratiques de démocratie scolaire. Dans cette perspective, l'équipe de recherche a fait le choix de se centrer sur la présence - ou l'absence - de dispositifs et de pratiques de participation destinés aux élèves, en formulant l'hypothèse que ceux-ci constituent un indicateur pertinent du degré d'avancement d'un établissement sur la question de la démocratie à l'école.

Ce critère présentait également l'avantage d'être relativement objectivable de l'extérieur des établissements, facilitant ainsi la sélection préalable d'un échantillon contrasté. Sur cette base, une première "marque" de démocratie scolaire, allant de 1 à 4, a été attribuée aux différents établissements afin d'en assurer la diversité. Cette catégorisation initiale a ensuite été révisée et affinée au cours de l'analyse, à partir des matériaux empiriques collectés (voir le chapitre 5.1).

En ce qui concerne l'échantillon, il se caractérise par une forte hétérogénéité des situations, couvrant l'ensemble du continuum défini par la marque initiale allant de 1 à 4. Tant dans l'enseignement primaire que secondaire, les établissements présentent des configurations contrastées de dispositifs et de pratiques participatives.

Du côté des écoles secondaires, l'échantillon inclut des établissements où les dispositifs de participation sont faiblement structurés ou récemment interrompus (marque 1), ainsi que des écoles disposant de systèmes de délégué·es et de conseils de participation fonctionnant de manière variable (marque 2). D'autres établissements se distinguent par des pratiques plus développées, telles que des cercles de parole en classe, des formations spécifiques des délégué·es ou des dispositifs réguliers de concertation (marque 3). Enfin, un établissement se situe à un niveau élevé de structuration, la démocratie scolaire y étant importante voire centrale dans l'organisation pédagogique et institutionnelle (marque 4).

Concernant les écoles primaires, l'échantillon comprend également une large palette de situations : certaines écoles ne disposent d'aucun dispositif formalisé, en dehors du cours de citoyenneté obligatoire (marque 1), tandis que d'autres ont mis en place des conseils de délégué·es, des boîtes à idées ou des conseils de classe participatifs (marque 2). Plusieurs établissements développent des pratiques plus approfondies, telles que des cercles de discussion réguliers, des élèves médiateurs ou des projets participatifs à l'échelle de l'école (marque 3), et un établissement se rapproche d'un modèle où la démocratie constitue un principe structurant du projet d'école, avec une forte implication des élèves et des parents (marque 3/4).

4.3 Récolte et analyse des données

4.3.1 Données récoltées

Conformément au protocole de recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les **directions** et les enseignant·es. Dans l'enseignement secondaire, la majorité des établissements disposent d'une couverture quasi complète en ce qui concerne les directions : plusieurs écoles ont fait l'objet de deux entretiens avec l'équipe de direction, permettant de recueillir des discours plus nuancés et parfois différenciés au sein de cette fonction. Lorsque cela n'a pas été possible-en raison de contraintes de calendrier ou d'un accès limité au terrain-un entretien unique a néanmoins permis de documenter les logiques de gouvernance à l'œuvre. Un des établissements n'a pas pu être documenté du point de vue de la direction car celle-ci était nouvellement en poste (et très occupée), ce manque constituant en lui-même un indice des difficultés de disponibilité institutionnelle, et ayant été pris en compte comme limite analytique.

Les entretiens avec les **enseignant·es** ont quant à eux été particulièrement fournis : dans la quasi-totalité des écoles secondaires, trois entretiens ont pu être réalisés, offrant une diversité de témoignages. Dans un établissement secondaire et un établissement primaire, seuls deux, voire un entretien a pu être menés, en raison de

la disponibilité limitée des équipes. À l'échelle du terrain, ce matériau enseignant constitue toutefois un corpus dense.

La recherche s'est également attachée à recueillir la parole des **élèves**, considérée comme un élément essentiel de toute analyse portant sur la démocratie à l'école. Dans la plupart des établissements secondaires, au moins un focus group d'élèves a été organisé, et dans certains cas deux, ce qui a permis de comparer des vécus différenciés entre niveaux ou filières. Ces focus groupes ont offert un espace de discussion collective autour des expériences de participation, du sentiment de pouvoir d'agir, de la perception des instances (délégué·es, conseils, COPA) et des limites rencontrées par les élèves eux-mêmes. Dans un seul cas, le focus group n'a pu être mené que de manière partielle, du fait de contraintes organisationnelles. Ce type de situation illustre les réalités du travail de terrain en milieu scolaire, où l'accès aux élèves est fortement dépendant du calendrier et des priorités institutionnelles des établissements. Dans l'enseignement primaire, la tenue de focus groupes s'est révélée plus variable encore : certains établissements ont permis des échanges collectifs riches, tandis que dans d'autres, la participation des élèves est restée limitée ou incertaine, notamment lorsque les pratiques démocratiques étaient peu institutionnalisées ou en phase de lancement.

Pour rappel, nous avons exclus de notre récolte de données l'observation des cours ou activités pédagogiques liées à l'EPC.

Les **observations de terrain** constituent un volet méthodologique complémentaire, visant à confronter les discours recueillis à des situations concrètes de gouvernance et de participation. Dans l'enseignement secondaire, des observations ont pu être menées dans la moitié des établissements, portant sur des moments clés tels que des cercles de parole en classe, des réunions de délégué·es, des réunions d'enseignant·es dédiées à des projets de démocratie scolaire ou encore des conseils de participation (CoPa). Ces observations ont permis de documenter les modalités effectives de circulation de la parole, les rôles joués par les adultes, ainsi que les dynamiques de pouvoir à l'œuvre lors de ces instances. Dans d'autres établissements, aucune observation n'a pu être conduite, soit en raison d'un mauvais timing (absence de réunions pendant la période d'enquête), soit parce qu'aucun dispositif formalisé n'était actif au moment de la visite. Ces absences d'observation ne constituent pas de simples lacunes méthodologiques, mais ont pu aussi être interprétées comme des données en soi, révélatrices du degré de structuration - ou au contraire de fragilité - des pratiques démocratiques au sein des écoles concernées. Dans les écoles primaires, les observations ont parfois pris des formes plus informelles (visites de l'établissement, discussions avec des parents, observation indirecte de journaux de classe ou de conseils citoyens), témoignant de modalités de participation souvent moins ritualisées mais néanmoins significatives.

Tableau 2 : Récapitulatif du terrain dans les établissements.

Niveau	Direction	Professeur-es	Elèves	Observations
Secondaire	✓	✓✓✓	✓	✓ Cercles en classe + préparations et débriefings
Secondaire	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓ Réunions de délégué-es
Secondaire	✓✓	✓✓✓	●	✓ Réunion professeur-es (projets "démocratie")
Secondaire	✓	✓✓✓	✓	✗ (mauvais timing)
Secondaire	✗	✓✓	✓	✗ (rien à observer)
Secondaire	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓ CoPa
Primaire	✓	✓✓	✓	✗ (rien à observer)
Primaire	✓✓	✓✓✓✓	✓	● Visite de l'école
Primaire	✓	✓	✗	● Capsules vidéo
Primaire	✓✓	✓✓	✓	✓ CoPa

4.3.2 Analyse des données

L'analyse des données s'est déroulée selon une démarche progressive en plusieurs étapes :

Dans un premier temps, chaque établissement a fait l'objet d'une analyse de cas approfondie, croisant l'ensemble des matériaux collectés (entretiens, observations, documents). Ces monographies ont permis de restituer la cohérence interne de chaque situation, sans la réduire à des indicateurs isolés.

Dans un second temps, ces analyses de cas ont nourri un travail de comparaison transversale entre les établissements. Cette étape a consisté à identifier, à partir des matériaux empiriques, des régularités, des contrastes et des configurations récurrentes portant notamment sur les modalités de gouvernance, les formes de participation et les dispositifs d'apprentissage citoyen. C'est au cours de ce va-et-vient entre analyses monographiques et comparaisons transversales que se sont progressivement stabilisés un ensemble de critères empiriques communs, utilisés comme grille de lecture partagée pour l'ensemble des cas. Ces critères, présentés en détail dans les sections précédentes du chapitre méthodologique, ont ensuite servi de base à un processus d'agrégation analytique. Celui-ci ne repose pas sur un classement mécanique ni sur une pondération chiffrée des établissements, mais sur l'identification de combinaisons récurrentes de caractéristiques observées dans plusieurs écoles. Ce raisonnement a conduit à l'identification de quatre Clusters

analytiques, regroupant des établissements présentant des logiques similaires en matière de démocratie scolaire et de gouvernance.

Il convient de souligner que ce passage des données aux Clusters ne s'est pas opéré de manière linéaire, mais par des ajustements successifs, nourris par des retours constants aux matériaux empiriques. Les situations d'établissement présentant des caractéristiques hybrides ou ambivalentes ont fait l'objet d'une attention particulière, afin d'éviter toute simplification excessive. Lorsque certains critères pointaient dans des directions différentes, l'analyse a privilégié les éléments ayant le plus d'impact sur la capacité réelle des acteur-ices à participer aux décisions et à influencer la vie de l'établissement.

Les Clusters dégagés ne doivent dès lors pas être compris comme des catégories figées, ni comme des stades hiérarchisés ou évolutifs que les établissements seraient appelés à parcourir de manière linéaire. Ils constituent des configurations idéales-typiques, construites à des fins analytiques, permettant de structurer l'analyse et de rendre intelligible la diversité des pratiques observées. Une même école peut ainsi présenter des traits relevant de plusieurs Clusters, selon les dispositifs considérés, les degrés ou les filières.

Le chapitre 5 s'appuie sur cette typologie pour analyser de manière détaillée les études de cas. Il montre comment les critères mobilisés dans l'analyse méthodologique se traduisent concrètement dans les pratiques observées, tout en rendant compte des tensions, des déplacements et des marges de variation internes à chaque configuration. Nous revenons sur ces Clusters et leurs caractéristiques respectives dans la section suivante, sans en faire des modèles normatifs ou des cadres prescriptifs.

4.3.3 Limites de la recherche

Cette recherche est de nature qualitative, conduite sur une période d'environ une année scolaire. Les résultats doivent dès lors être lus à l'aune des limites suivantes, intrinsèquement liées à notre dispositif d'enquête, à l'accès au terrain et à la temporalité de l'étude.

Méthodologie qualitative : Cette recherche repose sur un dispositif qualitatif (études de cas, entretiens, observations et focus-groupes) qui vise à comprendre en profondeur des situations contrastées de démocratie scolaire, à décrire des configurations et à mettre en évidence des mécanismes (tensions, dynamiques de changement, conditions d'effectivité). Ce choix méthodologique implique toutefois des limites importantes quant à la portée des résultats. En particulier, les conclusions du rapport ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des établissements scolaires

de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notre échantillon n'ayant pas vocation à être statistiquement représentatif de la diversité des situations existantes.

Limitation de la portée des résultats : Les configurations dégagées (quatre Clusters analytiques) sont des outils de lecture idéaux-typiques qui rendent intelligibles des régularités observées, sans prétention de hiérarchisation ni de généralisation statistique. Une même école peut présenter des traits de plusieurs Clusters selon les moments, les degrés ou les filières. La diversité contextuelle a été recherchée (réseaux WBE et libre subventionné, ISE contrastés, filières générales/techniques/professionnelles, inclusion d'un établissement spécialisé), mais elle demeure non exhaustive à l'échelle du système : les résultats sont transférables à des contextes similaires, non extrapolables à l'ensemble des établissements. Les Clusters n'évaluent pas la « qualité » des écoles : ils décrivent des configurations (gouvernance, participation, apprentissages citoyens) repérées empiriquement. Toute lecture normative (classement « du pire au meilleur ») serait insensée par rapport au design et à la visée de l'étude.

Biais de sélection : Le recrutement repose en partie sur des écoles accessibles et/ou volontaires, ce qui peut créer un biais de sélection (établissements plus ouverts à la réflexivité ou plus sensibles aux enjeux de participation). Les entretiens et focus groupes sont susceptibles d'un effet de désirabilité sociale (valorisation des intentions, minimisation des tensions), d'autant que les dispositifs de participation sont parfois liés à l'image de l'établissement. Nous avons cherché à atténuer cet effet par la triangulation (croisement entretiens/observations/documents), sans pouvoir l'éliminer totalement.

Asymétrie des matériaux : L'accès aux établissements a parfois été restreint (changements directionnels, surcharge institutionnelle, calendrier), ce qui a conduit à des matériaux denses dans certains cas et plus lacunaires dans d'autres ; l'absence d'observations dans quelques écoles a été interprétée comme donnée en soi (fragilité ou intermittence des dispositifs), mais elle limite la profondeur comparative. La variabilité de la participation des élèves et des enseignant·es (disponibilités, autorisations, temps de classe) a engendré des corpus asymétriques (ex. focus groupes complets dans la plupart des secondaires, plus variables en primaire ; observations présentes dans environ la moitié des secondaires). Cela pèse sur l'équilibre entre données déclaratives et situations observées.

Temporalité et dynamique de changement : La temporalité de l'enquête (une année scolaire environ) ne permet pas de documenter pleinement des transformations organisationnelles de long terme (institutionnalisation, changement culturel). Les « passages » d'un Cluster à l'autre sont inférés à partir d'indices convergents (routines, stabilisation des espaces, redistribution des rôles), mais non suivis longitudinalement sur plusieurs années.

Ces limites n'invalident pas les résultats ; elles délimitent leur portée : le rapport propose une typologie analytique et des mécanismes explicatifs situés, utiles pour penser la démocratie scolaire et outiller les acteur·ices, mais qui appellent des vérifications complémentaires (suivis longitudinaux, approfondissements quantitatifs ciblés, répliques dans d'autres contextes) avant toute généralisation.

5. Analyse des études de cas

5.1 Classification des écoles

Afin de comparer les établissements étudiés dans cette recherche et de rendre au plus intelligible la diversité des situations observées, il a été nécessaire de développer un cadre d'analyse commun, fondé sur les données empiriques recueillies lors de l'enquête de terrain. L'objectif n'est pas d'évaluer les écoles à l'aune d'un modèle normatif de démocratie scolaire, mais bien de dégager des repères analytiques permettant de caractériser les manières dont celle-ci se décline concrètement dans les pratiques, les organisations et les discours. En ce sens, la typologie émergente que l'on propose est un outil de compréhension et de pilotage local : elle aide à nommer des réalités, à cibler des leviers (périmètre du négociable, feedback des décisions, outillage des dispositifs, reconnaissance du temps démocratique, articulation formel/expérientiel), et à planifier des trajectoires de changement réalistes et durables, sans injonction de convergence vers un modèle unique.

5.1.1 Critères de classification des établissements en Clusters

L'analyse des données issues des entretiens avec les professeur·es et directions, observations et focus groupes avec les élèves nous a permis d'identifier un ensemble de critères rendant compte des différentes dimensions de la démocratie scolaire telles qu'elles se déploient concrètement au sein des établissements étudiés. Ces critères ne constituent pas des indicateurs normatifs ou prescriptifs, mais des outils analytiques permettant de comparer les situations observées et de caractériser des configurations différenciées de démocratie scolaire.

A nouveau, nous avons organisé notre grille d'analyse selon les trois dimensions de la démocratie scolaire : la gouvernance, la participation et le développement des compétences citoyennes.

En premier lieu, la gouvernance : modalités de prise de décision et degré d'ouverture aux acteur·ices scolaires ;

- Inscription de la « démocratie scolaire » dans les objectifs déclarés de l'établissement.
- Existence d'instances décisionnelles ouvertes (ex. Conseil de Participation, conseil d'école).
- Degré d'inclusion des membres du personnel ou des élèves dans ces instances (présence, droit de vote, rôle actif).

- Transparence des décisions (communication des comptes rendus, affichage des décisions).
- Fréquence des réunions (nombre par trimestre ou par année).
- Possibilité d'initiative (membres de la communauté scolaire peuvent proposer des points à l'ordre du jour).

La seconde dimension est celle de la participation : formes et intensité de l'implication des élèves, enseignant·es et autres parties prenantes ;

- Nombre et diversité des dispositifs (conseil des élèves, temps de concertation, projets collectifs).
- Type de participation (représentative vs participative).
- Taux d'implication de chacun (proportion des personnes engagées dans un dispositif).
- Autonomie des dispositifs (capacité à prendre des décisions sans validation systématique).
- Durabilité des dispositifs (existence depuis plusieurs années vs initiatives ponctuelles).

Enfin, les compétences citoyennes constituent la troisième dimension à savoir les dispositifs pédagogiques favorisant l'apprentissage de la citoyenneté.

- Intégration dans le curriculum (cours spécifiques, modules transversaux).
- Projets pédagogiques liés à la citoyenneté (ex. débats, simulations parlementaires).
- Formation des enseignant·es à l'éducation citoyenne (nombre de formations suivies).

Trois points d'attention transversaux

Au-delà de ces dimensions, l'analyse fait émerger trois points d'attention transversaux qui se révèlent déterminants pour comprendre la démocratie scolaire dans les établissements : la place de la démocratie scolaire dans les objectifs institutionnels, les dispositifs de participation et la culture organisationnelle démocratique.

1. La place de la démocratie scolaire dans les objectifs d'établissement

Cet axe vise à identifier la place accordée à la démocratie scolaire dans la vision stratégique de l'établissement :

- Mention explicite ou implicite dans le projet éducatif ou plan de pilotage de l'établissement.
- Objectifs liés à la participation, à la citoyenneté ou à la gouvernance partagée.
- Existence d'un plan d'action ou de dispositifs institutionnalisés pour concrétiser ces intentions.

L'objectif pour ce critère est de s'intéresser ici à la cohérence entre le discours institutionnel et les pratiques observées, ainsi qu'au degré d'engagement affiché (objectif central, secondaire ou absent).

2. Participation via des dispositifs (représentatifs et participatifs)

Cet axe examine les structures mises en place pour permettre la participation de l'ensemble des membres de la communauté scolaire :

- Dispositifs représentatifs : conseils d'élèves, délégué·es, instances consultatives ou décisionnelles.
- Dispositifs participatifs : projets collaboratifs, ateliers citoyens, initiatives coconstruites.
- Modalités de fonctionnement : fréquence, autonomie, pouvoir réel d'influence (information, consultation ou possibilité d'initiation pour les acteur·ices)
- Accessibilité et inclusivité : proportion des personnes impliquées, diversité des profils et des rôles des personnes impliquées.

L'objectif est de comprendre comment ces dispositifs s'articulent avec la culture scolaire et s'ils favorisent une participation authentique (capacité à influencer les décisions) ou symbolique (présence sans réel pouvoir) des acteur·ices impliqués.

3. Les pratiques et la culture organisationnelle démocratique

Cet axe explore la manière dont la démocratie est vécue au quotidien dans l'école :

- Intégration des compétences citoyennes dans le curriculum.
- Méthodes pédagogiques favorisant la discussion, la coopération et la prise de décision.
- Climat scolaire : relations entre élèves, enseignant·es et direction, ouverture au dialogue.
- Partenariats extérieurs (associations, institutions démocratiques).

L'objectif est de saisir la dimension informelle et culturelle de la démocratie scolaire au sein de l'établissement, souvent invisible dans les dispositifs formels mais tout aussi essentielle pour comprendre les dynamiques en place.

5.1.2 Émergence d'une typologie de démocratie scolaire

Sur la base de ces trois axes d'observation, des divers critères émergents des données et des éléments présents dans la littérature, nous avons pu reclasser les établissements chaque établissement dans une marque. Ces différentes marques, allant également de 1 à 4, peuvent être résumées de manière suivante :

Écoles de marque 1 :

- La démocratie n'est pas inscrite dans le projet d'établissement.
- Absence ou présence purement formelle de dispositifs de participation des élèves.
- Participation limitée à des activités ponctuelles, souvent imposées par des obligations externes (ex. : élections symboliques sans réel pouvoir).
- Gouvernance centralisée, décisions prises exclusivement par la direction.
- Peu ou pas de référence à la citoyenneté dans le curriculum.

Écoles de marque 2 :

- La citoyenneté est abordée principalement via le programme scolaire (cours, projets pédagogiques).
- Dispositifs de participation présents de manière plus formalisée et consolidée mais limités (ex. : conseil des élèves consultatif).
- Gouvernance ouverte de manière ponctuelle (consultations sans pouvoir décisionnel) et persistance d'une vision hiérarchique verticale.
- Initiatives souvent dépendantes de quelques enseignant·es motivés.

Écoles de marque 3 :

- La démocratie n'est pas explicitement inscrite dans le projet d'établissement, mais des pratiques citoyennes sont intégrées dans la vie scolaire.
- Dispositifs variés (projets collectifs, ateliers) favorisant la participation directe.
- Instances représentatives actives mais avec un rôle limité dans la prise de décision.
- Culture scolaire ouverte à la discussion et à la collaboration.

Écoles de marque 4 :

- La démocratie est un objectif explicite et central du projet d'établissement.
- Dispositifs représentatifs et participatifs institutionnalisés et potentiellement réappropriés, avec un réel pouvoir d'influence.
- Gouvernance partagée : élèves, enseignant·es et direction impliqués dans les décisions stratégiques.
- Formation des enseignant·es et intégration systématique des compétences citoyennes dans le curriculum.
- Ouverture forte sur l'extérieur (partenariats, projets communautaires).

Cette typologie émergente nous a permis de reclasser les écoles pour l'analyse, que nous présentons dans le chapitre suivant.

Il importe de rappeler fermement que ces marques (1→4) et leurs critères ne constituent pas des indicateurs normatifs ni des paliers obligatoires à franchir. Elles n'ont pas vocation à suggérer que seules les marques 3-4 seraient « positives », ni

que toutes les écoles devraient atteindre un stade ultime. Notre intention est outillante : mettre en lumière les enjeux propres à chaque configuration.

Une même école peut cumuler des traits de plusieurs marques selon les niveaux ou dimensions ; les passages d'une marque à l'autre sont non linéaires et procèdent d'ajustements progressifs, d'aller-retours et d'une prudence interprétative constante afin d'éviter toute simplification ou lecture hiérarchisante. De plus, la position d'un établissement peut varier selon le type d'acteurs considéré·es : certaines écoles apparaissent plus avancées pour la participation des élèves, quand d'autres le sont sur la gouvernance partagée avec les enseignant·es, tandis que la participation parentale demeure souvent moins développée.

5.1.3 Regroupement de nos études de cas pour l'analyse

École 1 :

- La démocratie scolaire n'est pas un objectif central. Elle apparaît via le plan de pilotage (dans un des objectifs stratégiques) qui est perçu comme une obligation administrative et issu d'une "fausse consultation". Le projet des délégué·es est présent dans le plan mais sans volonté de transformation de celui-ci.
- La participation des élèves est structurée dans un système balisé : élections (et week-end de formation), réunions de classe, pyramide de représentation, bureau des délégué·es. Cependant, le pouvoir de cette instance est très limité : thèmes imposés, projets refusés, décisions centralisées. La participation est vécue comme symbolique par les élèves.
- La culture organisationnelle de l'établissement est centrée sur un modèle de gouvernance hiérarchique et vertical. La direction est perçue comme autoritaire et peu transparente, bloque des projets sans explications. Le climat est marqué par la désillusion et la démobilisation des élèves et des enseignant·es.

Étant donné la présence de dispositifs avec un pouvoir consultatif faible, la gouvernance hiérarchique verticale marquant quelques ouvertures ponctuelles, et des initiatives dépendantes d'enseignant·es motivé·es sans soutien fort de la direction, nous décidons d'attribuer à l'école 1 la marque 1.5.

École 2

- L'école se définit comme « quasi-citoyenne » et affiche la démocratie comme objectif explicite structurant le projet d'établissement. En effet, le projet éducatif est centré sur la participation des élèves et la pédagogie active (via une organisation en P45).
- Les dispositifs de participation sont fortement institutionnalisés avec des délégué·es élus avec formation, cercles en classe, commissions de professeur·es, conseils de classe participatifs. La gouvernance y est ouverte

via des assemblées générales, commissions, co-construction des projets. Le pouvoir de chacun et chacune y est réel : certaines décisions sont discutées collectivement, même si quelques décisions restent unilatérales (ex. interdiction des GSM).

- La culture organisationnelle est marquée par un climat participatif, du dialogue, une ouverture d'esprit. Les enseignant·es et élèves sont formés à certaines dimensions de la démocratie scolaire. Les projets citoyens sont intégrés à la vie scolaire (joutes verbales, actions solidaires, semaine de la démocratie envisagée).

Étant donné la présence de dispositifs institutionnalisés avec un pouvoir réel d'influence, une gouvernance participative marquée par des assemblées générales et des commissions, et une culture scolaire où la démocratie est un objectif explicite et central, nous décidons d'attribuer à l'école 2 la marque 4.

École 3

- L'école ne fait pas de la démocratie un objectif central, mais elle affiche une volonté d'améliorer le climat scolaire et le bien-être par des dispositifs participatifs.
- La gouvernance reste marquée par une structure hiérarchique dans laquelle la direction conserve le dernier mot sur les décisions malgré l'existence d'espaces de concertation (réunions d'équipe, groupe de travail, etc.). De fait, la perception d'une autorité centrale persiste et limite le partage réel du pouvoir dans l'école.
- Les dispositifs participatifs sont en phase d'initiation. La mise en place récente du système de délégation et du Conseil de Participation favorisent l'expression des élèves et la réalisation de projets concrets, mais leur fonctionnement demeure fragile et inégal. Par ailleurs, la participation de certains acteur·ices scolaires reste fortement limitée. Les enseignant·es sont peu impliqués dans les temps collaboratifs et la participation des parents est quasi-inexistante en raison de contraintes matérielles et sociales.
- Les valeurs citoyennes ne sont présentes que de manière ponctuelle et l'apprentissage n'est pas intégré de façon systématique dans le curriculum.

Étant donné la présence de dispositifs participatifs en cours de structuration, une gouvernance qui conserve un rôle hiérarchique, et une culture démocratique fragile, nous attribuons à l'École 3 la marque 2.

École 4

- L'école n'inscrit pas explicitement la démocratie comme objectif central dans son projet d'établissement, mais elle valorise la citoyenneté et le climat scolaire comme leviers prioritaires.
- Les dispositifs de participation sont présents et diversifiés, avec un Conseil citoyen organisé par délégué·es de classe et une boîte pour l'expression

individuelle. Ces dispositifs permettent aux élèves de s'exprimer sur des sujets et de mettre en place des actions. Leur fonctionnement dépend de l'investissement des enseignant·es et de la direction. Le Conseil de Participation officiel n'a pas pu être instauré.

- La culture organisationnelle est marquée par une ouverture au dialogue et des concertations régulières, mais la gouvernance demeure centralisée : la direction pilote les réunions et les projets, des espaces collaboratifs existent (concertations plénières et par niveau). Le climat scolaire est jugé positif, la conviction des enseignant·es reste un frein pour pérenniser les pratiques. Les pratiques citoyennes sont présentes dans certains cours (philosophie et citoyenneté), mais elles ne sont pas intégrées de manière systématique dans le curriculum.

Étant donné la présence de dispositifs participatifs variés (Conseil citoyen, boîte), une gouvernance ouverte mais encore marquée par une forte centralisation, et une culture scolaire qui valorise la citoyenneté sans inscrire la démocratie comme objectif explicite, nous décidons d'attribuer à l'école 4 la marque 3.

École 5

- L'école 5 n'inscrit pas explicitement la démocratie comme objectif structurant dans son projet d'établissement. Elle apparaît de manière implicite à travers le plan de pilotage, mais sans stratégie forte ni inscription claire. Les intentions d'ouverture et de participation sont présentes, mais restent fragilisées par le manque de temps, de ressources et de portage collectif.
- Les dispositifs de participation sont existants mais très limités et peu pérennisés. Un système de délégué·es est en place, mais il se réduit à une représentation minimale, sans cadre structuré ni réunions régulières. Après une phase dynamique grâce à un accompagnement externe (D-Team/CEF), le dispositif s'est affaibli et repose aujourd'hui sur deux enseignant·es volontaires. Le Conseil de Participation existe, mais son rôle est peu visible et perçu comme une obligation formelle. Les enseignant·es disposent d'espaces de concertation (réunions, groupes de travail), mais ceux-ci sont centrés sur des urgences administratives et non sur la démocratie scolaire. La participation des parents est marginale et cantonnée à des tâches logistiques.
- La gouvernance de l'école reste marquée par une forte centralisation. Bien que la direction se montre ouverte aux projets et encourage les initiatives, les décisions sont souvent prises dans l'urgence, dans un contexte de surcharge qui limite la construction de processus réellement participatifs. Le plan de pilotage joue un rôle structurant, mais il est perçu comme chronophage et peu articulé à la démocratie scolaire.
- Les valeurs citoyennes sont présentes de manière diffuse. Elles se traduisent par quelques pratiques pédagogiques favorisant l'expression et le débat, mais dispersées et non systématisées. La citoyenneté reste davantage un « fil discret

» dans certaines classes qu'un axe structurant de l'ensemble de l'école. Aucune formation généralisée n'est proposée aux enseignant·es ou aux élèves.

Étant donné l'absence d'inscription explicite de la démocratie dans le projet d'établissement, la faiblesse des dispositifs participatifs, la gouvernance encore très hiérarchique et la présence limitée des apprentissages citoyens, nous attribuons à l'École 5 la marque 1.

École 6

- L'école valorise la citoyenneté, l'humanisme et l'ouverture à la diversité à travers son affiliation aux réseaux UNESCO et COREN, ainsi que par des projets collectifs (Journées citoyenneté, comités, etc).
- La gouvernance repose sur une structure hiérarchisée assumée par la direction qui conserve un pouvoir décisionnel fort. Les espaces de concertations existent mais leur portée reste consultative, ce qui limite le partage réel du pouvoir.
- Les dispositifs participatifs sont présents mais leur impact demeure faible et la participation des élèves est freinée par des contraintes organisationnelles et un sentiment d'impuissance face aux décisions de la direction. De plus, la participation des enseignant·es repose sur un noyau restreint ce qui fragile la pérennité des initiatives.
- Les valeurs citoyennes sont présente mais de manière partielle et ponctuelle. Elles s'expriment à travers certains cours et des projets collectifs. Ces initiatives sensibilisent les élèves aux valeurs centrales de l'école mais ces apprentissages ne sont pas intégrés de façon systématique. L'acquisition des compétences citoyennes repose surtout sur des expériences ponctuelles et sur un engagement volontaire des élèves plutôt que sur une culture démocratie structurée.

Étant donné la présence de dispositifs participatifs formels mais limités à un rôle consultatif, une gouvernance centralisée et une culture démocratique restreinte à la mise en place de projets ponctuels, nous attribuons à l'École 6 la marque 2.

École 7

- La démocratie scolaire n'est pas clairement inscrite comme un objectif central de l'établissement. La volonté de faire participer est présente, notamment via des cellules dans le cadre du plan de pilotage et l'établissement peut compter sur la bonne volonté de certains membres du personnel.
- La participation des élèves est structurée dans un système balisé mais en évolution progressive : délégation et conseil des délégué·es, ouverture du Conseil de Participation aux élèves de 4e et l'année prochaine de 3e. Il s'agit toujours d'instance d'avis. La participation est vécue comme symbolique par les élèves.
- La culture organisationnelle de l'établissement est basée sur un modèle de gouvernance hiérarchique classique, même si le modèle de management est

en réflexion. La direction est perçue comme distante. L'école repose fortement sur le volontariat tant des enseignant·es que des élèves.

Étant donné la présence de dispositifs avec un pouvoir consultatif faible, la gouvernance hiérarchique classique bien qu'en réflexion, et des initiatives qui dépendent de personnes motivées avec soutien distant de la direction, nous décidons d'attribuer à l'école 7 la marque 2.

École 8

- L'école inscrit explicitement la démocratie comme une valeur fondatrice et une pratique quotidienne.
- Loin de se limiter aux dispositifs participatifs obligatoires, l'enjeu démocratique est inhérent au fonctionnement de l'école et implique la participation active de tous les acteur·ices éducatif·ves (élèves, parents, enseignant·es, éducateurs, direction). Outre le Conseil de Participation, il existe une pluralité de dispositifs participatifs comme le conseil de délégué·es, le conseil de coopération en classe, les comités investis par les enseignant·es et les parents.
- La gouvernance de l'école 8 repose sur une vision démocratique portée par une direction qui facilite la mise en place de processus délibératifs et la prise de décision par consensus.
- Les valeurs citoyennes sont intégrées de manière transversale dans la vie de l'école. Elles ne se limitent pas à des cours spécifiques mais s'incarnent dans les pratiques quotidiennes et les dispositifs participatifs. Les élèves apprennent à s'exprimer, argumenter, écouter et coopérer, tout en développant des capacités d'écoute, d'autonomie et de responsabilité. Ces apprentissages sont renforcés par la liberté pédagogique accordée aux enseignant·es.

Étant donné la centralité de la démocratie dans le projet de l'établissement, la gouvernance partagée, la participation active dans les nombreux dispositifs participatifs existants, ainsi que l'intégration des valeurs citoyennes dans les pratiques pédagogiques, nous attribuons à l'École 8 la marque 4.

École 9

- L'école 9 ne se définit pas comme « citoyenne » et n'affiche pas la démocratie comme objectif explicite structurant son projet d'établissement. La référence à la démocratie apparaît indirectement via le plan de pilotage, perçu comme une obligation administrative plutôt qu'un projet éducatif porteur de sens. La direction cherche à instaurer une culture collaborative, mais cette dynamique reste largement impulsée par le haut et centrée sur la conformité.
- Les dispositifs de participation sont présents mais très limités. Il n'existe pas de système de délégué·es ni de conseil interne pour les élèves. Leur participation se réduit à des consultations ponctuelles lors de projets (ex. réaménagement de la cour), sans réel pouvoir d'influence ni retour sur leurs propositions, ce qui nourrit un sentiment de frustration. Le Conseil de Participation existe mais

fonctionne de manière formelle, avec une faible représentativité et un impact quasi nul sur la gouvernance. Les enseignant·es disposent d'espaces de concertation (réunions mensuelles, groupes de travail, sondages), mais la décision finale reste concentrée entre les mains de la direction. La participation des parents est marginale et cantonnée à des tâches logistiques (fêtes, covoiturage).

- La culture organisationnelle est marquée par une tension entre ouverture et hiérarchie. La direction valorise la consultation et la communication (via Teams, sondages), mais conserve un rôle décisionnel fort. Les efforts pour instaurer des pratiques collaboratives contrastent avec une culture encore très centralisée.
- Les valeurs citoyennes sont présentes de manière diffuse. Elles se traduisent par quelques pratiques pédagogiques (ateliers philo, gestion des conflits), mais ne sont pas intégrées de façon systématique dans le curriculum. La formation des enseignant·es et des élèves à la démocratie scolaire reste inexistante ou ponctuelle.

Étant donné l'absence d'inscription explicite de la démocratie dans le projet d'établissement, la faiblesse des dispositifs participatifs pour les élèves, la gouvernance encore très centralisée et la présence limitée des apprentissages citoyens, nous attribuons à l'École 9 la marque 2.

École 10

- La dimension démocratique-entendue comme la participation de tous les acteur·ices à la vie scolaire -, n'est pas inscrite dans le projet d'établissement, mais figure dans le plan de pilotage, en tant qu'« objectif d'amélioration du système ».
- Le volet « participation des élèves » a été fortement renforcé : il est désormais institutionnalisé, encadré et accompagné par des formations.
- Cette évolution a favorisé une implication plus active des élèves dans la gouvernance, notamment via le Conseil de Participation (CoPa).
- Toutefois, le volet « gouvernance » reste marqué par une tension entre une culture hiérarchique, avec un monopole décisionnel du côté de la direction, et une culture de leadership participatif (groupes de travail, initiatives locales, etc.).
- La formation des enseignant·es à l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie est limitée à un petit groupe pilote, ce qui pose la question de la généralisation.
- La formation des élèves est réservée aux délégué·es, avec le même enjeu de diffusion plus large.
- Enfin, la pérennisation et l'institutionnalisation des dispositifs ne sont pas encore garanties à ce stade.

Étant donné la présence de dispositifs participatifs variés, une gouvernance ouverte mais encore marquée par une forte centralisation, et une culture scolaire qui valorise la citoyenneté, nous décidons d'attribuer à l'école 10 la marque 3.

Tableau 3 : Ancienne et nouvelle marque démocratique des établissements.

Marque	Ancienne marque	Nouvelle marque
École 1	1	1.5
École 2	4	4
École 3	2	2
École 4	3	3
École 5	1	1
École 6	3	2
École 7	2	2
École 8	4	4
École 9	1	2
École 10	3	3

La répartition des établissements en fonction de leur niveau d'avancement en matière de démocratie scolaire a conduit à l'élaboration de Clusters, qui constituent le cadre analytique mobilisé dans ce rapport. Ces Clusters se structurent comme suit :

Tableau 4 : Répartition des Clusters.

Cluster	École concernée
1	École 5 École 1
2	École 3 École 6 École 7 École 9
3	École 4 École 10
4	École 2 École 8

5.2 Cluster 1 : Écoles “Plutôt débutantes”

5.2.1 Contexte

La marque 1 regroupe des établissements où la démocratie scolaire peut être présente dans un format plus ou moins institutionnalisé mais restant marginale et peu investie dans les pratiques quotidiennes. Les écoles de cette marque partagent une caractéristique centrale : la démocratie n'est pas un axe structurant de leur projet d'établissement et donc est peu présente dans l'organisation de celle-ci. La démocratie scolaire peut apparaître sous certaines formes-dans ce cas, principalement à travers le plan de pilotage ou dans les dispositifs de participation. Dans les deux cas présentés dans cette section, les dispositifs participatifs existent au sein des établissements mais sont faibles, peu influents et souvent vécus comme formels ou symboliques par les personnes qui s'y investissent, les élèves ou les professeur·es. En effet, les deux écoles disposent d'un système de représentation via la délégation et d'instances légales (Conseil de Participation), mais leur fonctionnement est limité. Les rôles des délégué·es sont flous, les réunions rares ou cadrées par des thèmes imposés, et les projets proposés par les élèves sont souvent refusés ou ignorés. Cette absence de pouvoir réel alimente une démobilisation progressive et un sentiment d' « illusion démocratique » vécus par les différents protagonistes. Les enseignant·es engagé·es dans ces démarches se heurtent à des obstacles similaires : manque de temps, de reconnaissance institutionnelle de leur engagement (horaire, valorisation), surcharge administrative, et dépendance du système à quelques volontaires engagé·es et convaincu·es.

Les deux écoles partagent également une gouvernance marquée par la centralisation des décisions. Bien que les directions affichent une ouverture au dialogue, elles restent centrées sur la gestion des urgences et des contraintes organisationnelles, ce qui limite la co-construction. Par ailleurs, le plan de pilotage joue un rôle paradoxal : il institutionnalise certains dispositifs de participation mais les enferme dans une logique de justification administrative, sans empouvoirement des acteur·ices.

Si les deux écoles partagent une fragilité démocratique, elles se distinguent par la structuration de leurs dispositifs et la posture de leur direction.

- **École 1** présente un système de délégué·es relativement organisé (élections formelles, pyramide de représentation, bureau des délégué·es) et des formations pour les élèves. Cependant, cette structuration est instrumentalisée par la direction, qui impose des thèmes et bloque des projets sans explication. Le climat est marqué par une forte hiérarchie, une opacité décisionnelle et une désillusion des élèves et des enseignant·es.
- **École 5**, en revanche, se situe dans un « entre-deux » : la direction se montre ouverte et à l'écoute, mais la participation reste fragile et dépendante

d'accompagnements externes. Après une impulsion forte grâce au D-Team/CEF, la délégation s'est affaiblie faute de portage interne. Le contexte est celui d'une école « à visage humain », de taille moyenne, avec une diversité sociale et culturelle croissante, mais aussi une surcharge organisationnelle qui freine la stabilisation des dispositifs.

En somme, le Cluster 1 regroupe des écoles où la démocratie scolaire est davantage un horizon théorique qu'une réalité pratique et vécue. Les intentions d'ouverture existent, mais elles se heurtent à des contraintes structurelles et culturelles qui limitent leur concrétisation. Si l'École 1 illustre une démocratie cadrée et pouvant être instrumentalisée, l'École 5 révèle une dynamique plus ouverte mais instable, où la participation oscille entre impulsions ponctuelles et retombées faute de moyens.

Les contextes des écoles au sein de ce Cluster révèlent des défis communs : surcharge de travail, dispersion des tâches, manque de ressources humaines et tensions liées à l'évolution des pratiques sociales (usage des réseaux sociaux, contestations du règlement). Ces facteurs contribuent à reléguer la démocratie scolaire au rang de priorité secondaire. Revenons plus en détail sur les éléments des contextes communs de ces deux établissements.

Ces deux écoles proposent un enseignement secondaire, combinant les filières générale, technique et professionnelle, ce qui implique une gestion complexe des parcours des élèves. Elles appartiennent au réseau officiel. Les deux écoles accueillent un public socialement hétérogène avec un indice socio-économique relativement proche, entre 10 et 15, pour les deux établissements.

Cependant, des différences notables distinguent ces établissements. Le premier, l'École 1, se caractérise par une taille très importante, ce qui génère des défis spécifiques en termes de coordination, de communication et de gestion des espaces participatifs. La complexité organisationnelle est accentuée par la multiplicité des filières et par la nécessité de maintenir une cohérence dans un environnement marqué par la densité des effectifs. À l'inverse, le second établissement, l'École 5, est de taille plus modeste et se décrit comme une école « à visage humain », où la proximité entre élèves et enseignant-es constitue un atout. Cette configuration favorise des relations directes et une certaine souplesse dans la gestion quotidienne, mais elle n'élimine pas les tensions liées à la diversité des profils et aux contraintes de ressources.

5.2.2 Gouvernance

Les deux écoles partagent une gouvernance **centralisée**, où la démocratie scolaire peut être affichée mais peu pratiquée. Les dynamiques de changement sont freinées par la surcharge, le manque de moyens et une culture organisationnelle peu

participative. La différence majeure entre ces deux établissements réside dans la posture de la direction : là où l'école 1 illustre une logique de contrôle et d'opacité, l'école 5 révèle plutôt une ouverture déclarée mais entravée par des contraintes structurelles. Ces nuances influencent la perception des acteur·ices : **illusion démocratique imposée** dans la première, **ambition souhaitée mais fragile** dans la seconde.

Le plan de pilotage

Dans les deux écoles, le plan de pilotage occupe une place paradoxale : il constitue à la fois un cadre structurant et une source de contraintes importantes. Du point de vue des enseignant·es, la perception dominante est celle d'un outil essentiellement administratif, souvent éloigné des réalités pédagogiques. Il est vécu comme une charge supplémentaire, un « en plus » qui s'ajoute à un quotidien déjà marqué par une forte surcharge de travail. Cette impression renforce l'idée que le plan répond davantage à des exigences formelles qu'à une logique de transformation interne. Concernant la démocratie scolaire, bien que le plan de pilotage intègre parfois des objectifs liés à la participation, il ne parvient pas à en faire un axe central. Les acteur·ices soulignent que la participation reste cantonnée à une logique formelle, sans véritable co-construction avec les équipes éducatives ou les élèves. Cette situation crée une tension entre levier et frein : d'un côté, le plan permet d'institutionnaliser certains dispositifs comme les délégué·es ou les réunions de classe, leur donnant une reconnaissance officielle ; de l'autre, il est perçu comme chronophage et orienté vers la justification auprès des autorités, plutôt que vers une dynamique de changement culturel. En résumé, dans les deux écoles, le plan de pilotage structure sans démocratiser : il stabilise des pratiques existantes mais ne transforme pas la culture organisationnelle. Il reste un outil de conformité plus qu'un moteur de participation réelle.

Zoom sur un plan de pilotage à double effet

Dans l'école 1, le plan de pilotage a été introduit comme un instrument institutionnel censé structurer les priorités et favoriser la concertation. Cependant, il est principalement perçu comme une démarche administrative plutôt que comme un levier de transformation. Les acteur·ices de l'école considèrent que son élaboration n'a pas réellement impliqué les enseignant·es dans une dynamique participative authentique. Le processus est vécu comme formel et contraint, avec des consultations qui donnent l'impression d'une participation simulée plutôt que d'une co-construction. Cette perception a

contribué à un sentiment de distance entre le discours officiel et la réalité vécue dans l'établissement.

Malgré cette image négative, le plan de pilotage a eu un effet structurant sur un point précis : il a permis d'institutionnaliser le projet de la délégation d'élèves. Ce dispositif, auparavant porté par l'initiative individuelle d'un enseignant, a été intégré dans les objectifs stratégiques de l'école. Cette inscription lui a donné une reconnaissance officielle et une certaine stabilité, en formalisant des pratiques comme les élections, les réunions de classe et la pyramide de représentation. Toutefois, cette formalisation n'a pas entraîné un changement profond dans la manière dont la participation est pensée et vécue. Les décisions continuent d'être centralisées et le rôle des élèves reste limité, ce qui réduit la portée démocratique du dispositif.

Dans les deux cas, la démocratie scolaire peut apparaître dans le plan, mais de manière périphérique et non comme un axe central et structurant de l'établissement. Elle est intégrée sous forme d'objectifs secondaires ou implicites, sans stratégie forte ni moyens dédiés. Cette inscription peut donner une légitimité à des dispositifs existants (délégué·es, réunions), mais sans changer la logique de pouvoir ni garantir leur pérennité. Néanmoins, dans la seconde école, le plan de pilotage a permis de créer des groupes de travail et d'organiser des temps de concertation, ce qui représente une avancée vers une gouvernance plus collective. Les enseignant·es reconnaissent que ce cadre offre des opportunités pour discuter des priorités et structurer certains projets, mais ils soulignent également que la charge de travail liée au plan s'ajoute à une multitude d'autres obligations, ce qui limite son appropriation. Cependant, la surcharge actuelle et la dispersion des tâches freinent cette possibilité. Les enseignant·es voient le plan comme un outil qui pourrait soutenir la démocratie scolaire, mais qui reste difficile à mobiliser dans un contexte marqué par le manque de temps et de ressources.

En fonction de la construction de ce plan de pilotage, il peut tantôt lancer des dynamiques collectives qui ont une incidence sur la gouvernance de l'école tantôt crispier les équipes éducatives qui sont surchargées et ont l'impression d'une fausse participation.

La posture de la direction

Dans les deux écoles, la direction est un acteur très important de l'établissement et joue un rôle majeur dans les dynamiques de changement. En effet, dans les deux cas étudiés, la direction ne traduit pas ses intentions (ou celles de ses équipes) en soutien actif des initiatives, des dynamiques ou des membres de l'établissement. Néanmoins,

cette impossibilité se manifeste de manière très différente dans les deux établissements, faisant face à des dynamiques et obstacles divers. Le point de différenciation majeur réside dans le style de leadership que l'on retrouve pour chaque direction ; dans une vision de contrôle et peu transparente pour l'une et à l'écoute mais manquant de moyens pour l'autre.

Zoom sur une direction

Au sein de l'école 1, la direction adopte une posture marquée par une forte centralisation et une logique hiérarchique très présente. Elle se présente comme un acteur qui autorise certains dispositifs sans les soutenir activement. La posture de la direction se caractérise par une ambivalence structurelle : elle autorise certains projets mais sans les accompagner, et bloque d'autres initiatives sans explication claire. En effet, les enseignant·es décrivent une direction qui laisse faire dans un premier temps, mais qui bloque des projets au dernier moment, sans explication claire. Cette attitude est perçue comme autoritaire et peu transparente, ce qui alimente la méfiance et la démobilisation des équipes. Elle est décrite par les enseignant·es et les élèves comme un obstacle majeur à la mise en œuvre effective de la démocratie scolaire. La direction met davantage d'énergie dans la gestion administrative et la maîtrise des risques que par la portée éducative des initiatives démocratiques. Elle considère la participation comme souhaitable, mais à condition qu'elle s'inscrive dans un cadre rigoureux et qu'elle ne perturbe pas l'organisation. Cette posture crée une contradiction entre le discours d'ouverture et les pratiques effectives, renforçant l'impression que la démocratie scolaire reste secondaire face aux urgences quotidiennes et aux contraintes institutionnelles.

Cette absence de justification nourrit un sentiment d'injustice et de méfiance. La direction est également perçue comme peu transparente, avec des décisions prises sans concertation réelle, malgré des apparences de consultation via le plan de pilotage. Ce dernier est vécu comme une « fausse consultation », où les enseignant·es ont travaillé sur des propositions qui ont été ignorées ou modifiées sans leur accord. Du côté des élèves, la direction est jugée autoritaire et inégalitaire : certains témoignages évoquent des traitements différenciés selon les filières ou le profil des élèves « *Ceux qui s'impliquent plus dans l'école, la direction, elle est plus light. Et ceux qui sont considérés comme les cassos, la direction, elle est super stricte* ». Cette opacité décisionnelle alimente une perception négative et une démobilisation progressive.

Zoom sur une direction

À l'inverse, la direction de l'École 5 adopte une posture plus ouverte et à l'écoute, mais reste limitée par des contraintes structurelles. Issue de l'établissement, elle connaît bien ses codes et affiche une volonté de remettre à plat certains

dispositifs (délégation, communication). Les enseignant·es se sentent globalement entendus, et le climat est décrit comme non conflictuel. Cependant, cette ouverture se heurte à un contexte de surcharge et de dispersion des tâches : plan de pilotage, réorganisations successives, obligations administratives. Les décisions sont souvent prises « parce qu'il faut que ça avance », dans l'urgence, ce qui laisse peu de temps pour construire des processus réellement participatifs. La direction encourage les initiatives sans les imposer, mais ne peut pas toujours les porter elle-même, faute de moyens humains et temporels. Cette posture produit une dynamique ambivalente : d'un côté, un espace potentiel d'innovation et de dialogue ; de l'autre, une fragilité qui empêche la stabilisation des dispositifs. Les enseignant·es décrivent une direction qui « comprend qu'on n'a pas le temps », mais qui, pour cette même raison, ne parvient pas à transformer ses intentions en cadres durables. En résumé, la posture de la direction de la seconde école, l'école 5, est marquée par l'ouverture déclarée et l'écoute, mais entravée par la surcharge et l'absence de portage collectif. Elle crée un climat moins tendu que dans le premier cas présenté, mais la démocratie scolaire reste un chantier fragile et non prioritaire.

Les deux écoles du Cluster 1 partagent des besoins communs pour y renforcer les initiatives de démocratie scolaire : clarifier la vision et le rôle de la direction en passant d'une posture tolérante ou simplement déclarative à un soutien actif et cohérent des dispositifs participatifs apparaît comme un levier possible. Un autre point d'action évoqué est la transparence des décisions, à savoir le fait d'expliquer les refus et d'organiser des retours systématiques aux propositions des élèves et aux équipes afin de restaurer la confiance. Enfin, il est important de penser à la surcharge organisationnelle en ayant dans le viseur des temps dédiés à la participation dans les agendas officiels, malgré les limites en ressources existantes pour que celle-ci ne soit plus perçue comme une tâche « en plus ».

Espaces de concertation

Dans les deux établissements, des espaces de concertation existent, mais leur rôle reste peu perçu par les acteurs et actrices. Ils sont présents sous des formes variées : réunions de direction, groupes de travail, conseils de participation - mais leur usage est souvent détourné de la finalité participative pour répondre à des impératifs organisationnels ou administratifs.

Dans le premier établissement, l'école 1, ces espaces sont très réduits et se limitent à des réunions formelles où la démocratie scolaire n'est pratiquement jamais abordée. Les échanges sont centrés sur des aspects techniques ou sur la gestion quotidienne, sans ouvrir de véritables débats sur la participation de tous et toutes ou la co-

construction des décisions. Cette absence de thématisation explicite renforce la perception d'une gouvernance verticale, où les décisions restent centralisées et peu partagées. Les enseignant·es et les élèves disposent donc de peu d'occasions pour influencer les orientations de l'école, ce qui contribue à la démobilisation et à la fragilité des dispositifs participatifs.

Dans l'école 5, la situation est légèrement différente. Les espaces de concertation sont plus nombreux et mieux structurés : conseil de direction, groupes de travail liés au plan de pilotage, réunions collaboratives. Cependant, leur contenu reste dominé par les urgences organisationnelles et les contraintes administratives. La démocratie scolaire n'y est pas inscrite comme un thème prioritaire, ce qui limite leur impact sur la transformation des pratiques. Ces espaces présentent néanmoins un potentiel de changement : s'ils étaient explicitement dédiés à la réflexion sur la participation et à la mise en place de dispositifs pérennes, ils pourraient devenir des leviers pour renforcer la culture démocratique de l'école.

En définitive, les deux établissements partagent une caractéristique commune : la présence d'espaces formels qui ne remplissent pas pleinement leur fonction. La différence réside dans leur densité et leur structuration : dans le premier cas, ils sont quasi inexistantes ou purement symboliques ; dans le second, ils sont plus nombreux et pourraient évoluer vers des lieux de dialogue authentique si une volonté d'impulsion et des moyens dédiés venait les réorienter. Cette analyse montre que la question n'est pas tant celle de l'existence des espaces que celle de leur usage et de leur finalité, qui restent aujourd'hui insuffisamment orientés vers la démocratie scolaire.

Le Conseil de Participation (CoPa)

Dans les deux écoles, le CoPa est présent mais peu fonctionnel. Il est perçu avant tout comme une obligation institutionnelle plutôt que comme un véritable espace de dialogue et de co-construction. Les enseignant·es et les élèves soulignent un manque de visibilité : peu d'informations circulent sur son rôle, ses décisions et leur impact concret. La circulation de l'information est limitée en amont (préparation des réunions) et en aval (retour vers les acteur·ices non présents), ce qui réduit la portée des avis donnés. Les liens entre le CoPa et les autres dispositifs participatifs (délégué·es, réunions de classe, groupes de travail) sont faibles ou inexistantes, entraînant une fragmentation des espaces de participation. En résumé, dans les deux écoles, le CoPa existe sur le papier mais n'incarne pas un levier de transformation : il reste cantonné à une logique formelle, sans articulation avec la vie quotidienne de l'école.

5.2.4 Participation

Les deux écoles étudiées partagent une participation faible, fragmentée et peu influente, malgré la présence d'instances formelles. Certains obstacles sont similaires : manque de temps, absence de formation, dépendance à des volontaires qui s'investissent et surcharge organisationnelle créée par les demandes. La différence majeure entre les deux cas de ce Cluster réside dans la structuration : une école présente un système organisé mais instrumentalisé, tandis que la seconde illustre une dynamique fragile, oscillant entre impulsions externes et retombées. Dans les deux cas, la démocratie scolaire reste davantage un affichage qu'une pratique effective, ce qui nourrit la démobilisation des élèves et des enseignant·es.

La participation des élèves : Mise en place des dispositifs

Dans les deux écoles, le système de délégation présente des dynamiques communes qui révèlent une fragilité structurelle. Les dispositifs existent, mais leur pouvoir reste très limité et essentiellement consultatif. Les élèves disposent d'espaces pour s'exprimer, mais ces espaces sont perçus comme symboliques, car les propositions formulées n'aboutissent que rarement. Cette situation alimente une démobilisation progressive et un sentiment d'« illusion démocratique ». Les deux écoles partagent également une dépendance forte à des enseignant·es volontaires pour faire vivre le dispositif, ce qui rend la continuité incertaine. Le manque de temps, de moyens et de reconnaissance institutionnelle accentue cette fragilité et empêche la délégation de devenir un levier réel de participation.

Zoom sur une expérience d'accompagnement dans un établissement

L'école 5 a connu une phase dynamique dans la mise en place de la participation des élèves grâce à l'accompagnement externe d'une association engagée dans le développement de dispositifs de participation d'élèves. Avant cette intervention, la délégation des élèves existait sous une forme assez sommaire : un relais d'information entre la classe et les professeur·es. L'accompagnement a marqué une rupture en introduisant une organisation claire et des outils concrets.

Pendant une année complète, des séances de plusieurs heures ont été organisées par degré, sur temps de cours, avec l'appui d'enseignant·es mobilisés et d'intervenants spécialisés. Une bibliothèque d'outils a été mise à disposition : définition du rôle des délégué·es, activités pour renforcer la cohésion, aide à la préparation de projets et à leur présentation à la direction. Les réunions ont été planifiées sur l'ensemble de l'année, ce qui a permis

d'instaurer une temporalité stable. Cette structuration a eu des effets visibles : les élèves ont gagné en confiance, certains se sont ouverts à la prise de parole et ont découvert la possibilité de co-construire des projets. Les enseignant·es ont également perçu cette période comme une « très grosse évolution » par rapport à la situation initiale.

Cependant, cette impulsion n'a pas eu de retombées durables. Après la fin de l'accompagnement, le dispositif s'est rapidement affaibli. Plusieurs facteurs expliquent cette fragilité : le manque de ressources humaines, l'absence d'équipe interne stable pour reprendre le flambeau, et la surcharge de travail des enseignant·es. Seules deux personnes ont répondu à l'appel pour relancer la délégation, ce qui a limité son ampleur. Les réunions sont devenues difficiles à organiser, souvent cantonnées aux temps de midi, ce qui décourage élèves et professeur·es. Faute de moyens et de temps, la délégation est revenue à une forme minimale : élections sans suivi, absence de formation, rôle réduit à « représenter la classe » et « récolter des informations ». Les élèves, confrontés à des demandes qui n'aboutissent pas, ont exprimé frustration et démotivation. En somme, l'accompagnement externe a permis de structurer et de dynamiser la participation, mais cette dynamique n'a pas été pérennisée. Sans stratégie institutionnelle, sans ressources dédiées et sans portage collectif, la participation est restée un « en plus » des autres priorités, et non un axe structurant de l'école.

Zoom sur la mise en place des dispositifs d'élèves

Dans l'école 1, la participation des élèves repose sur une organisation pyramidale clairement définie, qui se déploie en plusieurs niveaux interconnectés. À la base, chaque classe organise des "réunions de classes" régulières, généralement après chaque période de congé, afin de permettre aux élèves d'exprimer leurs idées, leurs préoccupations et leurs propositions. Ces échanges constituent le premier maillon du dispositif et visent à donner une voix à tous les élèves dans un cadre collectif. Les propositions issues des réunions de classe sont ensuite relayées au conseil des délégué·es par année, où les représentants élus de chaque classe se réunissent pour discuter des demandes, les prioriser et les formuler de manière plus structurée. Ce niveau intermédiaire joue un rôle de filtre et de coordination, en consolidant les propositions avant qu'elles ne soient transmises à l'échelon supérieur. Au sommet de la pyramide se trouve le bureau des délégué·es, instance censée traiter les questions transversales à l'échelle de l'établissement. Ce bureau regroupe des délégué·es issus des différents degrés et filières, et a pour mission de dialoguer avec la direction sur les sujets qui concernent l'ensemble de l'école. Cette structuration donne l'apparence d'un dispositif solide et institutionnalisé, avec des procédures formelles comme des élections organisées avec isolements et bulletins, ainsi qu'une

formation spécifique pour les délégué·es, incluant un week-end résidentiel destiné à renforcer leurs compétences en communication et en représentation.

Ce fonctionnement a été initié par un·e enseignant·e porteur·euse du projet, relançant un ancien dispositif de participation qui existait de manière informelle tombé en désuétude. Au départ de ce système, il s'agissait d'une démarche militante et pédagogique, menée à petite échelle dans sa propre classe. L'enseignant·e a commencé par mettre en place des outils simples comme une boîte à idées et des discussions collectives pour habituer les élèves à exprimer leurs besoins. Face à l'inertie institutionnelle et aux résistances internes, il a progressivement structuré le projet pour le rendre crédible aux yeux de ses collègues et de la direction : calendrier précis, procédures formelles, élections avec isolements, et création d'une pyramide de représentation (réunions de classe → conseils de délégué·es → bureau des délégué·es). Cette structuration a été pensée comme un levier pour convaincre : « *Cette fois-ci, on a vraiment bien balisé les choses* », expliquait l'enseignant, soulignant que la clarté organisationnelle était indispensable pour réduire les réticences. L'intégration du dispositif dans le plan de pilotage a marqué une étape importante selon le professeur·e porteur·euse, car elle lui a donné une reconnaissance institutionnelle et une certaine pérennité. Cependant, cette intégration s'est accompagnée d'une instrumentalisation par la direction, qui a imposé des thématiques liées aux objectifs administratifs (par exemple, la réussite scolaire et le mentorat), réduisant la liberté d'expression des élèves.

De plus, nous avons observé dans cette école un fort décalage entre les pratiques théoriques de ce système et celles effectives au sein de l'établissement. Le fonctionnement réel est en effet freiné par des contraintes de temps, de moyens et est marqué par une forte instrumentalisation. Les réunions de classe ne sont pas aussi régulières que planifiées à cause de refus de la direction et de difficulté à les intégrer au planning de l'école. Les thèmes abordés lors des réunions ont également été imposés par la direction pour répondre aux exigences du plan de pilotage, comme le mentorat et la réussite scolaire, ce qui réduit considérablement la liberté d'expression des élèves. Ces derniers dénoncent également le manque de temps consacré à ces échanges et la longueur du circuit décisionnel : « Parfois, il faut attendre des semaines... on ne sait même plus qu'on avait proposé ça ». À cela s'ajoute une perception d'inégalités entre filières, exprimée par un élève : « Moi, je dirais que ça dépend vraiment si t'es dans le général ou pas. Parce que vraiment, ça change tout ». Cette impression d'une démocratie « à deux vitesses » accentue le sentiment d'injustice et fragilise la confiance dans le dispositif.

Les dynamiques de changement dans la mise en place et l'investissement dans les dispositifs de participation des élèves convergent vers une dynamique commune : passer l'étape de formalisation à une logique d'influence réelle. Cela suppose de clarifier les rôles, de garantir un suivi des propositions et d'offrir des espaces où les élèves peuvent aborder les sujets qui les concernent directement. Dans un des

établissements, le défi est de redonner du sens à un système structuré mais dévoyé par des thématiques imposées et une centralisation excessive. Tandis que dans le second, il s'agit de réinvestir un cadre après une phase d'élan ponctuel, en stabilisant les dispositifs et en articulant la participation avec le plan de pilotage. Dans les deux cas, la clé réside dans la capacité à transformer la participation en un levier éducatif, et non en une formalité administrative.

La participation des élèves et perception différenciée

Dans les deux écoles, la participation des élèves existe mais reste faible, fragmentée et perçue comme symbolique lorsqu'elle existe. Les dispositifs formels (réunions de classe, délégation) peuvent être présents mais peu investis et leur impact réel en est ainsi limité. Si les élèves ont des espaces pour s'exprimer, leurs propositions n'aboutissent que rarement, ce qui alimente une démobilitation progressive tant du côté enseignant que celui des élèves. Le manque de temps est un frein majeur : les réunions sont courtes (parfois 45 minutes par trimestre) et organisées sur des créneaux contraints (temps de midi ou à la place d'une période de cours), ce qui réduit leur portée. Les élèves expriment un sentiment récurrent d'inefficacité. Cette perception est renforcée par l'absence de suivi et de retour clair sur les décisions.

Ajoutons à cela une perception de potentiel d'influence différent en fonction des élèves. Nous avons dégagé plusieurs critères mis en avant. D'abord, la filière joue un rôle important. Les élèves inscrits dans des options générales ou considérées comme « valorisantes » pour l'image de l'école ont le sentiment que leur avis est davantage pris en compte. À l'inverse, ceux issus de filières techniques, professionnelles ou artistiques perçoivent une moindre reconnaissance de leur parole. Cette hiérarchisation implicite se traduit par des inégalités dans l'accès aux projets, la visibilité des initiatives et la réactivité de la direction face aux demandes. Elle crée une démocratie scolaire « à deux vitesses », où l'expression des élèves est filtrée par des représentations sociales liées à leur orientation.

Ensuite, le niveau d'étude influence également la portée de la parole. Les élèves plus âgés, notamment en fin de parcours, bénéficient d'une reconnaissance accrue et d'une responsabilisation plus forte. Ils sont impliqués dans des projets concrets (organisation d'événements de fin d'année, activités collectives) et voient leurs propositions davantage considérées. À l'inverse, les plus jeunes peuvent être impliqués dans des espaces d'expression formels, mais leur participation reste limitée et souvent perçue comme symbolique car ils et elles sont considérés comme moins en capacité. Enfin, des facteurs informels interviennent. Les liens familiaux ou personnels avec des membres du comité des parents ou de l'équipe éducative peuvent faciliter l'accès à la direction et accélérer la prise en compte des demandes. Cette dimension relationnelle

introduit une forme de favoritisme implicite, qui renforce les perceptions d'injustice et d'inégalité entre élèves.

En somme, la parole des élèves n'est pas homogène : elle est traversée par des logiques de différenciation qui reflètent des rapports de pouvoir implicites au sein des écoles et cela pourrait être interprété comme la conséquence du peu d'investissement dans les dispositifs formels, bien que ces dynamiques ne semblent pas uniquement propres aux établissements de ce Cluster. En outre, cette situation fragilise la crédibilité des dispositifs existants et alimente la démobilisation, car elle contredit l'idéal d'égalité et de transparence associé à la démocratie scolaire.

Zoom sur la parole d'élèves

« Les réunions de classes et les délégué-es, c'est un peu de la démocratie, mais après, c'est pas du tout de la démocratie. Ils nous écoutent pas du tout. C'est tout. »

« Parfois, il faut attendre des semaines [...] on ne sait même plus qu'on avait proposé ça. »

« Mais surtout, moi, ma maman est dans le comité des parents. Et parfois, elle fait passer des idées qu'on a ou qu'on n'arrive pas à gérer au comité, justement. Mais à part ça, il n'y a vraiment pas grand-chose à faire, à part passer par les délégué-es ou par nos parents. On ne nous écoute pas, dans les deux cas. »

« Moi, je dirais que ça dépend vraiment, si t'es dans le général ou pas. Parce que vraiment, ça change tout. »

« [La direction] avant je ne la connaissais pas du tout, je veux dire c'était la proviseure quoi, et puis j'ai fait le tournoi de l'éloquence et du coup ils sont petits chouchous, tout ça, elle m'adore, elle me parle, voilà. Il y a vraiment différents traitements selon le potentiel, je ne sais pas. »

Participation des enseignant-es

Dans les deux écoles, la participation des enseignant-es à la démocratie scolaire est fragile et inégalement répartie. Elle repose principalement sur l'engagement volontaire d'un petit nombre d'enseignant-es motivés, souvent déjà très sollicités par d'autres missions (référent numérique, chef de section, projets pédagogiques). Cette dépendance crée une vulnérabilité : lorsque ces personnes se retirent ou changent de fonction, les dispositifs participatifs s'affaiblissent. Les freins sont similaires : manque de temps, surcharge administrative, absence de reconnaissance institutionnelle (pas d'heures dédiées, peu de valorisation). Les espaces de concertation existants (réunions, groupes de travail) sont mobilisés prioritairement pour des urgences organisationnelles, et non pour la démocratie scolaire. Cette situation entretient une

logique où la participation est perçue comme « en plus », difficile à intégrer dans un quotidien déjà saturé.

Les déclinaisons locales révèlent des différences. À l'École 1, la participation enseignante s'est structurée autour d'un portage militant. Un·e enseignant·e engagé·e a relancé un ancien projet de délégation et l'a transformé en système organisé, avec des élections formelles, un calendrier et une pyramide de représentation. Ce travail a nécessité de convaincre progressivement les collègues, en misant sur la clarté organisationnelle pour lever les résistances : « *Cette fois-ci, on a vraiment bien balisé les choses* ». Malgré cette avancée, le manque de reconnaissance horaire et le turnover des professeur·es-relais fragilisent la continuité. Certains enseignant·es restent réfractaires, percevant les réunions comme une perte de temps : « *Les titulaires, ils n'étaient pas demandeurs. Ils font ça, oui, mais ça les embête* ». Un verbatim illustre bien la dynamique : « *Il y a les réfractaires, les 80 % qui suivent, et les 10 % qui tirent* ». Cette mobilisation progressive a permis de normaliser certaines pratiques, mais elle reste dépendante de quelques acteur·ices clés.

À l'École 5, la participation enseignante est marquée par une forte différenciation des engagements. Quelques volontaires très motivés portent les projets participatifs, mais la majorité reste centrée sur les urgences administratives et pédagogiques. L'absence d'espace dédié à la démocratie scolaire renforce la logique du volontariat isolé. Les enseignant·es soulignent la surcharge et la difficulté à mobiliser plus largement le corps enseignant : « *On est toujours en train d'ajuster quelque chose, sans que ça se stabilise vraiment* ». Certains proposent d'utiliser les heures de concertation ou de pilotage pour préparer les réunions de délégué·es, mais ces temps sont souvent absorbés par d'autres priorités. La dynamique repose donc sur un noyau restreint, sans véritable institutionnalisation.

Les dynamiques de changement convergent vers un même enjeu : passer d'une logique volontaire et isolée à une logique collective et reconnue. Cela suppose de créer des espaces dédiés à la démocratie scolaire, de valoriser l'engagement et de stabiliser les dispositifs pour éviter les ruptures liées au turnover. À l'École 1, le défi est de consolider un système structuré mais fragile, en élargissant le portage au-delà d'un acteur militant et en réduisant les résistances internes. À l'École 5, il s'agit de sortir d'une logique ponctuelle en institutionnalisant un cadre clair et en répartissant les responsabilités pour éviter l'épuisement des mêmes personnes. Dans les deux cas, la clé réside dans la capacité à intégrer la démocratie scolaire dans les pratiques collectives, plutôt que de la laisser dépendre de quelques volontaires.

Participation des parents

Dans les deux écoles, la participation des parents est **marginale et peu structurée**. Elle se limite principalement à des rôles formels ou à des interventions ponctuelles, souvent liées à des aspects logistiques (organisation d'événements, tâches pratiques) ou à des situations problématiques (contestations du règlement, suivi disciplinaire). Les parents sont représentés au **Conseil de Participation (CoPa)**, mais cette instance reste peu visible et son rôle concret n'est pas clairement perçu par l'ensemble des acteur·ices. La circulation de l'information est faible, ce qui réduit la portée des avis donnés et entretient une impression que la participation parentale est davantage une obligation légale qu'un espace de dialogue réel.

Dans la première école, la participation des parents apparaît comme quasi inexistante dans les dynamiques démocratiques. Elle n'est jamais évoquée comme un levier ou un enjeu dans les pratiques observées, ce qui traduit une marginalité forte. Les interventions parentales se limitent essentiellement à des situations individuelles, telles que le suivi scolaire ou la gestion de problèmes disciplinaires, sans implication collective dans la vie de l'établissement. Cette absence de structuration empêche toute contribution des parents à la réflexion sur le projet éducatif ou sur les dispositifs participatifs. Dans la seconde école, la participation parentale est légèrement plus visible, mais reste très limitée. Les parents disposent d'une place formelle au sein du Conseil de Participation (CoPa), ce qui leur confère un rôle théorique dans la gouvernance. Cependant, ce rôle demeure flou et leur implication se concentre principalement sur des tensions liées au règlement, notamment autour des questions vestimentaires comme la « tenue correcte ». Les ajustements ponctuels apportés au règlement montrent que l'école peut tenir compte des réalités de terrain, mais ces interactions restent réactives et centrées sur la résolution de conflits, plutôt que sur une co-construction des projets éducatifs ou des initiatives citoyennes.

5.2.5 Compétences citoyennes

Les deux écoles du Cluster 1 partagent une **faible intégration des compétences citoyennes dans les projets pédagogiques**. Les pratiques existent mais sont dispersées, dépendantes d'initiatives individuelles ou d'accompagnements ponctuels. Les freins sont similaires : manque de temps, surcharge, absence de formation généralisée, et perception d'une démocratie scolaire davantage affichée que vécue. La différence majeure réside dans la dynamique : une école illustre une contradiction forte entre discours et pratiques, générant une désillusion tandis que la seconde révèle une ouverture réelle mais fragilisée par l'absence de stabilisation et de moyens.

Présence et structuration des apprentissages citoyens

Dans les deux contextes, le développement des compétences citoyennes reste limité et fragmenté. Les initiatives visant à favoriser l'expression et le débat existent, mais elles ne sont ni systématiques ni généralisées. Dans certains cas, des enseignant·es engagés intègrent des pratiques comme des cercles en classe ou des discussions collectives, ce qui constitue des opportunités pour apprendre à argumenter et à participer. Cependant, ces démarches reposent sur la motivation individuelle et ne s'inscrivent pas dans une stratégie globale, ce qui réduit leur portée. La majorité des enseignant·es perçoit la démocratie scolaire davantage comme un discours institutionnel que comme un axe pédagogique structurant, ce qui freine son intégration dans les pratiques quotidiennes.

Dans d'autres situations, la citoyenneté se construit à travers des pratiques dispersées dans certaines classes : débats, prise de parole argumentée, ou micro-décisions comme le report d'une interrogation ou l'organisation d'un projet. Ces moments offrent aux élèves l'occasion de faire l'expérience de la négociation et du compromis, mais ils restent isolés et non institutionnalisés. Le manque de temps et la pression des programmes, notamment la préparation aux évaluations externes, empêchent de systématiser ces pratiques. La citoyenneté demeure ainsi un « fil discret » dans la vie scolaire, davantage souhaitée qu'organisée. Les enseignant·es reconnaissent le potentiel éducatif de ces situations, mais soulignent la difficulté à les inscrire dans un cadre stable. Les élèves, quant à eux, perçoivent des ouvertures ponctuelles mais aussi des frustrations lorsque leurs demandes n'aboutissent pas, ce qui fragilise la confiance dans l'efficacité de la participation.

Formation des acteur·ices

Dans les deux établissements, des initiatives de formation ont été mises en place pour renforcer la participation des élèves, mais elles restent ponctuelles et limitées. Dans un cas, une formation spécifique est proposée chaque année aux délégué·es avec les professeur·es encadrant·es sous la forme d'un week-end résidentiel. Cette démarche vise à développer leurs compétences en matière d'expression et de compréhension des instances, constituant ainsi un levier important pour l'apprentissage citoyen. Toutefois, cette action ne concerne qu'un groupe restreint d'élèves et n'a pas été accompagnée d'une formation généralisée pour les enseignant·es, ce qui en réduit l'impact global sur la culture démocratique de l'école.

Dans l'autre cas, un accompagnement externe avait introduit des outils pédagogiques pour structurer la délégation et former les élèves à la prise de parole et à la transmission d'informations. Cette phase a été jugée très positive par les acteur·ices, mais elle n'a pas été pérennisée en raison du manque de ressources humaines.

Aujourd'hui, aucune formation systématique n'est proposée, ni pour les élèves ni pour les enseignant·es, ce qui fragilise la continuité des dispositifs participatifs.

En définitive, dans les deux contextes, la formation apparaît comme un élément isolé, sans stratégie globale visant à intégrer la citoyenneté dans les pratiques pédagogiques. Cette absence de vision partagée et durable limite la portée des initiatives et empêche la construction d'une véritable culture démocratique au sein des établissements.

Vision et représentations de la démocratie scolaire

La démocratie scolaire, telle qu'elle est envisagée dans les établissements, ne repose pas sur une définition unique et homogène. Elle se décline en représentations multiples qui varient selon les acteur·ices et leurs responsabilités. Cette pluralité crée des tensions entre les intentions affichées et les pratiques effectives. Si le principe de donner une place aux élèves dans la vie de l'école est généralement reconnu comme souhaitable, il reste traversé par des formes de prudence, de méfiance et de contraintes organisationnelles qui limitent sa portée. La démocratie scolaire oscille ainsi entre une logique représentative, centrée sur l'élection de délégué·es, et une logique participative, qui viserait la co-construction des décisions et l'apprentissage citoyen.

Pour la direction, la démocratie scolaire est perçue comme une valeur importante mais non prioritaire. Elle est envisagée par celle-ci sous l'angle de la gestion et de la régulation : écouter les élèves et tenir compte de leurs avis, mais dans un cadre strict qui respecte les contraintes organisationnelles et administratives. Cette posture se traduit par une ouverture de la direction conditionnelle, où la participation est tolérée tant qu'elle ne remet pas en cause la structure hiérarchique ni la stabilité de l'établissement. Les directions insistent sur la nécessité de maintenir un cadre clair et de préserver l'autorité, ce qui conduit selon leur regard à limiter la portée des dispositifs participatifs. Elles reconnaissent l'intérêt éducatif de la démocratie scolaire, mais la considèrent comme un « plus » difficile à intégrer dans un contexte marqué par la surcharge, les urgences quotidiennes et les obligations réglementaires.

Chez les enseignant·es, les représentations sont contrastées. Certains voient dans la démocratie scolaire un levier pédagogique essentiel pour responsabiliser les élèves et développer leurs compétences citoyennes. Ils défendent une approche participative qui dépasse la simple représentation pour inclure la co-construction et le débat. Cependant, cette vision reste minoritaire. Une partie importante du corps enseignant considère la démocratie scolaire comme un idéal difficilement réalisable dans les

conditions actuelles, marquées par le manque de temps, la pression des programmes et la multiplication des tâches administratives. Pour ces enseignant·es, la participation apparaît comme une dimension « en plus », qui entre en concurrence avec d'autres priorités. Cette perception alimente une forme de scepticisme et parfois de désengagement, renforcée par l'absence de résultats concrets et de soutien institutionnel.

Du côté des élèves, la démocratie scolaire est associée à la possibilité de s'exprimer et de voir leurs propositions prises en compte. Ils reconnaissent l'existence d'espaces formels comme les réunions de classe ou la délégation, mais leur expérience est marquée par la frustration. Les idées formulées n'aboutissent que rarement, les délais sont longs et les retours inexistant, ce qui nourrit un sentiment d'inefficacité. Les élèves perçoivent la participation comme symbolique, limitée à des rôles de représentation sans réel pouvoir décisionnel. Cette impression est renforcée par le manque de temps accordé aux dispositifs, la rareté des réunions et l'absence de suivi. Au fil du temps, cette situation conduit à une démobilisation progressive et à une perte de confiance dans la valeur même de la participation.

La comparaison des représentations montre que la démocratie scolaire est traversée par une tension entre un idéal éducatif et des pratiques contraintes. Tous les acteur·ices reconnaissent son importance, mais la définissent de manière différente : la direction l'inscrit dans une logique de contrôle et de faisabilité, les enseignant·es oscillent entre ambition pédagogique et réalisme organisationnel, tandis que les élèves l'associent à une promesse non tenue. Cette pluralité de définitions explique la fragilité des dispositifs participatifs et la difficulté à les inscrire dans une dynamique durable. La démocratie scolaire reste davantage un horizon affiché qu'un axe structurant, freinée par des contraintes institutionnelles, un manque de ressources et une gouvernance qui demeure largement verticale.

5.2.6. Synthèse du Cluster 1

Tableau 5 : Synthèse du cluster 1

Dimensions	Éléments communs	École 1	École 5
Contexte	Secondaire avec filières générale, technique et professionnelle ; réseau officiel ; public socialement hétérogène	Très grande taille, complexité organisationnelle élevée	Taille moyenne, proximité favorisée mais surcharge persistante
Gouvernance	Centralisation des décisions ; culture peu participative ; ouverture affichée mais limitée	Logique autoritaire, opacité décisionnelle, blocage des projets	Posture ouverte et à l'écoute, mais entravée par manque de moyens et surcharge
Plan de pilotage	Perçu comme outil administratif ; intègre la démocratie scolaire de manière périphérique ; stabilise sans transformer	Institutionnalise la délégation mais instrumentalise les thèmes	Crée des groupes de travail, potentiel de gouvernance collective
Espaces de concertation	Présence de certains espaces de concertation, mais non spécifiquement dédiés à la démocratie scolaire ; Usage détourné de dispositifs de participation scolaire à d'autres fins (par exemple urgences organisationnelles).	Quasi inexistantes ou purement formels	Plus nombreux, pourraient devenir des leviers si mieux cadrés
Participation des élèves	Faible, fragmentée, perçue comme symbolique ; propositions rarement suivies ; manque de temps et absence de suivi	Dispositif structuré (pyramide, élections, formation) mais dévoyé	Dynamique fragile, dépendante d'accompagnements externes
Participation des enseignant-es	Repose sur volontaires isolés ; manque de temps et reconnaissance institutionnelle	Portage militant, structuration avancée mais fragile	Logique ponctuelle, absence d'espace dédié
Compétences citoyennes	Pratiques dispersées, non systématisées ; absence de stratégie globale ; formation ponctuelle et ciblée	Formation délégué-es (week-end résidentiel), initiatives isolées	Impulsion externe positive mais non pérennisée
Vision de la démocratie scolaire	Valeur reconnue mais non prioritaire ; tension entre idéal éducatif et contraintes organisationnelles	Contradiction forte entre discours et pratiques, désillusion	Ouverture réelle mais fragilisée par manque de stabilisation

5.3 Cluster 2 : Écoles « en progression »

5.3.1. Contexte

Ce Cluster correspond à des établissements présentant une configuration intermédiaire de la démocratie scolaire, dite “en progression” caractérisée par une présence de dispositifs participatifs (p. ex. délégations élues, conseils d’élèves, comités ad hoc, instances-projets) mais dont la portée décisionnelle demeure consultative : la contribution des élèves se matérialise en avis, propositions ou observations, sans mandat de codécision ni droit de veto, et avec un pouvoir d’influence variable selon les objets traités, les personnes impliquées et les contextes (temporalité, ressources, priorités institutionnelles). La gouvernance y est assez hiérarchisée : les canaux de consultation sont généralement ouverts et fonctionnels (convocations, ordres du jour, remontées d’information, comptes rendus), mais la décision finale revient principalement à l’équipe de direction (souvent en articulation avec le cadre réglementaire, les contraintes de conformité et la responsabilité de l’établissement), ce qui limite la transférabilité de la délibération vers des mécanismes de codécision ou de coresponsabilité. La citoyenneté scolaire y est davantage travaillée par des médiations pédagogiques (enseignements explicites sur les institutions et les droits, journées thématiques, projets disciplinaires ou interdisciplinaires, ateliers, simulations de débats) que par une institutionnalisation structurelle de la participation (statuts, règlements, procédures garantissant la délibération, la représentation et la reddition de comptes), de sorte que l’acquisition de compétences civiques est principalement didactique et moins adossée à des pratiques effectives de gouvernement partagé. Au plan des mécanismes d’engagement, l’impulsion repose fréquemment sur quelques enseignant·es “moteurs” (entrepreneurs institutionnels, coordinateurs de vie scolaire, professeur·es référents) : ils assurent la mise en forme (calendriers, méthodes, supports), la médiation (traduction des demandes, facilitation des échanges), et la persistance (relances, suivi), ce qui accroît la dépendance du système à des leaderships individuels et expose à des risques d’essoufflement (fatigue organisationnelle, surcharge invisible, fragilité en cas de départ ou de réaffectation) ; corrélativement, du côté des élèves, l’impact perçu est hétérogène et parfois faible, notamment lorsque les retours sont lents, peu explicités (absence de justification des arbitrages, faible traçabilité des décisions) ou inexistant, alimentant des représentations de “participation symbolique”, de découplage entre contribution et résultat, et de coûts d’opportunité. Globalement, les écoles de « marque 2 » opérationnalisent la démocratie scolaire comme un bien pédagogique plus que comme un régime interne de codécision.

Les établissements du Cluster 2 présentent des caractéristiques contrastées en termes de taille, de public, de localisation et de réseau, mais partagent certains défis

liés à leurs contextes socio-économiques. En commun, ces écoles évoluent dans des environnements marqués par des ressources limitées et des indices socio-économiques (ISE) faibles à moyens. D'autres caractéristiques séparent cependant les différentes écoles de ce Cluster :

- **École 3** est une petite école primaire spécialisée (types 1 et 3) située en milieu rural, avec un ISE très faible. Elle appartient au réseau libre non-confessionnel (FELSI) et accueille un public vulnérable, souvent issu de milieux populaires, avec des problématiques comportementales et un isolement géographique qui compliquent la participation des familles.
- **École 6**, un établissement secondaire qualifiant de taille moyenne (≈ 900 élèves), affiche un ISE moyen et relève du réseau libre confessionnel. Elle accueille principalement des élèves inscrits dans des options sociales (puériculture, aide familiale, aide-soignante), dans un contexte urbain où la diversité sociale est présente mais relativement homogène.
- **École 7**, également secondaire mais orientée vers le général, compte environ 1000 élèves et se situe dans une périphérie urbanisée. Son ISE est assez moyen et reflète une population scolaire socialement et culturellement diversifiée. Elle appartient aussi au réseau libre confessionnel et fait face à des enjeux liés à une fusion avec un autre établissement du même pouvoir organisateur.
- **École 9** est une petite école primaire communale, mais avec un nombre élevé d'inscrits. Son ISE assez bas traduit un contexte socio-économique fragile, bien que moins extrême que celui de l'École 3. Elle relève du réseau officiel subventionné communal et est implantée dans un environnement semi-rural, avec un sentiment de communauté plus fort mais des moyens limités pour structurer des dispositifs collectifs.

5.3.2. Gouvernance

Les quatre écoles du Cluster 2 partagent une gouvernance marquée par une centralisation persistante, où la concertation est affichée mais reste limitée dans ses effets. Les plans de pilotage et les instances formelles (CoPa, réunions d'équipe) créent des espaces de dialogue, mais la décision finale demeure concentrée entre les mains de la direction. Les dynamiques de changement sont freinées par des contraintes communes : surcharge de travail, manque de temps dédié, et dépendance à la bonne volonté des acteur·ices pour faire vivre les dispositifs.

La différence majeure entre ces établissements réside dans la posture de leadership. À l'École 6, la direction assume une hiérarchie forte tout en multipliant les consultations, ce qui crée une tension entre ouverture déclarée et refus fréquents qui démobilisent les élèves. À l'École 7, le discours participatif se traduit par des outils modernes (newsletter, sondages) et des cellules thématiques, mais la logique de

validation reste verticale. À l'École 9, la modernisation numérique fluidifie la communication sans modifier la répartition du pouvoir, tandis qu'à l'École 3, la direction valorise la collaboration mais conserve le dernier mot, notamment pour des décisions organisationnelles. Ces nuances influencent la perception des acteur·ices : participation consultative dans la première, concertation encadrée dans la seconde, ouverture technique mais pouvoir inchangé dans la troisième, et volonté collaborative freinée par les contraintes dans la quatrième. En somme, la gouvernance du Cluster 2 oscille entre intention participative et réalité hiérarchique, ce qui limite la portée des dispositifs et entretient une tension entre discours et pratiques.

Posture de la direction

Dans l'ensemble des établissements du Cluster 2, le leadership se caractérise par une posture hybride, oscillant entre volonté d'ouverture et centralisation persistante. Les directions affichent un discours favorable à la concertation et mettent en place des espaces formels (conseils de direction, groupes de travail, conseils de participation), mais conservent le dernier mot sur les décisions stratégiques avec une organisation fortement fondée sur la hiérarchie. Cette tension entre consultation et pouvoir de trancher est un trait commun : les directions reconnaissent l'importance d'impliquer les équipes pour légitimer les choix, tout en assumant leur rôle hiérarchique pour garantir la cohérence et la conformité aux obligations légales. Un autre point partagé est la logique de pilotage par le haut, renforcée par le poids des plans de pilotage et des contraintes administratives. Les directions se présentent souvent comme des « courroies de transmission » entre le terrain et les autorités, ce qui justifie des décisions parfois imposées. Cette posture génère une participation consultative plutôt qu'une codécision réelle, alimentant un sentiment ambivalent chez les enseignant·es et les élèves : ils disposent d'espaces pour s'exprimer, mais perçoivent que leur influence reste limitée. Enfin, dans toutes les écoles, le leadership repose sur une gestion pragmatique des urgences et une forte dépendance à la bonne volonté des acteur·ices (enseignant·es, éducateur·trices), faute de moyens humains et temporels pour institutionnaliser une gouvernance réellement partagée.

Zoom sur une direction

À l'École 6, la direction incarne une posture marquée par une hiérarchie assumée et une consultation structurée, combinant ouverture déclarative et centralisation persistante. Elle se présente comme le « gouvernail » de l'établissement, revendiquant la nécessité de trancher pour garantir cohérence et continuité, tout en organisant des espaces de dialogue : réunions de début et fin d'année, sondages réguliers, relance du Conseil de Participation et adossement des

projets citoyens à des réseaux externes. Cette stratégie vise à légitimer les décisions et à structurer les initiatives « venues de la base », mais elle ne supprime pas la logique verticale : plusieurs décisions sensibles, comme la suppression du conseil pédagogique, ont été prises unilatéralement, et les refus fréquents nourrissent un sentiment d'impuissance chez les élèves et d'essoufflement chez les enseignant·es.

Si la direction valorise la participation et tente de répartir les responsabilités pour éviter le burn-out des porteurs, la dynamique repose encore sur un noyau restreint très sollicité. Les contraintes organisationnelles accentuent cette tension : conseils et associations se réunissent sur le temps de midi, limitant l'assiduité des élèves, tandis que la présence parentale au CoPa reste faible. Les effets sont ambivalents : la modernisation des pratiques et la reconnaissance d'un organisme externe donnent une visibilité forte à la culture citoyenne, mais la codécision demeure absente. En somme, la posture de la direction conjugue écoute réelle et pouvoir de validation exclusif, produisant des ajustements tangibles sans transformer la répartition du pouvoir décisionnel.

En somme, le leadership dans le Cluster 2 conjugue intention participative et réalité hiérarchique : il ouvre des espaces de dialogue, mais sans renoncer à une logique de contrôle, ce qui limite la portée démocratique des dispositifs et entretient une tension entre discours d'inclusion et pratiques centralisées.

Espaces de concertation

Les quatre écoles mobilisent des espaces formels (CD, groupes de travail PP, réunions d'équipe, CoPa) et des outils de communication (newsletter, plateformes, sondages). Leur portée varie fortement néanmoins, nous pouvons noter qu'un trait commun des écoles au sein de ce Cluster est la modernisation des moyens de communication à l'intérieur de l'établissement. Les directions cherchent à améliorer la communication pour fluidifier les échanges : newsletters, plateformes numériques (Teams, Kabanga), sondages en ligne sont mobilisés pour rendre les processus plus transparents et renforcer la circulation de l'information. Ces outils contribuent à améliorer la lisibilité des décisions, mais ne modifient pas fondamentalement la répartition du pouvoir. Concernant la circulation des informations, la taille de l'école est un critère important à prendre en compte.

Zoom sur la modernisation numérique d'une école

Au sein de l'École 9, la modernisation des échanges s'est opérée comme une véritable rupture avec les pratiques antérieures, qui reposaient sur des communications fragmentées et informelles (WhatsApp, courriels dispersés). La direction a introduit Teams dès son arrivée comme plateforme centrale pour structurer les flux d'information. Concrètement, Teams a permis de centraliser les documents, les ordres du jour et les procès-verbaux, tout en offrant des fonctionnalités interactives comme les sondages et les votes pour consulter rapidement les enseignant·es.

Cette transition n'a pas été neutre : elle a nécessité un accompagnement technique (formations, suivi individuel) pour les membres moins à l'aise avec le numérique. Malgré ces défis, la direction considère cette réforme comme « la base » pour mettre en œuvre d'autres changements (plan de pilotage, co-enseignement), car elle facilite la circulation des informations et réduit les pertes liées aux échanges informels.

Les acteur·ices interrogé·es soulignent que cette modernisation a amélioré la lisibilité des décisions et la réactivité de l'école, notamment pour des demandes logistiques (interventions de la commune, ajustements organisationnels). Toutefois, si la communication est désormais fluide et structurée, la participation reste limitée : les sondages et consultations donnent une impression d'ouverture, mais le pouvoir décisionnel demeure concentré entre les mains de la direction. En somme, la modernisation numérique a transformé la forme des échanges tout de même sans en modifier en profondeur la répartition du pouvoir.

Conseil de Participation (CoPa)

Dans les écoles du Cluster 2, le CoPa est présent partout, mais son rôle est consultatif et son impact limité. Il fonctionne comme une instance légale qui réunit la direction, des représentants des enseignant·es, des élèves et des parents, mais la mobilisation est faible : la présence des élèves et des parents est souvent irrégulière, et les échanges se concentrent sur des points techniques (règlement, organisation) plutôt que sur des décisions stratégiques. Les acteur·ices soulignent que le CoPa donne une impression d'ouverture, mais sans véritable pouvoir décisionnel. Les différences se jouent sur la densité des échanges et la qualité des retours : certaines écoles parviennent à intégrer des ajustements concrets issus des discussions, tandis que d'autres se limitent à des comptes rendus formels. En résumé, le CoPa incarne une participation formelle, utile pour la conformité, mais rarement vécue comme un levier de transformation.

Zoom sur le développement d'un Conseil de Participation

Le Conseil de Participation (CoPa) a été introduit dans l'École 7 il y a trois ans, dans une logique d'ouverture et de conformité aux obligations légales. Sa création s'inscrit dans un contexte où la direction souhaite instaurer une culture plus collaborative, tout en maintenant une organisation hiérarchique forte. Dès le départ, le CoPa a été conçu comme une instance consultative, réunissant quatre fois par an la direction, des représentants des enseignant·es, des élèves, des parents et le PMS. Cette composition vise à garantir la pluralité des voix, mais certains acteur·ices ont souligné des lacunes dans la représentativité, notamment l'absence des éducateurs : « Ce qui nous a toujours surpris, c'est qu'il y a des représentants de toutes les catégories... sauf les éducateurs ». Cette omission illustre une tension entre la volonté d'inclusion et les pratiques effectives.

La dynamique de changement autour du CoPa est notable. Initialement, la participation des élèves était limitée aux classes supérieures (5e et 6e), mais elle s'est progressivement élargie aux 4e et devrait inclure les 3e l'année prochaine. Cette évolution traduit une volonté d'élargir la base de participation et de rendre l'instance plus représentative. La direction tire un bilan positif de cette ouverture : « On a su ramener beaucoup plus d'élèves par rapport à la première année... Ils sont toujours sur la réserve au début, puis ils se dégèlent et amènent des choses très pertinentes ». Ce changement s'accompagne d'une montée en compétence des élèves, qui osent davantage prendre la parole et formuler des propositions concrètes.

Les thèmes abordés au CoPa reflètent également cette dynamique évolutive. Si les premières réunions étaient centrées sur des sujets formels comme le règlement d'ordre intérieur, elles intègrent désormais des problématiques vécues par les élèves, comme la surcharge liée aux bilans. Un exemple emblématique illustre l'impact du CoPa : « On avait trois bilans sur la semaine, mélangés aux petites interros... c'était catastrophique. La direction s'est bien rendu compte que ça n'allait pas, et donc au Conseil de Participation, elle nous a demandé de faire une feuille et de noter où on avait nos bilans, où on avait nos tests pour qu'ils puissent s'organiser ». Cette démarche a conduit à un ajustement concret des règles d'évaluation, confirmant que le CoPa peut influencer des décisions pratiques, même si son rôle reste consultatif.

La direction reconnaît que ces ajustements ne sont pas des décisions majeures, mais ils témoignent d'une co-construction progressive : « Grâce à ce que les élèves nous rapportaient, on a changé notre manière d'évaluer ». Par ailleurs, la mise en place d'une commission spécifique pour la révision du règlement traduit une volonté d'approfondir la concertation et de dépasser le cadre purement formel du CoPa. Cette dynamique de changement repose toutefois sur des défis persistants : manque de temps, absence de formation des délégué·es, et tension entre l'idéal participatif et la réalité hiérarchique. Les élèves eux-mêmes expriment un besoin de clarification : « Ce n'est pas qu'on ne comprend pas,

c'est qu'on ne nous explique pas vraiment... On nous explique en très gros ce que c'est », ce qui souligne l'importance d'accompagner cette évolution par des dispositifs pédagogiques.

En somme, le CoPa dans l'École 7 illustre une démocratie scolaire en mouvement : d'une instance perçue comme formelle et limitée, il tend à devenir un espace plus vivant, où la parole des élèves gagne en légitimité et où des ajustements concrets émergent. Cette dynamique de changement, bien que fragile, ouvre la voie à une participation plus inclusive, à condition de renforcer la formation des acteur·ices, d'élargir la représentativité et de donner un effet tangible aux avis exprimés.

Plan de pilotage

Dans les écoles du Cluster 2, le plan de pilotage occupe une place paradoxale : il est à la fois perçu comme un levier organisationnel et comme une contrainte administrative. Commun à tous les établissements, il s'impose comme une obligation légale qui structure les priorités et formalise des objectifs, mais son appropriation reste difficile. Les directions le présentent souvent comme un outil nécessaire pour légitimer certaines actions (création de groupes de travail, mise en place de dispositifs participatifs, projets pédagogiques), tandis que les enseignant·es le vivent fréquemment comme une charge supplémentaire, éloignée des réalités quotidiennes.

Dans chaque école, le plan a permis de stabiliser certains dispositifs : dans une école, il a soutenu la formalisation des conseils de coopération et des délégué·es ; dans une seconde, il a été le moteur de la création de cellules thématiques et du co-enseignement ; dans une autre, il a servi de cadre pour des projets citoyens liés à des réseaux externes ; et dans la dernière, il a justifié la réorganisation des groupes de travail et la modernisation des outils de communication. Cependant, cette structuration ne s'accompagne pas toujours d'une transformation culturelle : la logique reste celle de la conformité, et non de la co-construction.

Les acteur·ices soulignent trois points de tension communs :

- Temps et surcharge : le plan est vécu comme « un en plus » dans des agendas saturés, ce qui limite la participation réelle.
- Consultation versus décision : bien que des groupes de travail soient créés, la direction conserve le pouvoir de trancher, ce qui nourrit un sentiment d'« illusion participative ».

Essoufflement des équipes : après une phase initiale dynamique, la mobilisation s'affaiblit, faute de moyens humains.

En résumé, dans le Cluster 2, le plan de pilotage agit comme un cadre stabilisateur qui donne une légitimité aux dispositifs et favorise la structuration des projets, mais il reste perçu comme chronophage et orienté vers la conformité, plutôt que comme un moteur de changement démocratique ou pédagogique profond.

Zoom sur une adaptation progressive au plan de pilotage

La mise en place du plan de pilotage dans l'École 9 illustre une transformation progressive, marquée par des tensions initiales et des stratégies d'adaptation. Lorsque la nouvelle direction est arrivée, l'école sortait d'une période de suivi rapproché, révélatrice de difficultés organisationnelles. Les enseignant-es exprimaient une forte résistance au dispositif, le percevant comme une contrainte imposée et lourde : « Le plan de pilotage, ils le détestaient, ils le haïssaient, ils ne voulaient pas en entendre parler », explique la direction. Ce rejet s'expliquait par le sentiment d'exclusion dans la conception du plan : « Ce n'était pas créé par eux, en fait. Et donc, ils le détestaient ». Pour dépasser ce blocage, la direction a adopté une stratégie en plusieurs étapes. Elle a d'abord restructuré les groupes de travail, en redéfinissant les objectifs et en attribuant des rôles précis : « On a recréé chaque groupe de travail, on a remis des gens dans chaque groupe, on a précisé les objectifs, on leur a donné des outils pour écrire ces objectifs ». Cette réorganisation s'est accompagnée d'un soutien externe : « Il y a quelqu'un, mon conseiller du CECF, qui est venu faire une journée entière ici à l'école et on a tout repris à zéro ». Pour rendre le processus plus acceptable, la direction a misé sur des leviers relationnels et conviviaux, comme l'organisation de réunions au restaurant : « J'offre un dîner à mes copy pour que la réunion avec les copy et moi se passe bien et se passe au resto. Parce qu'en fait, ça se passe beaucoup mieux dans un resto que de les voir toutes les trois, mercredi après-midi, dans mon bureau ». Ces gestes visaient à désamorcer la lourdeur du cadre légal et à renforcer la cohésion. Après deux ans, la situation s'est stabilisée : « On a fait l'évaluation intermédiaire... il n'y a pas eu de remarques, pas un rapport négatif », ce qui a renforcé la motivation collective : « Je crois que ça les a motivés. On a fait énormément d'actions pendant deux ans ». Toutefois, la direction observe un essoufflement progressif et une confusion des rôles : « *Ils ont confondu le mot rapporteur avec le mot responsable. Et donc ces [personnes]-là portent beaucoup dans le groupe* ». Cette expérience révèle que la mise en place du plan de pilotage ne se limite pas à une exigence administrative : elle implique une gestion fine des résistances, une structuration des espaces collaboratifs et une attention particulière à la dimension humaine pour maintenir l'engagement dans la durée.

5.3.3. Participation

Dans l'ensemble des quatre écoles du Cluster, la participation des acteur·ices scolaires-enseignant·es, élèves et parents-se présente comme une dynamique en tension entre volonté affichée et contraintes structurelles. Toutes les directions affirment vouloir instaurer une culture collaborative et démocratique, mais cette ambition se heurte à des obstacles récurrents : manque de temps, surcharge administrative, essoufflement des acteur·ices engagé·es et persistance d'une logique hiérarchique où la décision finale revient à la direction.

Un second élément transversal est la culture démocratique en construction. Dans toutes les écoles, la démocratie scolaire est envisagée comme un levier pragmatique pour améliorer le climat et le bien-être et non comme un principe structurant de la gouvernance. Les leviers communs identifiés incluent la structuration des espaces de dialogue, la valorisation des initiatives, la convivialité des réunions et l'usage d'outils numériques (Teams, Google Forms, newsletters) pour fluidifier la communication. Cependant, ces leviers ne suffisent pas à compenser les freins liés au temps, aux moyens et à la culture organisationnelle. En résumé, la participation dans le Cluster 2 est marquée par des dynamiques convergentes : volonté d'ouverture, dispositifs formels en place, mais faible redistribution du pouvoir décisionnel et forte dépendance à quelques acteur·ices moteurs.

La participation des élèves (dispositifs de participation)

Dans le Cluster 2, la présence d'un dispositif de délégué·es est commune à trois écoles sur quatre, mais son niveau de structuration, sa portée réelle et son impact perçu varient fortement. Ces dispositifs incarnent une participation représentative qui, en théorie, vise à donner une voix aux élèves dans la vie scolaire. En pratique, ils oscillent entre formalisation progressive, fonctionnement consultatif et fragilité organisationnelle. En effet, les dispositifs de délégué·es présentent des formes très contrastées, allant d'une formalisation progressive à l'École 3, à une institutionnalisation ancienne mais consultative à l'École 6, en passant par une présence fonctionnelle et peu investie à l'École 7 et une absence totale à l'École 9. Malgré ces différences, trois traits communs se dégagent. D'abord, leur pouvoir reste limité : même dans les écoles où la délégation est structurée, son rôle demeure essentiellement consultatif, sans véritable codécision. Ensuite, la fragilité organisationnelle est manifeste : ces dispositifs reposent sur la bonne volonté des acteur·ices, souffrent d'un manque de temps, d'absence de formation et de contraintes horaires, les réunions se tenant souvent hors temps scolaire. Enfin, l'impact perçu est faible : les élèves associent fréquemment la délégation à une « illusion participative », surtout lorsque leurs propositions n'aboutissent pas ou ne reçoivent aucun retour. Si ces dispositifs offrent des espaces d'expression, ils peinent à devenir des leviers

d'influence réelle, faute d'intégration dans une stratégie globale et de moyens dédiés. Ils illustrent la tension centrale du Cluster 2 : ouvrir des canaux sans redistribuer le pouvoir.

Revenons plus en détail sur les trois dynamiques que nous observons dans les écoles ; une mise en place récente, un système ancien plus ou moins (ré)investi et enfin une absence de dispositif.

Zoom sur une mise en place récente de délégation

La première dynamique est celle d'une mise en place récente, observée à l'École 3, où la délégation a été introduite l'année précédant l'enquête. Ce dispositif marque une avancée importante : les délégué·es élus participent à un conseil de coopération hebdomadaire, alimenté par des boîtes à idées, et ont permis la réalisation de projets concrets (coin-bibliothèque, sorties, aménagements). Cependant, la mise en œuvre reste fragile : les élèves ont parfois du mal à comprendre leur rôle, les réunions sont perturbées par des problèmes de comportements des élèves, et les enseignant·es doivent régulièrement rappeler le cadre (rappel du « comportement digne d'un·e délégué·e », menaces de "refaire des votes"). La mobilisation parentale est quasi inexistante, et la participation au CoPa est très faible (observations de séances sans élèves ni parents). Enfin, le manque de temps et la surcharge des enseignant·es limitent la régularité et la qualité du suivi. Cette dynamique illustre une volonté forte d'ouverture, mais dépend d'un encadrement constant et d'un portage militant pour éviter l'essoufflement.

Zoom sur un système ancien plus ou moins (ré)investi

Les deux établissements, les Écoles 6 et 7, disposent d'un dispositif de délégué·es installé depuis longtemps, intégré dans la culture scolaire comme un élément attendu de la vie collective. Cette ancienneté leur confère une stabilité formelle : les élections sont organisées chaque année, et les délégué·es disposent d'espaces dédiés (conseil des élèves à l'École 6, conseil des délégué·es à l'École 7). Néanmoins, dans les deux cas, la portée réelle de ces dispositifs reste consultative : les délégué·es peuvent exprimer des avis, préparer des points pour le Conseil de Participation, mais n'ont aucun pouvoir décisionnel. Les directions conservent le dernier mot, ce qui limite l'influence des élèves sur les décisions stratégiques.

Autre point commun : la fragilité de l'investissement. Bien que les structures existent, leur fonctionnement dépend fortement de la motivation individuelle. Certains délégué·es s'impliquent activement, mais beaucoup « sont juste là pour

le rôle », ce qui fragilise la représentativité. Les enseignant·es confirment que la délégation est souvent réduite à des tâches pratiques ou symboliques. Cette fragilité est accentuée par des contraintes organisationnelles similaires : réunions sur le temps de midi, absence de temps scolaire dédié, manque de formation à la prise de parole et à la préparation des débats. Ces facteurs entraînent une irrégularité dans la participation et un essoufflement progressif des dispositifs.

Enfin, dans les deux écoles, la perception des élèves converge : ils apprécient l'existence d'un espace pour s'exprimer, mais associent souvent la délégation à une "illusion participative", car leurs propositions n'aboutissent que rarement ou sans retour clair. Cette dynamique traduit une tension commune : un cadre institutionnel ancien, réactivé par des initiatives ponctuelles (élargissement du CoPa, outils numériques), mais qui peine à se transformer en levier d'influence réelle faute de moyens, de temps et d'une stratégie globale.

Zoom sur une absence de système de participation des élèves

À l'École 9, il n'existe aucun système de délégué·es. La participation des élèves se limite à des consultations ponctuelles, comme lors du projet de réaménagement de la cour, où des dessins et propositions ont été collectés sans retour clair ni impact visible. Cette absence de structuration renforce la dépendance à des démarches informelles (discussions avec enseignant·es, interventions individuelles), ce qui crée une participation opportuniste plutôt qu'institutionnalisée. Les élèves expriment une frustration face à ce manque de cadre (« *on a donné nos idées... et puis rien* »), et la direction reconnaît que la mise en place d'un dispositif formel serait envisageable pour récolter l'avis et la parole d'élève. Ceci sera potentiellement mis en place dans l'école.

Ces trois dynamiques traduisent des degrés différents de structuration, mais convergent vers un même constat : la délégation, lorsqu'elle existe, reste un outil d'expression plus que d'influence, fragilisé par le manque de temps, de formation et de stratégie globale, ce qui entretient la tension centrale du Cluster : ouvrir des espaces sans redistribuer le pouvoir.

La participation des élèves (hors dispositif)

Dans le Cluster 2, la participation des élèves hors système de délégation repose sur des dispositifs complémentaires qui visent à créer des espaces d'expression collective, mais dont l'impact reste limité par des contraintes organisationnelles et culturelles. En transversal, ces dispositifs partagent trois caractéristiques : ils sont pensés comme des leviers pour améliorer le climat scolaire et développer des compétences sociales, ils dépendent fortement de l'engagement individuel des

enseignant·es et des élèves, et ils peinent à s'inscrire dans une logique durable faute de temps, de moyens et d'intégration dans la gouvernance.

À l'École 3, les conseils de coopération hebdomadaires constituent le cœur de cette dynamique : ils permettent aux élèves de transformer des idées issues des boîtes à idées en projets concrets, favorisant l'autonomie et la responsabilisation. Cette mise en place est liée à une dynamique de changement progressive, amorcée en 2019 avec des conseils informels, puis consolidée en 2024 par l'institutionnalisation des délégué·es et la structuration des réunions. Elle s'inscrit dans une volonté de la direction d'améliorer le climat scolaire après un déménagement et une réorganisation complète de l'école. À l'École 6 et à l'École 7, la participation hors délégation se manifeste surtout à travers des comités thématiques (Comité Rhéto, projets et cellules thématiques) et des activités citoyennes ponctuelles. Ces dispositifs sont issus d'une dynamique de réactivation : à l'École 6, la relance du Conseil de Participation en 2022 et l'adhésion aux réseaux externes ont servi de catalyseurs pour structurer des projets citoyens et des journées thématiques ; à l'École 7, la création de cellules dans le cadre du plan de pilotage et l'introduction d'outils numériques (newsletter, Forms) ont renforcé la visibilité des initiatives, même si elles restent dépendantes du volontariat. Enfin, à l'École 9, la participation informelle domine : les élèves sont consultés pour des projets ponctuels, comme le réaménagement de la cour, mais ces démarches manquent de suivi et de feedback.

De plus, notons une différenciation entre les élèves dans la manière dont ils perçoivent et investissent la participation scolaire très visible dans les établissements de ce Cluster. Tout d'abord, il y a une différence liée à l'âge et au niveau scolaire : dans les écoles secondaires, les élèves des classes supérieures (5e et 6e) sont plus souvent impliqués dans les dispositifs formels. Ils sont considérés comme « plus matures » et « plus légitimes » pour représenter leurs pairs, ce qui crée une hiérarchie implicite dans l'accès à la participation. La participation des plus jeunes est souvent réduite à des tâches pratiques, tandis que les plus âgés accèdent à des espaces de discussion plus stratégiques. Ensuite, il existe une différenciation par l'engagement individuel : dans les écoles où la délégation est structurée, certains délégué·es « sont vraiment dans le truc et viennent avec des idées », alors que d'autres « sont juste là pour le rôle ». Cette disparité se traduit par des inégalités dans la capacité à influencer les débats et à faire remonter des propositions. Les élèves les plus investis sont souvent ceux qui cumulent plusieurs engagements (participation à des associations, comités, etc.), ce qui leur confère un poids supplémentaire dans les décisions informelles. Enfin, la différenciation est liée au contexte scolaire et aux compétences sociales : à l'École 3, la participation est fortement conditionnée par la capacité des élèves à gérer leurs émotions et à respecter les règles. Certains réussissent à s'impliquer activement dans les conseils de coopération, tandis que d'autres peinent à rester concentrés ou à comprendre leur rôle, ce qui limite leur influence. Cette dimension éducative est

centrale : la participation est conçue comme un apprentissage progressif, mais elle accentue les écarts entre élèves autonomes et élèves en difficulté comportementale. En résumé, la participation des élèves n'est pas homogène : elle varie selon l'âge, le statut (délégué·e ou non), l'engagement personnel et les compétences sociales. Ces différences influencent la manière dont la démocratie scolaire est vécue : pour certains, elle est une opportunité réelle d'expression et de projet ; pour d'autres, elle reste une pratique symbolique ou inaccessible.

Participation des professeur·es

Les directions affirment vouloir instaurer une culture participative, en multipliant les espaces de concertation tels que les réunions d'équipe, les groupes de travail ou les sondages numériques. Cette intention se traduit par des dispositifs concrets : réunions mensuelles avec ordre du jour et procès-verbal (École 9), cellules thématiques pour le plan de pilotage (École 7), ou encore consultations via Google Forms et Teams (École 9 et École 6). Toutefois, dans la pratique, la participation demeure largement consultative : les enseignant·es peuvent exprimer leur avis, mais la décision finale reste centralisée à la direction, ce qui alimente un sentiment d'asymétrie et parfois de frustration. Les obstacles sont récurrents : manque de temps pour s'investir dans des dispositifs démocratiques, surcharge administrative, et fatigue des enseignant·es les plus engagés. Dans plusieurs écoles (6 et 7), la dynamique repose sur un noyau restreint de professeur·es moteurs, souvent sollicités pour porter les projets citoyens ou animer les instances participatives, ce qui crée un risque d'épuisement et de désengagement. À l'inverse, une majorité d'enseignant·es se montre peu impliquée, malgré des appels répétés à la participation, comme en témoigne l'École 3 où le travail collaboratif obligatoire n'a pas suffi à mobiliser l'ensemble de l'équipe. Les leviers identifiés sont communs : structuration des espaces de dialogue, valorisation des initiatives, convivialité des réunions (repas offerts, moments informels), et recours à des outils numériques pour fluidifier la communication. Enfin, la culture démocratique reste en construction : elle est perçue comme un idéal à atteindre, mais son opérationnalisation se heurte à des contraintes organisationnelles et à une logique hiérarchique persistante.

Zoom sur l'engagement d'un petit groupe

La participation des enseignant·es à l'École 6 s'inscrit dans une culture citoyenne affirmée, mais elle repose sur une architecture de l'engagement asymétrique. D'un côté, on observe un noyau restreint de professeur·es moteurs qui portent l'essentiel des dispositifs : encadrement du conseil des élèves (réunions bimensuelles, préparation des points avant les CoPa), animation du comité rhéto

(organisation d'événements festifs, bal, Saint-Nicolas, voyages), accompagnement des élèves délégué·es au Conseil de Participation, et pilotage de journées citoyennes ou de projets de réseaux extérieurs. Ce groupe d'enseignant·es cumule les rôles et sert de courroie de transmission entre les initiatives des élèves et la direction, ce que reconnaît la direction elle-même : « *Les profs sont les moteurs, ça, il ne faut pas se faire d'illusion. Mais on essaie vraiment de développer une dynamique de responsabilisation* ». Concrètement, cela signifie plus de temps investi en dehors des obligations formelles, souvent sur le temps de midi ou en heures creuses, pour cadrer les projets, vérifier leur faisabilité (réservation de créneaux à la piscine, logistique des festivités, budget), et préparer les délégué·es à intervenir dans les instances (ordre du jour, points prioritaires, articulation avec les règlements).

Cette hyper-concentration de l'engagement produit des effets ambivalents. Sur le plan positif, elle garantit la continuité et la qualité de certains dispositifs (par ex. les réunions préparatoires avant le Conseil de Participation, qui augmentent la pertinence des contributions : « *On reçoit tout un tas de points... on fait un tour de table et on débat* ») et structure une vie citoyenne riche (clubs, "team citoyenne", journées à thèmes). Mais, sur le plan social et organisationnel, elle fragilise la soutenabilité : risque d'épuisement (« *le frein pour les grandes journées, ça a été un épuisement des profs* »), abandons de projets quand un·e référent·e s'essouffle, et dépendance accrue à quelques profils "très engagés", que la direction sollicite de manière ciblée (« *j'ai fait un appel particulier à ceux que je sais investis... 15-20 profs* »). Cette sollicitation sélective tend à renforcer le clivage entre un petit groupe "très investi" et une majorité moins présente, ce qu'illustrent les retours d'enseignant·es : « *Il y en a qui, quand il est quatre heures, c'est fini. Il y en a d'autres qui s'investissent* ».

Sur le registre des instances formelles, les enseignant·es participent au Conseil de Participation (CoPa) et à d'autres structures (conseil d'entreprise, CPTT, représentation syndicale). Toutefois, leur influence sur les décisions demeure contrainte par une posture hiérarchique assumée de la direction : « *On est une structure hiérarchisée... pas une structure 100% démocratique* ». Les enseignant·es reconnaissent l'ouverture consultative dans certains cadres (ex. débats sur le voile ou les boissons énergisantes), mais pointent des décisions unilatérales et réversibles malgré les avis exprimés (« *On a tous dit non... il n'empêche qu'on fera comme ça l'année prochaine* »). Un événement charnière a d'ailleurs réduit un espace historique de délibération entre pairs : la suppression du conseil pédagogique en 2020, vécue comme une perte d'un lieu d'échanges et de co-construction (« *C'était vraiment bien... je regrette que ce conseil ait disparu... l'école n'est pas une démocratie* »). Symboliquement, cette suppression déplace la participation des enseignant·es du débat entre pairs vers des contributions ad hoc dans des projets portés par le haut (direction), ou des instances consultatives où le dernier mot revient systématiquement à la direction.

Participation des parents

Dans l'ensemble des écoles du Cluster 2, la participation des parents se caractérise par une implication très limitée, souvent réduite à des tâches logistiques ou à une présence ponctuelle dans les instances formelles. Bien que le Conseil de Participation (CoPa) soit prévu par la loi et organisé dans chaque établissement, il souffre d'une faible représentativité parentale : dans plusieurs cas, les réunions se déroulent avec un seul parent ou sans aucun, malgré des relances répétées. Cette absence s'explique par des contraintes structurelles communes : horaires peu adaptés (fin de journée), manque de moyens de transport pour les familles éloignées (notamment en milieu rural comme à l'École 3), et une perception floue du rôle du CoPa, souvent confondu avec une réunion centrée sur la scolarité individuelle plutôt que sur la vie collective de l'école.

Les directions soulignent également une perception de désengagement culturel. Selon celles-ci, dans des contextes socio-économiques fragiles (ISE bas à moyen), les directions ont l'impression que la scolarité n'est pas toujours perçue comme une priorité, ce qui limite la disponibilité des parents pour s'investir dans des projets ou des instances selon leur lecture. Les directions maintiennent que même lorsque des dispositifs existent pour faciliter la participation (plateformes numériques comme Kabanga ou Teams à l'École 7 et l'École 9), leur usage reste marginal pour les familles, qui privilégient des échanges informels ou ne répondent pas aux sollicitations. Les tentatives pour organiser des élections parentales au CoPa illustrent cette difficulté : documents distribués mais rarement retournés, absence de candidatures spontanées, et nécessité pour l'école d'aller « chercher » des volontaires.

Enfin, lorsque les parents participent, leur rôle demeure symbolique : ils assistent aux réunions sans pouvoir réel d'influence, ou se limitent à des tâches pratiques (organisation de fêtes, covoiturage). Cette situation fragilise la représentativité et la légitimité des instances censées incarner la démocratie scolaire. En somme, la participation parentale dans le Cluster 2 est entravée par un cumul de freins - logistiques, sociaux et organisationnels - et reste largement formelle, sans impact significatif sur la gouvernance ou les projets éducatifs.

5.3.4. Compétences citoyennes

Présence et structuration des apprentissages citoyens

Le développement des compétences citoyennes constitue un objectif transversal, mais il se décline de manière très contrastée selon les contextes. Globalement, ces compétences sont envisagées comme un levier pour améliorer le climat scolaire et responsabiliser les élèves, plutôt que comme un apprentissage systématique intégré

dans le curriculum formel. Elles se construisent principalement à travers des expériences participatives, des projets collectifs, des journées thématiques et des espaces de dialogue, mais leur portée reste inégale et souvent dépendante de la volonté des membres de l'établissement.

Dans l'École 3, les compétences citoyennes sont travaillées à travers des dispositifs comme les cercles de parole, les boîtes à idées et le conseil de coopération. Ces espaces visent à développer l'expression des émotions, la capacité à formuler un avis et la coopération entre pairs. Les élèves apprennent à parler en « je », à nommer leurs émotions et à argumenter leurs idées, ce qui favorise la régulation des conflits et l'écoute mutuelle. Les projets portés par les élèves (aménagement d'un coin bibliothèque, organisation d'événements sportifs) renforcent des compétences comme la planification, la négociation et la gestion de ressources.

Dans l'École 6, les compétences citoyennes sont intégrées dans une culture institutionnelle forte, portée par l'adhésion à un réseau citoyen externe et par des projets de solidarité. Les élèves expérimentent la citoyenneté à travers des instances participatives (conseil des élèves, CoPa) et des engagements volontaires (clubs, projets citoyens). Ces dispositifs leur permettent de développer des compétences de prise de parole, de débat argumenté et de coopération interpersonnelle. Les enseignant·es jouent un rôle clé en encadrant ces espaces et en intégrant des pratiques citoyennes dans leurs cours (discussions critiques en histoire, votes en classe pour ajuster des décisions). L'école organise également des journées citoyennes où les élèves rencontrent des associations et participent à des ateliers sur la diversité, la paix et l'environnement. Notons que l'absence de formation formelle des délégué·es et la faible influence des instances sur les décisions limitent la portée éducative de l'ensemble des dispositifs mis en place. Plusieurs enseignant·es intègrent la dimension citoyenne dans leurs cours (formation historique et géographique, formation sociale et économique), via des discussions argumentées, des votes en classe sur des aspects organisationnels (déplacement d'interrogations quand la charge est excessive) ou des micro-ajustements de pratiques qui montrent aux élèves l'effet tangible d'une prise de parole structurée (« leur montrer que faire part de leur avis avec quelque chose de construit... »). Cette pédagogie de la participation reste néanmoins contrainte par le temps et les priorités curriculaires (« Faire ça quotidiennement, honnêtement, c'est impossible... c'est principalement la question de temps »). Elle est d'autant plus inégalement répartie que les initiatives citoyennes (groupes, clubs, comité rhéto) mobilisent peu quand elles sont positionnées sur le temps de midi et ne donnent pas un avantage perçu par les élèves, ce qui requiert une médiation enseignante plus soutenue pour créer de l'adhésion.

Dans l'École 7, les compétences citoyennes se développent dans un cadre marqué par la mise en place du plan de pilotage et du CoPa, mais elles restent tributaires du

volontariat et du temps disponible. Les élèves participent à des conseils de délégué·es et à des réunions avec la direction, ce qui leur apprend à formuler des propositions et à négocier des ajustements (ex. organisation des bilans, amélioration des espaces). Les enseignant·es soulignent l'importance de former les élèves à la prise de parole et à la gestion des conflits, mais regrettent le manque de temps pour intégrer ces apprentissages dans les cours. Certaines initiatives innovantes, comme une cellule contre le harcèlement, contribuent à développer des compétences de médiation et de respect mutuel, mais elles reposent sur un engagement bénévole des enseignant·es et ne touchent pas l'ensemble des élèves. Les apprentissages citoyens sont donc présents, mais dispersés et peu systématisés.

Enfin, dans l'École 9, les compétences citoyennes sont abordées de manière pragmatique, à travers des projets ponctuels (réaménagement de la cour, activités scolaires) et des discussions en classe. La direction évoque l'école comme une « mini-société » où les décisions devraient être prises avec tous les acteur·ices, mais dans les faits, la participation des élèves reste informelle et non structurée, faute de système de délégué·es. Les enseignant·es intègrent parfois des pratiques citoyennes dans leurs cours (ateliers philo, co-construction de règles), ce qui favorise l'écoute, le respect des opinions et la coopération. Cependant, ces initiatives sont limitées par le manque de temps et par une culture organisationnelle où la démocratie scolaire est perçue comme un outil secondaire. Les compétences citoyennes se développent donc de manière opportuniste, sans cadre institutionnel fort.

En résumé, dans le Cluster 2, les compétences citoyennes se construisent principalement par l'action : débats, projets, instances participatives. Elles mobilisent des savoir-faire comme la prise de parole, la coopération, la gestion des conflits et la responsabilisation, mais leur développement reste inégal et dépendant des contextes locaux. Les obstacles communs - manque de temps, absence de formation, faible impact des instances - limitent leur portée.

Vision et représentations de la démocratie scolaire

Dans les écoles du Cluster 2, la démocratie scolaire est évoquée par tous les acteur·ices - directions, enseignant·es, élèves - mais sa définition varie fortement selon la position et les responsabilités. Nous pouvons dégager quelques points communs dans les visions partagées :

Un idéal d'expression et d'écoute : Pour la majorité des directions du Cluster, la démocratie scolaire renvoie avant tout à la possibilité pour chacun de s'exprimer et d'être entendu. Elle est perçue comme un espace de dialogue, sans aller jusqu'à un partage complet du pouvoir décisionnel. Les propos des directions insistent sur l'importance de « donner la parole aux élèves » et de « prendre en compte l'avis des

enseignant-es », tout en rappelant que « le dernier mot appartient à la direction ». Cette vision traduit une conception consultative plutôt que co-décisionnelle.

Une approche pragmatique chez les enseignant·es : Les enseignant·es reconnaissent la valeur de la démocratie scolaire pour améliorer le climat et responsabiliser les élèves, mais la définissent souvent comme une démarche exigeante, chronophage et difficile à maintenir. Ils associent la démocratie à des pratiques concrètes (votes, débats, co-construction de règles), tout en soulignant ses limites dans le cadre scolaire : « L'école n'est pas une démocratie pure » ou « il faut un cadre pour que les élèves s'épanouissent ». Leur discours oscille entre adhésion au principe et réalisme organisationnel, ce qui conduit à une vision partielle : la démocratie comme outil pédagogique, non comme mode de gouvernance.

Une conception centrée sur les projets chez les élèves : Les élèves, quant à eux, associent la démocratie scolaire à la réalisation de projets concrets (aménagements, activités festives) plutôt qu'à une participation aux décisions stratégiques. Pour eux, « avoir un mot à dire » signifie pouvoir influencer des aspects tangibles de leur quotidien. Cette approche pragmatique reflète leur expérience : la démocratie est vécue comme utile lorsqu'elle débouche sur des résultats visibles, mais perçue comme une illusion lorsque les propositions n'aboutissent pas ou restent sans retour.

Ces définitions convergent vers une tension commune : la démocratie scolaire est valorisée comme principe, mais difficilement traduite en action cohérente au sein d'un tout et un partage réel du pouvoir. Elle est pensée comme un espace d'expression régulé, non comme une architecture décisionnelle horizontale. Cette conception consultative, partagée par les directions et tolérée par les enseignant·es, pourrait expliquer pourquoi les dispositifs existants (CoPa, délégué·es) sont vécus par les élèves comme des canaux d'écoute plus que des leviers d'influence.

5.3.5. Synthèse du Cluster 2

Tableau 6 : Synthèse du Cluster 2

Dimension	Éléments communs	École 3	École 6	École 7	École 9
Contexte	Dispositifs participatifs présents mais consultatifs ; gouvernance hiérarchisée ; dépendance des acteur·ices moteurs.	Petite école primaire spécialisée, milieu rural, ISE très faible, public vulnérable.	Secondaire qualifiant, taille moyenne (≈900), ISE moyen, réseau libre confessionnel.	Secondaire général, ≈1000 élèves, périphérie urbanisée, fusion en cours.	Petite école primaire communale, semi-rural, ISE bas, moyens limités.

Gouvernance	Centralisation persistante malgré discours participatif ; espaces formels existants mais pouvoir final = direction.	Volonté collaborative mais contraintes fortes.	Hiérarchie assumée + consultations structurées ; refus fréquents démobilisant.	Outils modernes (newsletter, sondages) mais validation verticale.	Modernisation numérique (Teams) fluidifie infos sans redistribution du pouvoir.
Posture direction	Ouverture déclarée + contrôle fort ; logique de conformité (plans de pilotage).	Valorise collaboration mais conserve dernier mot.	Gouvernail assumé, décisions sensibles unilatérales (ex. suppression conseil pédagogique).	Discours participatif, création de cellules thématiques, mais logique verticale maintenue.	Adaptation progressive au plan via convivialité (repas, accompagnement externe).
Espaces & communication	Modernisation des outils (Teams, Forms, newsletters) ; circulation d'info améliorée sans impact sur pouvoir.	Réunions bimestrielles, conseils de coopération dynamiques.	Réunions début/fin d'année, sondages réguliers.	Newsletter bi-hebdo, Forms, Kabanga pour charge de travail.	Rupture numérique avec Teams, centralisation des flux d'information.
Conseil de Participation	Présent partout, rôle consultatif, mobilisation faible (élèves/parents).	Présence très faible des élèves et parents.	Relance du CoPa, mais impact limité.	Dynamique évolutive : élargissement aux 3e, ajustements concrets (bilans).	Présent mais peu actif, rôle formel.
Plan de pilotage	Cadre stabilisateur, perçu comme contrainte ; soutient structuration sans transformation culturelle.	Formalisation des conseils de coopération.	Justifie projets citoyens et adhésion à réseaux externes.	Création de cellules thématiques et co-enseignement.	Réorganisation des groupes, accompagnement externe, convivialité pour réduire résistance.
Participation élèves	Dispositifs consultatifs, fragiles, dépendants du volontariat ; impact perçu faible.	Mise en place récente (délégués + conseil coopération hebdo).	Dispositif ancien mais peu investi ; rôle consultatif.	Dispositif ancien, élargi via CoPa ; faible influence réelle.	Absence totale ; participation opportuniste (projets ponctuels).

Participation profs	Espaces formels + outils numériques ; consultation ≠ codécision ; dépendance à noyau restreint.	Travail collaboratif obligatoire mais faible mobilisation.	Culture citoyenne forte mais asymétrique ; noyau restreint très sollicité.	Cellules thématiques , sondages ; dépendance à volontariat.	Réunions mensuelles, groupes de travail ; faible implication globale.
Participation parents	Très faible, souvent symbolique ; freins logistiques et culturels.	Mobilisation quasi inexistante (isolement géographique).	Présence faible au CoPa ; rôle limité.	Faible représentativité ; confusion sur rôle du CoPa.	Participation marginale malgré outils numériques.
Compétences citoyennes	Développement par projets, débats, journées thématiques ; inégal, dépendant du volontariat.	Cercles de parole, boîtes à idées, projets concrets (coin bibliothèque).	Journées citoyennes, projets solidaires, adhésion réseau externe.	Cellule anti-harcèlement , ajustements via CoPa, projets ponctuels.	Initiatives opportunistes (réaménagement cour, ateliers philo).

5.4 Cluster 3 : Écoles « en consolidation »

5.4.1. Contexte

Les deux écoles que nous situons dans ce troisième Cluster peuvent être décrites comme « en voie de consolidation » en matière de démocratie scolaire, en tout cas sur plusieurs dimensions clés de celle-ci. Ces écoles ont su dépasser certaines des difficultés typiques des marques 1 et 2 (par exemple, elles ont réussi à donner du sens à des dispositifs autrefois purement formels, elles ont su pérenniser des initiatives au départ ponctuelles ou entrevoient ou projettent des stratégies pour le faire). Si la démocratie scolaire ne s'inscrit pas explicitement ou pleinement dans l'identité de l'établissement ou dans ses objectifs centraux (d'autres objectifs ou finalités s'y avérant éventuellement plus centrales), des pratiques citoyennes et de participation sont durablement inscrites dans la vie de l'établissement, sous forme de dispositifs variés, à la fois formels et informels. Au moins une partie des instances représentatives sont investies et dotées de sens car les participant·es ont pu y faire l'expérience de projets aboutis, suivis de résultats - même si le pouvoir décisionnel des élèves y reste tout de même limité. Si, dans ces deux écoles, des limites réelles persistent notamment en termes de pérennisation des dispositifs, les équipes semblent

conscientes de ces limites et envisagent des leviers pour les dépasser, ce qui place ces écoles en dynamique de changement.

Notons qu'en raison des limites de notre échantillon, le matériau dont nous disposons nous a amenés à rassembler au sein de ce Cluster 3 deux établissements contrastés à plusieurs égards : ils diffèrent par le niveau d'enseignement (secondaire/primaire), la situation géographique, le réseau (libre catholique/officiel subventionné), l'ISE (très favorisé [15-20]/ plutôt défavorisé [6-10]), mais aussi par le degré de « consolidation » dont il sera question au sein de ces deux environnements. Ainsi, si l'on adoptait une échelle plus fine des « marques », il conviendrait d'étiqueter la première "3+", tandis que l'école primaire relèverait plutôt d'un "3-".... Enfin, l'ampleur des matériaux collectés dans les deux écoles n'est pas comparable (très abondants dans un cas, plus réduits dans l'autre). Cette situation nous amènera à souligner davantage les « variations » locales de cette marque et les défis spécifiques se posant dans chaque cas, même si un certain nombre de constats communs peuvent être dégagés.

L'école 4 est une école primaire de taille moyenne (environ 400 élèves) installée en milieu urbain (quartier décentré d'une grande agglomération, caractérisé par une vraie mixité sociale et culturelle). Son indice socioéconomique est plutôt bas, même si elle ne relève pas du premier quartile qui lui aurait permis d'accéder à des ressources additionnelles en suffisance. La question de la rareté des ressources pour faire face aux nombreux défis de l'école y est régulièrement soulignée. L'école accueille un public hétérogène en termes d'origine sociale, de niveau scolaire et de nationalités d'origine. Ce contexte se traduit régulièrement par des défis récurrents en termes d'apprentissage, d'absentéisme ou de discipline scolaire. L'école a connu un changement de direction il y a deux ans, ce qui à la fois a enclenché une dynamique plus favorable à la participation et à la démocratie, mais pose un certain nombre de difficultés (dont celles de fournir aux chercheurs un accès au terrain suffisant...). Après avoir diagnostiqué un besoin d'expression de la part des élèves, un dispositif d'ampleur (le Conseil citoyen) a été créé, d'abord de manière légère puis progressivement dans une perspective de construction d'une culture participative. L'initiative, portée par la direction, a été abondamment discutée avec l'équipe pédagogique. La direction souligne l'importance de ne pas « mettre la charrue avant les bœufs » en matière de démocratie scolaire, qui reste un horizon difficile à faire vivre au sein de l'institution scolaire, ce qui n'empêche pas la volonté de développer une culture citoyenne. Si de grosses limites à la participation des parents et de certains enseignant-es restent pointées, et qu'on est loin de la pérennisation, l'école est sur la voie d'une prise en compte de l'enjeu démocratique au sein de certains de ses fonctionnements organisationnels.

L'école 10 est un établissement secondaire de taille respectable, rattaché au réseau libre catholique, accueillant un public très aisé (ISE dans le quartile supérieur) et

implanté dans une commune favorisée. Il organise un enseignement de transition générale, avec quelques options en technique de transition plutôt attractives pour le public de l'école (options sportives et artistiques notamment). Il incarne moins la figure du bastion traditionaliste que celle d'une école, certes favorisée, mais plutôt d'orientation progressiste et « ouverte » - à la diversité des profils d'apprenants, aux innovations pédagogiques et ouverte sur le monde. L'identité de l'établissement articule ainsi fièrement exigence scolaire et ouverture/bienveillance, mais où la perspective de préparation aux études supérieures apparaît centrale. Ces conditions favorables sont vécues comme un terreau fertile pour le développement de la démocratie scolaire, un objectif pensé comme complémentaire et non opposé à l'excellence académique (les dispositifs étant également pensés dans leurs dimensions formatives). L'inscription d'un objectif de participation dans le premier plan de pilotage de l'école a enclenché une dynamique de renforcement et de reconnaissance institutionnelle de la participation des élèves comme du Conseil de Participation, l'implication des parents reste le maillon faible, et la question de la pérennisation des diverses initiatives reste posée à l'aube du second plan de pilotage.

5.4.2. Gouvernance

La question de la gouvernance ne se pose pas de la même manière dans les écoles primaires qu'en secondaire, notamment en raison de la structure même de l'équipe éducative (division du travail accrue et équipe plus fragmentée en secondaire, présence renforcée de professionnels autres qu'enseignant-es ...), ou encore du rôle différent de la direction (avec une proximité plus forte par rapport aux enfants dans le primaire). La manière de « faire équipe » y est donc différente. Néanmoins, on le verra, les écoles situées dans le Cluster 3 témoignent de stratégies analogues pour faire face à l'enjeu d'inscrire l'objectif de démocratie scolaire dans le projet éducatif de l'établissement, notamment à travers le recours au plan de pilotage comme levier d'action à ce sujet, ou encore à travers l'option pour un style de leadership plus ouvert et participatif. Ainsi, dans les deux contextes, la construction de plans de pilotage a entraîné des changements plus ou moins bénéfiques en termes de renforcement d'une dynamique participative globale, même si c'est de manière nettement plus embryonnaire pour l'école primaire. Dans les deux contextes, il y a eu un changement de direction récent, et la posture de la direction est qualifiée d'ouverte (toutefois avec la persistance d'une culture plus verticale dans les deux cas, sous des formes différentes).

Ancrer le **plan de pilotage** dans une réelle dynamique participative pour créer des effets d'accélération et de légitimation

L'inscription de l'objectif de la démocratie scolaire dans le plan de pilotage est contrastée dans les deux établissements du Cluster, tout en laissant apparaître des défis comparables. Dans une des écoles, le plan de pilotage avait été introduit initialement « par le haut », sous le registre de la contrainte ou de l'obligation institutionnelle et sans réelle appropriation par l'équipe. La période covid avait encore davantage freiné l'engagement dans le plan, quasiment mis en pause. Pour remédier à la « fracture » interne à l'équipe que cette situation avait engendrée, la nouvelle direction a changé de stratégie en relançant une *dynamique collaborative effective* au sein de l'équipe, articulant travail en groupes thématiques et mises en commun. Ce processus a permis de revoir les priorités du plan et de mettre au centre un *objectif davantage identifié ou vécu par l'équipe* enseignante (un objectif d'amélioration du *bien-être et de la participation des enfants*). Dans l'autre établissement du Cluster, le lancement du plan de pilotage s'est au contraire d'emblée inscrit dans une dynamique participative solide : dès la « première vague » (2017-18), le choix d'inscrire un objectif d'*« amélioration du bien-être des différents acteur-ices en favorisant leur participation à la vie de l'école »* dans le plan de pilotage s'est dégagé d'un processus participatif d'ampleur, impulsé par la direction, à travers l'organisation de *journées pédagogiques* durant lesquelles l'ensemble de l'équipe éducative a été invitée à débattre collectivement de l'identité de l'école et à identifier des chantiers prioritaires ; l'équipe de direction a donc pris le *temps nécessaire pour ce travail de réflexion et d'élaboration collective*.

On peut donc relever que le plan de pilotage n'opère comme dynamiseur de participation et de démocratie que s'il est associé à une *réelle dynamique collaborative*, qui doit se doter de procédures organisées de travail collectif pour parvenir à enrôler un maximum de membres de l'équipe éducative. L'inscription de ce travail collectif dans le temps de travail officiel (et non dans des interstices ou en marge de ce temps de travail reconnu) semble avoir constitué un levier clé, dans les écoles du Cluster 3, tout comme le fait d'accepter d'y consacrer un temps suffisant (la dynamique émergente requérant du temps). Complémentairement, le fait d'enraciner la définition des objectifs du plan de pilotage dans un dispositif participatif ambitieux offre une meilleure garantie qu'émergent alors les « besoins réellement ressentis et diagnostiqués par l'équipe », et donc fassent sens (ce qui, en retour, suscitera de l'engagement pratique et émotionnel dans la tâche, gage d'une véritable dynamique transformatrice).

Zoom sur un plan de pilotage ancré dans un moment participatif instituant

Les acteur·ices s'accordent pour caractériser cette phase (journées pédagogiques initiales pour le premier plan de pilotage) comme un moment 'instituant' et 'bottom up' : « ... pour dégager les objectifs spécifiques, on a vraiment travaillé ça en amont avec les professeur·es, voir comment eux définissaient l'école, quels besoins ils définissaient, puis à partir de ces besoins, quels étaient pour eux les chantiers prioritaires. (...) et ont émergé alors, grâce à toutes ces réflexions qu'on avait faites en amont, des candidats pour piloter ces objectifs spécifiques. ». Cette phase a engendré une « belle dynamique collective et un enthousiasme réel », propres à susciter l'« engagement émotionnel de l'équipe » nécessaire à son implémentation ; elle est également décrite comme « passionnante et véritablement transformatrice » (Direction).

Dans une des deux écoles du Cluster, l'implication de l'équipe dans le plan de pilotage reste fragile, malgré la dynamique participative impulsée par la nouvelle direction, essentiellement en raison du *manque de ressources* que l'établissement a pu dégager pour faire exister cette dimension collective de la vie de l'établissement. Ceci semble affecter la légitimité du plan et plus largement, la participation enseignante en elle-même. Dans la seconde école, en revanche, l'ancrage du Plan de pilotage dans une dynamique participative forte et inscrite dans le temps de travail collectif a permis d'améliorer la légitimité des objectifs de démocratie scolaire, et de les instituer partiellement, ceci ayant enclenché toute une série d'effets concrets :

- Légitimation et accélération d'initiatives liées à la participation, qui préexistaient parfois sous des formes plus ponctuelles ou plus fragiles ;
- Renforcement institutionnel à travers la désignation de deux « pilotes » de cet objectif (avec libération de moyens dédiés, à savoir une ou deux heures NTPP)
- Renforcement institutionnel à travers la mise sur pied d'un petit groupe de professeur·es engagés dans sa mise en œuvre (« noyau porteur »), toutefois sur base volontaire (sans NTPP dédié) ;
- Renforcement institutionnel des dispositifs de participation (renforcement et clarification des fonctions du Conseil de Participation, formation et structuration de la délégation d'élèves, meilleure préparation des délégué·es d'élèves représentants au CoPa, désignation de « professeur·es encadrant·es » accompagnant les élèves dans leur participation comme délégué·es de niveau ou au CoPa, création du Journal de l'école etc.).
- Clarification de l'organigramme décisionnel de l'école (rôle des instances et modalités de communication mieux définis, plus clairs et donc mieux utilisés par les acteur·ices)

Toutefois, même dans ce cas où le plan de pilotage s'est trouvé réellement investi et repose sur une dynamique participative effective, des **limites restent pointées**,

notamment en termes de **soutien matériel et financier** à la participation enseignante. En effet, hormis les moyens dégagés pour soutenir les « pilotes » de l'objectif spécifique « participation des acteur·ices », ou encore certains responsables de projets, la plupart des dispositifs mis en place en lien avec cet objectif fonctionnent exclusivement sur une base volontaire ou bénévole. D'autre part, même lorsque des moyens sont dégagés, le fait de « porter » un tel objectif est dépeint par les professeur·es responsables comme une *tâche chronophage et épuisante* et les volontaires ne se pressent pas au portillon. Le **dégagement de moyens** (une heure NTTP par semaine par exemple) constitue donc une *aide nécessaire, mais pas une garantie suffisante* pour l'engagement de l'ensemble de l'équipe dans les dispositifs liés à la démocratie scolaire. La vignette ci-dessous montre bien la difficulté de « recruter » des enseignant·es ou éducateurs motivés à consacrer une partie de leur temps professionnel à ce type de responsabilités. Le fait de faire reposer la démocratie scolaire majoritairement (et dans certains cas exclusivement) sur du « volontariat » ou du « bénévolat », et sur des procédures de cooptation plutôt que sur un système formel d'élection, est pointé comme un obstacle à la pérennisation de l'objectif. Une des pistes évoquées par les acteur·ices pour remédier à cela serait de **créer un système de représentation des enseignant·es**, équivalent à la délégation d'élèves, c'est-à-dire reposant sur des procédures démocratiques plus formalisées (présentation des dispositifs et des fonctions associées, campagne, élections...) qui permettrait aux acteur·ices siégeant dans les instances officielles (CE, CPPT) de véritablement relayer la parole enseignante. Soulignons également que, dans l'école où le plan de pilotage a bénéficié d'un réel engagement collectif, la préparation du **second plan de pilotage** est envisagée comme un *levier pour instituer un tel système de représentation et participation enseignante*. Le fait d'inscrire la participation enseignante comme objectif du prochain plan de pilotage et de l'instituer par un système de représentation plus formalisé (groupes, délégation, formation, élections) permettrait de dépasser les limites des initiatives issues du premier (levier positif envisagé).

Zoom sur un projet de renforcement de la participation enseignante en lien avec la seconde phase du plan de pilotage

Les volontaires pour devenir profs encadrant·es ne se « *bousculent pas au portillon* » nous confie un enseignant : c'est souvent la direction qui va trouver tel ou tel enseignant·e pour lui signaler qu'« *on la verrait bien dans ce poste* ». Cette situation n'est sans doute pas pour rien dans la **difficulté de renouveler, à l'issue de la première phase du plan de pilotage, les « pilotes »** de l'OS tout comme les membres de l'équipe acceptant de coordonner des projets (noyau porteur). Un des deux enseignant·es pilotes de l'OS explique qu'il a finalement accepté de « rempiler » dans son mandat pour la seconde vague, alors qu'il avait

d'abord pensé lever le pied après 6 années d'engagement intense, dont il sort passablement épuisé. Faute d'autres candidatures, la direction l'a à nouveau sollicité, et il a fini par accepter. Plusieurs acteur·ices, dont la direction et le pilote de l'OS1, évoquent alors le projet de renforcer et d'institutionnaliser davantage les mécanismes de participation des enseignant·es, au-delà de la « belle dynamique collective » impulsée par le premier plan de pilotage. En l'absence de procédures formalisées (cf. supra), il semble que la participation enseignante reste encore trop tributaire des personnes porteuses des dispositifs jusqu'ici, et donc reste fragile.

La posture de la direction : entre gouvernance partagée et accaparement de la responsabilité décisionnelle

Au-delà de leurs différences, les deux écoles rassemblées dans ce Cluster partagent un certain nombre de points communs en ce qui concerne le style de leadership et de gouvernance mis en place par la direction. Dans les deux contextes, la direction incarne explicitement une volonté de changement et se pense comme un levier de changement vers plus de démocratie et de participation (par exemple, la direction de l'école 4 se décrit comme une actrice du changement, consciente des résistances et soucieuse d'impliquer son équipe). Mais dans les deux cas, la gouvernance mise en place semble osciller entre deux pôles en tension : ouverture et de gouvernance partagée d'une part, verticalité et accaparement de la responsabilité décisionnelle de l'autre.

D'une part, ces deux directions entendent incarner une posture *d'ouverture et de communication* avec l'équipe éducative comme avec les élèves (ce qui leur vaut un certain capital sympathie). Elles évoquent par exemple une « porte de bureau constamment ouverte » (dans les deux écoles), ce qui est reconnu et apprécié des enseignant·es et renforce la confiance : « *Le bureau est toujours ouvert. On n'a jamais fermé la porte du bureau.* » (Professeur). Ces directions affichent une volonté de soigner la communication, le contact avec les enseignant·es, mais aussi avec les élèves (école 4), ou encore la volonté d'opérer comme une « *chambre d'écho ou de résonance par rapport à absolument tout ce qui arrive dans mon bureau. Pour moi, tout peut être dit ! Ma volonté est de leur montrer que je suis là pour les accueillir et entendre leurs revendications, qu'il n'y aura jamais de représailles* » (Direction École10).

Dans la même ligne, les deux directions ont mis en place des pratiques relevant d'un *leadership partagé* ou de *modalités de gouvernance plus horizontales et participatives*. Dans le cas de l'école primaire (4), ceci passe avant tout par une meilleure

structuration de la *communication* au sein de l'équipe (« *On reçoit le plan des thématiques à l'avance via Teams... Tout est bien organisé.* »), par l'établissement de groupes de travail autour du plan de pilotage, et plus largement de l'instauration de formes systématiques de *concertation* : « *Je trouve que c'est très agréable d'avoir droit à la parole... On fait une équipe, on n'est pas juste les enseignant-es qui doivent venir prester leurs heures.* ». Ici, les enseignant-es apprécient la communication structurée, la régularité des réunions et la possibilité de s'exprimer de leur nouvelle direction. Le leadership actuel est jugé moins autoritaire que par le passé, ce qui favorise un climat plus serein et une meilleure coopération : « *Avant, c'était très très dur... beaucoup de friction... Maintenant, la direction tranche, mais de manière plus sereine.* ». Toutefois, cette participation s'apparente davantage à de la *consultation* qu'à un véritable travail d'émergence propositionnelle (« *Je prends rarement des décisions seule. [...] Je dis rarement non. Mais je ne dis pas oui tout de suite.* »). Elle privilégie la consultation (réunions, sondages, votes) pour légitimer ses choix : « *Quand je fais des sondages, quand je demande de voter une proposition et que j'ai une majorité de oui... Voilà, je fonctionne comme ça.* ». (Direction École 4).

De manière relativement similaire, la direction de l'école secondaire (10), en place depuis deux ans au moment de l'enquête, et se réclamant en partie de la *pédagogie institutionnelle* à laquelle elle s'était formée comme enseignante, a cherché à rompre avec le style de leadership antérieur (décrit comme plus traditionnel et plus "paternaliste"). Elle a notamment créé un certain nombre de groupes de travail ou *commissions diverses* et *délégué un certain nombre de responsabilités*. Dès sa prise de fonction, elle a impulsé un renouveau du mode de gouvernance de l'établissement, allant dans le sens d'un « leadership partagé » et par une nouvelle dynamique de concertation : « *lorsqu'il y a des grandes décisions à prendre, sur les gros chantiers, on met en place des « groupes de réflexion » sur base volontaire ou par cooptation, pour susciter la réflexion et faire émerger des besoins, des points d'attention.* » « *On essaie vraiment de toujours travailler en concertation avec les professeur-es. C'est très très rare qu'on impose des réflexions qui sortent de nulle part pour les professeur-es et qu'on leur dise « faites avec, c'est comme ça ».* Cette participation reste plus consultative que véritablement propositionnelle.

D'autre part cependant, dans les deux écoles de ce Cluster 3, *l'héritage d'un leadership plus prescriptif et d'une culture décisionnelle verticale* reste perceptible. Dans l'école primaire, si la nouvelle direction affiche une réelle volonté d'améliorer la communication et d'instaurer une dynamique collaborative pour initier des réformes, celle-ci est contrebalancée par un attachement à une forme d'autorité plus verticale : la direction est perçue comme « gentille » tout en incarnant une figure d'autorité décrite comme "stricte", garante des règles et des sanctions. Cette tension est notamment perçue par les élèves, qui témoignent d'une relation plutôt asymétrique avec la

personne en charge de la direction, asymétrie liée à la crainte de la fonction disciplinaire qu'elle incarne.

Zoom sur la parole d'élèves concernant la direction

« Elle est quand même un peu stricte. » (Elève) et « C'est normal quand t'es une direction d'être stricte. » (Elève). « Quand je veux aller dire un truc à la direction, on est devant le bureau, mais on a les pétoches. » (Elève) ; « Moi j'ai été une fois et ça s'est mal passé... donc j'y vais plus jamais. » (Elève). Ils décrivent ce moment comme intimidant : « Ça fait un peu peur. C'est la direction de ton école et t'es devant sa porte comme ça... Coucouuuuu... » (Elève). Cette crainte est renforcée par le rôle disciplinaire qu'elle incarne : « Si tu perds 4 smileys et que t'arrives à 5, tu dois aller chez la direction, faire une feuille et lui expliquer ce que t'as fait. » (Elève). Même lorsqu'ils osent parler, le résultat est incertain : « On l'a dit à madame, elle a dit qu'elle allait dire à la direction. Et ça n'a pas changé. » (Elève). Enfin, certains évoquent des stratégies autoritaires, comme le mensonge sur les caméras : « Elle a dit qu'il y avait des caméras dans les toilettes. » (Elève), ce qui suscite débat : « Elle a quand même menti... mais c'est pour le bien. » (Elève).

De façon analogue, à l'école 10, en dépit de la volonté d'ouverture et de participation manifestée par la direction, on observe une *faible répartition du pouvoir décisionnel dans l'établissement*, pouvoir qui semble concentré dans l'équipe de direction, accaparé par un trio de directeur·rices et sous-directeur·rices collaborant étroitement, définissant les orientations principales de l'école et s'arrogeant souvent le pouvoir de décider, de trancher - parfois même sans consulter le corps enseignant. Cet établissement d'enseignement secondaire porte davantage la trace de la structure de la forme scolaire classique (verticalité décisionnelle, autorité hiérarchique) dont il a du mal à se départir. *La persistance de cette forme scolaire hiérarchique entre structurellement en tension avec l'implémentation de modalités de gouvernance horizontales et participatives.* Comme l'évoque un membre de l'équipe de direction, « *comme n'importe quel établissement scolaire* », l'école présente une « *structure pyramidale très plate* » : « *il y a l'équipe de direction, et puis l'ensemble des membres du personnel juste en-dessous. Donc il n'y a pas de middle management dans les écoles, et nous n'échappons pas à ce modèle* ».

Néanmoins, il faut reconnaître que les dispositifs plus participatifs mis en place par cette nouvelle équipe de direction ainsi que la volonté de dialogue affichée ont permis d'aplanir le climat conflictuel qui préexistait.

Zoom sur une tension entre leadership partagé et monopole décisionnel

Interrogée sur le type de leadership qu'elle privilégie, la direction se réfère elle-même spontanément à une notion de « **gouvernance partagée** », désignant à ses yeux un « savant dosage » entre une volonté **d'écoute** et **d'ouverture** par rapport aux revendications ou propositions émanant de l'ensemble de l'équipe, et un relatif **accaparement de la responsabilité décisionnelle** : « *un modèle de leadership collaboratif, oui, il me semble que j'y tends, mais ce n'est pas nécessairement simple. Pour moi, gouverner une école, c'est être ouvert à prendre des éléments émanant de la « base » mais aussi en assumant qu'on a, en tant que direction, des responsabilités à assumer. Dans toute entreprise, il y a une hiérarchie qui assume les orientations, les décisions. Ces fonctions de leadership doivent être assumées, et si ce n'est pas la direction qui le fait, elles seront accaparées ailleurs, et ce n'est pas nécessairement sain... C'est à la direction d'assumer un cadre et de le tenir : c'est aussi rassurant pour l'équipe. C'est la base d'une paix sociale* ». Cette position assumée de « décideur » s'accompagne néanmoins d'une volonté d'ouverture à ce qui émane de la communauté scolaire. La direction se présente ainsi comme une « *chambre d'écho ou de résonance par rapport à tout ce qui arrive dans mon bureau*. Qu'il s'agisse de propositions ou de revendications, sa posture est de les « accueillir et de les entendre » en garantissant qu'il n'y aura jamais de représailles (« *pour moi, tout peut être dit !* »). Face aux éventuelles critiques plus dures qui lui parviennent, sa posture est de « ne pas se sentir attaquée personnellement » mais de s'interroger réflexivement sur les problèmes que cela peut révéler afin de « rectifier le tir » : « *Les critiques doivent être prises en compte et non pas éludées défensivement, car elles révèlent ce qui ne passe pas bien. Il s'agit pour moi d'en faire quelque chose, de voir comment on peut s'améliorer* » (dir1). Sa stratégie est également de toujours « rétroagir » face à toute revendication, et d'être le plus transparente possible quant aux suites qui seront éventuellement données : « *Être transparente c'est aussi parfois dire ce qu'on va faire suite à une revendication, un avis ou une demande, même si c'est pour dire qu'on n'est pas d'accord, qu'on ne va pas le suivre. C'est accepter que des gens viennent tempêter dans mon bureau, mais leur montrer qu'ils ont pu le faire sans subir de représailles. Montrer qu'on accepte la controverse, sans répondre par la violence* ». Pour éviter ou dégonfler les conflits institutionnels, la transparence est également de mise : « *moi je communique absolument tout : tous mes chiffres, mon budget, ma répartition NTTP, tout est consultable, tout est à disposition* ». **Accueil, réflexivité, rétroaction, transparence** sont donc les maîtres-mots de cette direction lorsqu'elle décrit le mode de gouvernance qu'elle entend incarner et qui selon elle sont la clé d'un fonctionnement « le plus collaboratif possible ». Ainsi, cette direction articule un relatif **accaparement du pouvoir décisionnel assumé**, à un certain « **lâcher-prise** » inhérent à toute pratique collaborative et démocratique : « *quand on fait du participatif, on doit*

lâcher, il y a une perte de contrôle, mais en même temps on conserve la responsabilité, on doit quand même assumer » (Direction).

Il est intéressant de noter que cette posture intermédiaire, entre ouverture et pouvoir hiérarchique de trancher, entre leadership partagé et accaparement décisionnel, n'est pas nécessairement condamnée par les équipes concernées (elle n'est pas nécessairement vue comme une lacune ou un inaboutissement, mais comme une posture « juste » et légitime). Au sein de l'école 4, les enseignant·es semblent apprécier l'efficacité et la capacité décisionnelle de leur direction, perçue comme capable de conjuguer concertation et autorité. La rapidité des décisions est également valorisée : « *Il y a des choses qui traînaient depuis très longtemps... Maintenant, ça évolue... Elle demande à la commune de venir et ça va vite.* » Les enseignant·es apprécient que la direction écoute et consulte, mais garde le dernier mot pour avancer : « *Quand il faut trancher, évidemment c'est la direction qui tranche.* » Dans l'école 10, la capacité de la direction à prendre des décisions est régulièrement présentée comme « nécessaire » et « rassurante pour l'équipe » et certains interviewés reprochent même à la direction de rester trop effacée lorsqu'il s'agit de prendre des décisions au CoPa ou de prendre des décisions pour soutenir proactivement tel ou tel dispositif.

Un dernier point à souligner concerne la capacité des directions à dégager des ressources additionnelles spécifiques pour soutenir la démocratie scolaire. La direction de l'école 4 reste plus prisonnière des contraintes administratives et légales, et du manque de ressources, tandis que la direction de l'école 10 semble avoir réussi à dégager des moyens pour les projets participatifs notamment.

En résumé, les deux écoles du Cluster 3 ont en partie « résolu » les défis qui se posaient pour les établissements situés dans les Clusters précédents en termes de gouvernance : elles ont avancé vers un type de leadership plus coopératif, les directions incarnant une figure plus ouverte et délibérative d'autorité (jusqu'à un certain point).

Enfin, l'inscription de l'objectif de démocratie et participation au sein des plans de pilotage peut aider à renforcer l'objectif, à certaines conditions.

Espaces de concertation et circulation de l'information

Les deux écoles situées dans ce Cluster ont mis sur pied et institué des procédures de gouvernance participative, en créant des **groupes de travail**, mais aussi en **dédiant des temps de travail collaboratif au sein du travail « officiel » de l'équipe**. On l'a vu, la volonté de redynamiser l'implication dans le plan de pilotage a conduit la direction de l'École 4 à lancer une dynamique collaborative, en créant des groupes de

travail thématiques (d'un noyau d'une dizaine de personnes) sans oublier de prévoir des espaces d'échange transversaux entre ces groupes. A l'École 10, la direction nouvellement en place a initié des expériences de participation ambitieuses, en partie inspirées des principes de la pédagogie institutionnelle, notamment en mettant là aussi sur pied de nombreux groupes de travail thématiques (liés directement ou indirectement au plan de pilotage). Dans ce contexte, ces espaces de concertation sont décrits comme générateurs d'enthousiasme et d'engagement émotionnel. L'équipe de direction entend valoriser l'engagement de l'équipe dans ces espaces en le valorisant et en l'encourageant. Cependant, dans les deux contextes, ces espaces de concertation restent encore souvent pensés comme des lieux de *consultation* : dans l'école 4, ces lieux ne « pourraient pas vivre » sans un travail de « monitoring » de la part de l'équipe de direction. Dans l'école 10, une plus grande autonomie est laissée à ces commissions et groupes de travail (la direction parle de la nécessité d'un « lâcher-prise » par rapport aux initiatives et projets portés par les groupes de travail), ces derniers prenant ici véritablement un rôle d'impulsion de projets, même si certains éléments laissent entendre une dynamique plus verticale (consultative).

Concernant la circulation de l'information, un levier relevé dans ce Cluster semble être l'amélioration de celle-ci à partir d'une *clarification de l'organigramme de l'école* (clarification des rôles et mandats des différentes instances et des canaux de la prise de décision). Aux yeux de la nouvelle direction de l'école 10 par exemple, ce travail de clarification améliore la transparence des processus décisionnels, ce qui encourage un engagement de l'équipe dans le collectif en facilitant les modalités pratiques et en visualisant les effets concrets.

Zoom sur l'enjeu de clarification de l'organigramme décisionnel

Interrogée sur la gouvernance de l'établissement, la direction nous présente fièrement une affiche épinglée au mur de son bureau et présentant schématiquement l'organigramme de l'organisation scolaire, à savoir l'ensemble des organes et acteur-ices clés de l'établissement (direction, administration, éducateurs, pédagogie et inclusion, informatique, communication...). La dynamique ayant accompagné le plan de pilotage a abouti à une clarification des fonctions de chacun, ainsi que les dispositifs de communication entre ces « pôles » ainsi qu'entre les grands organes officiels (CCPT, CoPa, CE). Ce travail de visibilité a permis d'ancrer la participation scolaire dans une coopération plus claire et plus apaisée entre organes formels et informels, tout en facilitant la circulation entre ces organes participatifs et décisionnels. En somme, le fait d'avoir **clarifié collectivement** les fonctions de chaque « pôle », semble avoir joué un rôle positif dans le développement d'une « bonne gouvernance » démocratique dans l'établissement.

Les deux écoles du Cluster restent marquées par des limites à ces avancées (persistance de la forme scolaire dans sa verticalité hiérarchique, « organisation peu couplée » rendant difficile les espaces de coopération transversaux...) même si les directions ont fait preuve d'inventivité pour en ouvrir, et accepté (ou réussi à) y allouer des ressources spécifiques.

Le Conseil de Participation (CoPa)

Les écoles du Cluster 3 analysées ici présentent deux situations contrastées, voire extrêmes, concernant le Conseil de Participation.

La direction de l'École 4 (primaire) explique que, sur les dix dernières années, l'école n'a jamais « réussi » à instaurer un Conseil de Participation effectif. Ainsi, en dépit de la législation, cet établissement ne dispose pas d'un Conseil de Participation au sens strict. Nos données ne nous permettent pas d'analyser plus précisément les raisons de cet échec, dont les interlocuteurs font porter le chapeau essentiellement aux parents (invoquant la difficulté d'impliquer les parents dans la vie de l'école en raison d'un éloignement socioculturel de ceux-ci vis-à-vis des codes scolaires, ou encore la difficulté corrélative de créer une véritable association des parents réussissant à réellement faire venir les parents à l'école...), rien n'étant dit concernant le rôle des autres acteur·ices de l'école (élèves, enseignant·es ...) au sein de ce CoPa ... Toutefois, l'absence de dispositif formel est remplacée ici par d'autres procédures de communication avec les parents, ainsi que par des initiatives développées plus loin concernant la participation des élèves et des enseignant·es. On pourrait dire que l'École 4 vise à améliorer la participation des acteur·ices, stimule une culture de la participation en son sein, mais n'est pas parvenue à faire converger cet effort au sein du dispositif institué prévu (CoPa).

La situation de l'École 10 est presque diamétralement opposée. Non seulement le Conseil de Participation existe comme un organe légal, « fonctionnel » depuis 2008, mais surtout, il est présenté comme un dispositif désormais **plus légitime et plus investi**, dans le sillage du plan de pilotage et de l'objectif de renforcer la participation des acteur·ices de l'école. Ainsi, plusieurs éléments de blocage repérés durant les premières années de fonctionnement du CoPa ont pu être progressivement levés. A cet égard, **trois leviers** complémentaires semblent avoir été activés dans ce contexte, et avoir permis de passer d'un dispositif « formel » à un dispositif véritablement « habité ».

Premièrement, la **légitimité** du CoPa était relativement faible, notamment de la part d'une partie du corps enseignant et plus particulièrement de **représentants syndicaux** qui exprimaient de la méfiance quant à cette instance, en termes de répercussions possibles sur le respect du temps de travail des enseignant·es. La direction se targue ici d'avoir su lever ces résistances, notamment grâce à une volonté

affichée de rétablir le dialogue et de recevoir toutes les critiques, d'y donner suite (quel que soit l'issue), en jouant la carte de la transparence et de la « co-construction » de compromis, et non celle des petits arrangements souterrains et des décisions unilatérales. Nos données ne nous permettent pas d'en dire beaucoup plus sur ce point, pourtant essentiel, de restauration d'une confiance entre direction et équipe : le travail collaboratif doit avoir lieu dans un climat de sécurité professionnelle indispensable (ce qui passe par un climat de collaboration serein avec les représentants syndicaux). Parallèlement, la légitimité du CoPa aux yeux de l'ensemble du corps enseignant a également été renforcée à travers le processus collectif qui a entouré l'élaboration du plan de pilotage, qui a notamment été l'occasion de mener collectivement une réflexion sur le CoPa, son fonctionnement, sa redynamisation. Notons toutefois que l'apaisement des relations avec les syndicats est également lié au rôle majeur du CE qui garde la main sur toute une série de décisions ; la direction doit donc assumer ici un rôle de courroie de transmission entre les deux instances, et sa capacité à faire « remonter » les propositions du CoPa au CE est essentielle, à la fois pour « faire vivre » le CoPa (rendre effectives les propositions passe par leur validation au CE) et à apaiser les réticences éventuelles des acteur·ices syndicaux.

Deuxièmement, c'est surtout le système de représentation des élèves au CoPa qui a été considérablement renforcé et mieux articulé avec la participation des élèves dans l'établissement dans son ensemble (système de délégation, conseil d'élèves etc.). En effet, alors qu'auparavant les délégué·es d'élèves étaient mal, voire pas préparés à participer au CoPa, il existe désormais un système d'adultes encadrant·es (cf infra) qui prépare et accompagne les élèves à élaborer et communiquer des propositions sous un format plus construit, plus précis et donc plus « recevable » au sein de cette instance. Par ailleurs, des efforts réels ont été faits pour valoriser la parole des représentants d'élèves au sein des réunions du CoPa : pour éviter de faire passer les demandes des élèves au second plan ou d'avoir trop peu de temps pour les traiter, on leur donne désormais la parole en premier lieu, afin de garantir que leurs propositions soient systématiquement traitées. Cette stratégie très concrète semble avoir eu un effet positif aux yeux des acteur·ices interrogé·es (perception positive du rôle des élèves tant par les enseignant·es que par les déléguées d'élèves l'ayant expérimenté).

Troisièmement, cet encadrement renforcé de la participation des élèves a, à son tour, débouché sur un certain nombre de « réussites » (projets initiés par les élèves validés par le CoPa ayant abouti, et remportant un certain succès visible dans l'école), créant un **effet « boule de neige » positif** sur à la fois la meilleure connaissance du rôle du CoPa de la part de l'ensemble des acteur·ices scolaires, et sur sa **légitimation** aux yeux des enseignant·es les plus récalcitrants et sur sa significativité pour les élèves eux-mêmes (qui, s'y sentant plus écoutés et reconnus, et confortés dans leur capacité à « faire bouger les choses », s'y investissent plus sérieusement). Ainsi, les réticences enseignantes exprimées face à la légitimité de la parole des élèves au CoPa sont

largement levées (le « noyau » d'enseignant·es qui avait historiquement exprimé un scepticisme par rapport aux dispositifs de participation ayant en tout cas considérablement diminué). Le mécanisme clé, ici, est celui du **cercle vertueux** : soutenir la participation des acteur·ices (ici, les élèves) au CoPa produit en soi un certain nombre de résultats positifs qui eux-mêmes renforcent la légitimité de cette participation, lève les résistances, renforce l'adhésion des adultes au dispositif...

Toutefois, au sein de ce Cluster, la participation de l'ensemble des acteur·ices au CoPa n'est pas pleinement réalisée, les données laissant apparaître un certain nombre de **limites** au fonctionnement du CoPa.

Premièrement, ***l'absence de systématisation des délégations de tous les acteur·ices de l'école*** (au-delà des délégations d'élèves), dont la participation ne repose pas sur des mécanismes clairs (élections, représentation et délégation claire, communication transparente...). Ainsi, à l'école 10 par exemple, si le système de délégation d'élèves s'est considérablement renforcé, en revanche la **participation enseignante s'y avère plus faible**, ne reposant pas sur une organisation structurée ni sur un système de désignation clair voire d'élection, comme pour les élèves. De même, la **participation des parents n'est pas optimale et a connu des fluctuations**, liées (comme à l'école 4) aux difficultés de faire vivre l'association de parents (pourtant, ici, en contexte d'ISE plus favorable). Ces difficultés plaident pour un travail de systématisation des représentations, pour tous les corps d'acteur·ices scolaires (pas seulement pour les délégations d'élèves).

Deuxièmement, la ***lenteur du suivi effectif des propositions*** amenées par les représentants (notamment) d'élèves au sein du Conseil de Participation affecte la légitimité du dispositif. Autrement dit, il est essentiel que les décisions prises au CoPa soient suivies d'effets concrets, donc soient relayées et opérationnalisées au sein de la vie de l'établissement dans un délai raisonnable. Ceci requiert un engagement concret de la part de la direction, ainsi qu'un rythme de réunions relativement soutenu pour que les processus ne se diluent pas trop dans le temps (avec un effet démobilisateur évident).

Zoom sur l'enjeu de la "lenteur démobilisatrice" des prises de décisions issues du CoPa

Un enseignant explique : « *Après j'ai un petit bémol pour le CoPa. De mon point de vue, c'est la manière dont la direction répond, parfois, aux projets. Je trouve que les élèves font un super job. Ce serait cool que la direction quand elle leur dit « on va en parler entre nous », fasse un suivi au prochain CP. Parce que là, franchement... »*. L'enseignant donne l'exemple d'un projet introduit par une

déléguée qui demandait l'installation d'une certaine appli comme support à l'étude en langues. Le projet a été présenté (et recalé) plusieurs fois à la suite de demandes de « précisions », ce qui aurait retardé inutilement sa mise en œuvre, avec un effet démobilisateur pour les élèves. « *Là je pense qu'ils l'ont vraiment menée comme ça en bateau avant de lui dire oui, ça m'énervait. J'ai l'impression que parfois les adultes jouent un peu avec les élèves et les poussent dans leurs retranchements. Alors que c'est déjà des élèves exceptionnels, qui viennent ici le soir de 17 à 18h...(prof2). Des témoignages d'élèves vont dans le même sens : « ça prend beaucoup de temps, ça traîne. On a amené des projets qui ont pris un an juste pour avoir un accord de la direction... C'est un peu compliqué. » (élève). Cette lenteur démobilisatrice tient aussi au rythme même des CoPa (« il y en a genre 4 sur l'année, ça va hyper vite et parfois il en faut trois pour avoir juste un oui ou un non sur un projet, c'est pfff... »*

Dans le même ordre d'idée, **la nature consultative du dispositif** CoPa constitue un frein lorsque les acteur-ices perçoivent que les « véritables enjeux » sont décidés en conseil d'entreprise. Ainsi par exemple, à l'école 10, le CoPa reste perçu comme un espace « à enjeu faible » (les élèves sont surtout sollicités au sujet de thématiques liées à la vie juvénile, l'usage des réseaux sociaux ou des activités plus ludiques), alors que les grandes décisions, notamment relatives à la pédagogie, à l'évaluation, au travail enseignant etc., sont entre les mains du Conseil d'Entreprise (qui, pour sa part, joui d'une structure plus instituée et plus formalisée par le droit). Comment alors légitimer et instituer les décisions du CoPa ? L'articulation CoPa /CE doit donc faire l'objet d'une réflexion précise.

Enfin, nos données et observations révèlent **la persistance d'une culture hiérarchique**, observable dans le fonctionnement même des réunions du CoPa, où l'équipe de direction conserve une place de « grand chef d'orchestre » de la rencontre et où les interventions des élèves font encore parfois l'objet de réactions paternalistes, ironiques ou disqualifiantes (malgré les changements de procédures pour faire place à leurs propositions - cf. supra).

Zoom sur une Observation au CoPa - Persistance d'une culture hiérarchique et infériorisation symbolique de la parole des élèves

Notre observation d'un Conseil de Participation laisse penser que la direction n'a pas vraiment été détrônée de son rôle de grand chef d'orchestre de la rencontre : elle construit l'agenda et l'ordre du jour, elle distribue la parole et synthétise les échanges. Cette centralité symbolique se marque à la fois par sa place dans l'espace, par le fait que les autres participants (enseignant·es, parents ou élèves)

interviennent presque toujours en s'adressant à elle, avec peu d'interactions entre eux. Sa position se donne aussi à voir par le travail de « traduction » des prises de parole des élèves qu'elle opère constamment - reformulant leurs propos, les aidant à « trouver les bons mots » lorsqu'ils se montrent hésitants. Cette attitude peut être interprétée, de manière ambivalente, comme une volonté de donner place à cette parole des élèves et de l'acter, mais aussi comme une manière de les renvoyer à leur statut d'interlocuteur « moins capable ». Cette infériorisation des élèves comme participants légitimes à l'interaction est également visible à travers les taquineries ou les recadrages dont ceux-ci font l'objet dès qu'ils montrent, par exemple, qu'ils n'ont pas « correctement joué leur rôle » en ne lisant pas telle annexe ou en n'étant pas au courant de tel aspect du règlement : aux rires gênés de certains viennent s'ajouter la remarque d'un membre de l'équipe de direction, qui rappelle aux représentants de niveau que « cela fait partie de leur apprentissage de bien se renseigner avant un CP et de lire les annexes ».

Cette relative déconsidération du « statut de participant légitime » des élèves va de pair avec une restriction des domaines pour lesquels les élèves sont consultés : ceux-ci concernent plutôt la vie juvénile, l'usage des réseaux sociaux ou des activités plus ludiques. De plus, c'est bien de simple consultation qu'il s'agit, et pas d'implication plus forte, comme le montre la conclusion d'un membre de l'équipe de direction après le CoPa observé : celui-ci remercie les élèves pour leurs « éclairages » et leurs « idées » et affirme qu'ils essaieront de les utiliser dans les « réponses » qu'ils apporteront (eux) aux problèmes... Les élèves ne sont pas dupes de cette situation, mais valorisent quand même leur pouvoir de proposition au CoPa (cf. infra).

5.4.3. Participation

Dans les deux écoles du Cluster, la participation des acteur·ices scolaires a fait l'objet d'avancées significatives allant dans le sens du renforcement d'une culture démocratique en construction, au moins pour certains des acteur·ices de l'école. La participation des élèves est envisagée non seulement comme un levier d'amélioration du bien-être ou du climat de l'école, mais comme un pilier d'une culture démocratique en construction, voire dans certains cas comme un levier de gouvernance.

Plusieurs bémols sont à relever concernant cette dimension : si des processus se sont installés en matière de participation des élèves, la participation des parents et des enseignants est loin d'être systématisée. Par ailleurs, le pouvoir décisionnel reste essentiellement aux mains de l'équipe de direction, ce qui témoigne de la persistance d'une culture scolaire basée sur un modèle « rationnel-légal » d'autorité. Enfin, des progrès ont été réalisés en matière de clarification de l'organigramme décisionnel et de communication, mais ces processus restent en partie entravés par le caractère « peu couplé » de la forme scolaire.

La participation des élèves : Les dispositifs de participation

Les deux écoles du Cluster 3 comportent bien un système de délégation d'élèves formalisé et structuré, quoi qu'orienté vers des acceptions distinctes - plus ou moins ambitieuses - de la démocratie scolaire. Dans un cas, le dispositif est surtout orienté vers une finalité de développement de la citoyenneté et d'amélioration du climat scolaire ; dans le second, le système de délégation a été consolidé et restructuré en partie autour de la participation des délégué·es de niveau au CoPa (avec, par conséquent, une ambition d'associer directement les élèves à la gouvernance de l'école, en tout cas sur certains enjeux - dont la portée reste toutefois limitée). Dans les deux cas, on observe encore certaines limitations quant à l'ampleur et au poids de la participation des élèves dans la gouvernance démocratique de l'école.

Ces limites apparaissent de la façon la plus évidente au sein de l'École 4, dans laquelle la participation des élèves a été pensée avant tout comme un levier d'amélioration du bien-être et du climat scolaire. La mise sur pied d'un « **conseil citoyen** » d'élèves y a émergé comme réponse aux problèmes d'indiscipline et de violence qui se posaient dans l'école. Fruit d'une réflexion collective au sein de l'équipe, ce projet s'est peu à peu structuré autour de délégué·es de classe (toutefois non nécessairement élus, parfois cooptés ou désignés par les professeur·es en recherche de certains profils...). Les sujets abordés touchent avant tout aux problèmes concrets liés au quotidien des élèves (les jeux, la cour de récréation, la violence entre élèves...) mais ont toutefois permis des avancées concrètes (rédaction de chartes de bonne conduite adaptées aux niveaux scolaires etc.). Au-delà de cette dimension, le projet affiche néanmoins une volonté de construire progressivement chez les élèves une « culture participative » pouvant, à terme, mener à la démocratie scolaire. Ainsi, le Conseil citoyen peut à la fois être vu comme un dispositif à visée plus instrumentale (gestion de la discipline/amélioration du bien-être) que pleinement démocratique, mais aussi comme une étape intermédiaire vers un objectif démocratique plus ambitieux. Cependant cet objectif reste assez lointain et n'est pas associé à une action soutenue en termes de formation des enseignant·es, par exemple.

Zoom : La participation des élèves au service du bien-être : fin en soi ou étape préalable à la démocratie ?

La construction du conseil citoyen d'élèves est née d'une réflexion collective sur le climat scolaire et la discipline, jugés problématiques lors de l'évaluation de fin d'année ; « *Le gros point négatif, c'était la discipline et des conflits, et que les enfants se rendaient compte qu'ils se sentaient mal dans la collectivité. Donc de là, on a discuté beaucoup lors de concertations (...) et on est parti sur ce qu'on*

pourrait mettre en place pour que les enfants aient des moments d'échange. ». Ces moments d'échanges entre élèves ont progressivement pris la forme d'un système institutionnalisé, celui des conseils citoyens.

Ce dispositif comporte toutefois certaines limites au regard du référentiel démocratique. Tout d'abord, les délégué·es de classe sont désignés par les enseignant·es et/ou le groupe classe (et non nécessairement élus) en début d'année. Cette réticence par rapport au principe des élections peut être comprise comme une volonté de garder la main sur le profil des délégué·es, ce qui signale une tension entre principe démocratique et volonté de contrôle : « *Début d'année, il n'y a pas nécessairement une élection. Soit c'est au choix des profs, soit ils élisent un délégué pour l'année* » ; « *On peut avoir un délégué élu démocratiquement par ses pairs, mais qui ne représente pas ce qu'on attend... On leur change de délégué.* » (Direction).

Une autre limite du dispositif tient aux enjeux de la participation, cantonnés à des thématiques liées au quotidien des enfants : « *Les trois soucis majeurs : la violence, les jeux, les difficultés dans la cour de récréation.* ». La participation des élèves dans cette école est donc pensée comme un moyen d'apaiser le climat plus que comme un levier de démocratie. A cet égard, les effets positifs de la participation soulignés par la direction concernent le fait qu'elle a donné lieu à des actions tangibles (chartes de bonne conduite, fiches de jeu etc.) et a produit un effet d'apaisement : « *J'ai l'impression que cette activité a permis une meilleure gestion de la violence. Et plus de communication face à la violence entre enfants* ».

Cependant, cette insistance sur la gestion de l'ordre et l'amélioration du climat scolaire semble parfois considérée comme une étape intermédiaire vers une acception plus ambitieuse de la démocratie scolaire. La direction insiste sur la nécessité de construire des bases citoyennes solides avant de pouvoir développer la démocratie à l'école : « *Il faut d'abord travailler sur la citoyenneté, sur le bien-être, sur le climat scolaire, qui va impacter à ce moment-là sur la démocratie scolaire.* » (Direction). Elle envisage aussi à terme une évolution vers une participation plus forte, incluant une dimension disciplinaire et des rôles différenciés (ex. « super-citoyens »), « *Le futur que je désire, c'est clairement créer un conseil citoyen pérenne [...] et pendant une demi-heure, gérer toute la discipline de l'école par les élèves.* » (Direction). Néanmoins, ceci est envisagé dans un temps long car la direction explique que ces conseils citoyens doivent faire l'objet d'une évaluation pour prendre le temps d'envisager la suite.

L'autre établissement du Cluster a quant à lui opéré un travail considérable de structuration et de renforcement de la délégation d'élèves, largement salué par l'ensemble des acteur·ices de l'école, et qui semble avoir renforcé la *légitimité de la participation des élèves aux yeux de l'équipe* comme *des élèves eux-mêmes* (renforcement de la confiance des élèves dans la participation démocratique à l'école, renforcement de la confiance des élèves, dans leurs propres capacités d'action...). Ce

système fonctionne selon une structure assez standard (élection de délégué·es de classe, réunis en un conseil des délégué·es ; élection de délégué·es de niveau parmi ce conseil, ainsi que de représentants au CoPa) qui existait formellement depuis un certain nombre d'années (système d'élection et campagne électorale), mais qui était peu investie par les élèves avant le plan de pilotage (coquille vide). Le rôle des représentants d'élèves n'était pas clair, ceux-ci n'étaient ni formés pour ce rôle, ni accompagnés, et leur participation était peu prise au sérieux par les adultes. Le déploiement de la réflexion autour du plan de pilotage et plus spécifiquement d'un objectif spécifique de participation a permis d'insuffler un souffle nouveau à ce dispositif existant, à travers **différents leviers** : le *renforcement de la formation des adultes* porteurs (enseignant·es et éducateurs) par l'appel à différentes associations extérieures dans un premier temps, puis par les porteurs eux-mêmes (cercle vertueux et « capacitation » des acteur·ices de l'école) ; *ajustement du dispositif au contexte de l'établissement* (en l'occurrence, en mettant l'accent sur la formation des élèves et le développement de leurs compétences (argumentatives, sociales...) et de leur responsabilisation, éléments valorisés au sein de la « culture » de l'établissement) ; *désignation d'adultes encadrant·es* chargés de faciliter et d'outiller le travail de représentation, d'accompagner les délégué·es dans leurs projets, de veiller à la circulation des informations entre les instances et niveaux de délégation ; *clarification et articulation de tous les échelons de la participation des élèves*.

Zoom sur un travail de consolidation et de clarification des échelons de la participation des élèves

« C'est l'adulte encadrant qui va vérifier que les délégué·es puissent effectivement se réunir, que les délégué·es d'un niveau puissent se réunir avec des procédures, avec des fiches de prise de notes, qu'il y ait un secrétaire par exemple, et qu'il y ait un bon flux de communication des classes vers leurs délégué·es lors des réunions des délégué·es d'un niveau ; et puis que l'info redescende. Et puis alors après, l'étage supérieur, le CP, c'est-à-dire est-ce qu'il y a des choses à faire remonter en CP, oui ou non ? Donc maintenant, on a institué ça où on prépare les CP à l'avance, on dit ok, est-ce qu'on a des choses à amener en CP ? Il faut les préparer des semaines à l'avance, par exemple, on arrive avec une proposition qui est refusée pour telle ou telle raison, il faut retravailler la proposition, revenir au CP suivant, et ça, ça ne se faisait pas ». L'adulte encadrant (il y en a un par niveau et certains bénéficient d'une heure d'encadrement NTPP) accompagne aussi les élèves délégué·es dans un processus de « **mise en forme** » de leurs revendications et de leurs **propositions**, en les coulant dans un format structuré, anticipant les demandes de la direction (en termes de faisabilité, de prévention des risques, de financement...). Les projets d'élèves sont désormais accompagnés, construits, mis en forme à l'aide d'un formulaire qui invite à préciser une série de rubriques

relatives aux conditions matérielles, au financement, aux acteur·ices impliqué·es et aux risques par exemple, et anticipe ainsi les réponses de la hiérarchie de l'école. Le processus est long, mais clairement balisé : « *Si un élève a un projet, il en parle avec son délégué et lui et son délégué, alors, construisent le projet ensemble. Ils doivent remplir une fiche projet avec un professeur ou un membre du personnel encadrant. Avec ça, on va vérifier déjà un petit peu la faisabilité et les objectifs du projet. Quand ça s'est fait, ça passe alors au Conseil de Participation. Là, l'élève peut expliquer le projet au professeur, aux parents, à la direction. La direction le reprend alors, pose les questions et soumet le projet si c'est validé en CE. Et s'il se valide, alors le projet est lancé. S'il y a des éléments à réajuster lors du Conseil de Participation, la direction alors pose des questions ou demande de retravailler certains points. Et l'élève revient alors au prochain Conseil de Participation avec son projet.* » (dir2). De plus, on a systématisé **la présence d'un adulte encadrant au Conseil de Participation** (en plus des places réservées aux enseignant·es), chargé simplement de soutenir la parole des représentants d'élèves, voire d'intervenir marginalement pour compléter celle-ci ou lui donner plus de crédit.

Plus globalement, les professeur·es « pilotes » de l'OS1 ont également joué un rôle de fluidification des informations, à différents niveaux de la participation : de la classe vers le délégué, des délégué·es de classe vers les délégué·es de niveau, de ceux-ci vers le CoPa etc. ce qui a permis de rendre le dispositif de participation bien plus « représentatif » et effectif.

Ainsi, depuis l'inscription dans le plan de pilotage, toute la « chaîne de participation » des élèves a été largement clarifiée et activée, si l'on en croit ce membre de l'équipe de direction : « *Avant, les droits des délégué·es n'étaient pas toujours très clairs. Maintenant, quand les délégué·es sont élus, ils ont une journée de formation des délégué·es qui marche très bien, qui les stimule fort. Et puis surtout, on a un professeur encadrant par année qui va aider les délégué·es d'années à se structurer, à choisir un secrétaire, à choisir un délégué de niveau. Le délégué de niveau alors va convoquer les réunions plus ou moins tous les mois, le secrétaire va prendre note, va structurer des PV, va conclure en disant « il faut diffuser telle information, avec tous les éléments à faire pour la prochaine réunion ». Donc si les délégué·es d'année doivent aller dans leur classe diffuser ou prendre des informations, c'est noté à la fin du PV. Et donc il y a toute cette voie-là qui est faite. Il y a une clarification aussi, une information qui est faite sur comment faire émerger un projet. Et puis... Il y a des réunions, les délégué·es se réunissent en délégué·es de niveau et puis le délégué de niveau, qui est le président un petit peu, va au Conseil de Participation. Il a fait reporter la voix de son année aussi au Conseil de Participation. Ce qui est très intéressant dans l'évolution que j'ai vue, c'est que maintenant, les élèves prennent de plus en plus de place et la parole au Conseil de Participation. Ils n'ont pas peur d'intervenir, de proposer des projets, de donner leur avis. Alors qu'avant, beaucoup moins ; ils étaient là, mais ils étaient peu impliqués, peu sollicités. » (Dir2)*

Le développement systématique et la légitimation croissante de ces dispositifs formels de participation ne les protège cependant pas totalement d'une certaine vulnérabilité, et en particulier du **défi de leur pérennisation**. La question qui se pose à ce stade est celle de la transmission d'un know-how encore trop souvent détenu par des individus porteurs de projets ou de dispositifs (adultes comme élèves). L'enjeu est notamment de garder une trace de toutes les procédures concrètes liées au fonctionnement des dispositifs, ou encore des principaux enseignements tirés de l'expérience. Au niveau des élèves, ceci signifie également systématiser la formation à la délégation, pourquoi pas, à élargir à l'ensemble des élèves (et pas aux seuls candidats délégué-es). La pérennisation passe également par l'octroi de ressources NTPP garanties et au soutien explicite de l'équipe de direction. Ceci est particulièrement visible au sein de l'école 10, qui malgré l'investissement considérable dont cette participation a fait l'objet, est face au défi de l'institutionnalisation des dispositifs.

Zoom sur le défi de la pérennisation des dispositifs participatifs

Le pilote de l'OS insiste : « *Il faut institutionnaliser, il faut pérenniser, c'est mon mot clé. Il faut que ce soit institutionnalisé au point que si maintenant, la tête de l'école est coupée et qu'on change, ça reste* » (prof). La direction partage cet avis : « *Il y a toute une série d'éléments qui ont pu être mis en place qu'on n'a surtout pas envie de perdre. Et donc là, la réflexion, ça va être de comment faire en sorte que ça puisse continuer. Parce que ceux qui ont porté cet OS... pendant ce plan de pilotage-ci, ne vont pas toujours être là pour le porter. C'est vraiment consolider, je pense, tout ce qui a été acquis. Faire en sorte que ça perdure* ». (Direction). Un des problèmes majeurs est donc la question de la **transmission d'un « know how » détenu de manière encore trop largement individuelle**, par les « porteurs » (adultes comme élèves d'ailleurs). « *Il faudrait pouvoir **garder une trace de toutes les procédures** d'action, pour que tout ce qui a été gagné puisse exister de manière pérenne* » (prof1). C'est l'idée de « systématiser des procédures » claires et transmissibles à d'autres qui est proposée : « *Sans les deux professeur-es qui l'encadrent, qui viennent le mercredi après-midi, qui soutiennent les élèves, ça n'existerait pas. ... là c'est vraiment lié à deux individus en particulier, ... Il faut sans doute passer par l'établissement de procédures etc. Donc c'est des chaussures dans lesquelles on pourrait plus facilement rentrer. C'est peut-être juste avoir un ou plusieurs documents qui reprennent vraiment le mode de fonctionnement, les points de vigilance* ». (Direction). Sur ce point, un enseignant porteur du Journal semble souhaiter davantage d'implication de la direction dans ce processus d'institutionnalisation, à travers par exemple la réalisation d'un « bilan de l'activité » permettant de rendre visible les difficultés récurrentes et d'y proposer des solutions structurelles. Concernant les élèves, l'inévitable turn over des délégué-es, qui grandissent, quittent l'école ou renoncent à leur mandat induit une difficulté à transmettre ces acquis et routines aux suivants. La **formation** des délégué-es doit donc se faire chaque année, et certains appellent à sa **systématisation à l'ensemble des élèves**.

Enfin, la question des moyens (ressources NTTP) se pose inévitablement car sans ces heures pour soutenir les dispositifs et les faire vivre, le château de cartes peut s'effondrer. Au **soutien financier** doit s'ajouter un **soutien symbolique** par la direction

La participation des élèves hors système de délégation

Les établissements de ce Cluster sont parvenus à stimuler une culture de la participation, à travers différents dispositifs, qui constituent autant de points d'appui à la participation des élèves dans la vie de l'établissement.

On a vu que la direction de l'École 4 visait le renforcement de la citoyenneté des élèves et un travail concret sur le bien-être. Complémentairement, un enseignant de philosophie et citoyenneté a mis en place une boîte à idées (Écoute-Parole-Conseil) destinée à recueillir l'expression confidentielle individuelle des préoccupations (de toute nature) rencontrées par les élèves. Une des particularités de ce dispositif est qu'il a évolué d'un usage léger (thématiques pratico-pratiques liées à la vie quotidienne) vers la prise en charge de problématiques graves telles que le harcèlement ou la maltraitance, auxquelles l'équipe éducative peut alors tenter de donner suite. Ce dispositif a ainsi renforcé la participation des élèves à la vie de l'établissement. Toutefois, le dispositif requiert encore pérennisation et soutien institutionnel (une étape qui est envisagée, mais pas encore concrétisée).

Zoom sur une boîte d'Écoute - Parole – Conseil

Il s'agit d'un dispositif participatif centré sur l'expression individuelle des élèves, visant à améliorer le climat scolaire et à prévenir les situations problématiques. Elle a été initiée par une enseignante de philosophie et citoyenneté, avant l'arrivée de la direction, et fonctionne comme un canal confidentiel permettant aux élèves de signaler des difficultés ou des doléances. Le poste EPC est né d'un besoin identifié par l'enseignante de philosophie et citoyenneté face à des témoignages sensibles exprimés en classe : « *Je voyais que par leçon, j'avais deux, trois témoignages qui étaient quand même... durs. Et je me suis dit, comment je fais ? Je ne peux pas laisser ça comme ça.* » (Professeur). Cette initiative n'était pas prévue dans le référentiel officiel mais le professeur-e a tenu à le mettre en place face à la détresse de certaines situations vécues par les enfants. L'idée est venue "naturellement" selon le professeur-e, sans s'inspirer directement d'autres fonctionnements existants.

L'outil prend la forme d'une boîte physique où les élèves peuvent déposer des messages relatifs à leurs ressentis ou difficultés. L'enseignante précise : « *Je leur dis, voilà, vous pouvez me déposer un mot. Alors, ce n'est pas anonyme. Je veux vraiment un nom, une classe.* » Ce dispositif, en place depuis trois à quatre ans, a évolué d'un usage léger vers la prise en charge de problématiques graves telles que le harcèlement ou la maltraitance : « *J'ai aussi eu des témoignages de maltraitance ou des victimes de violences domestiques.* » Son efficacité repose sur une relation de confiance : « *Ça fonctionne vraiment parce qu'il y a cette relation de confiance et parce qu'ils savent qu'ils peuvent tout me dire.* ».

Toutefois, des limites persistent, notamment la charge de travail et l'absence de soutien institutionnel : « *Ce serait intéressant aussi d'avoir le point de vue de quelqu'un d'autre... Ne pas être toute seule à le porter.* » (Professeur). Pour la direction, ce système est vu comme dans la phase de pérennisation, étant bien installé dans l'École et ne nécessitant plus de développement supplémentaire.

D'autres points d'appui à la participation des élèves (informelle, hors-dispositif de délégation) sont nombreux dans ce Cluster (en particulier à l'École 10, emblématique à cet égard) : on pointera par exemple l'existence d'un *Journal de l'École* soutenu par des adultes encadrant·es (et libérés d'une heure NTPP pour cela), pensé comme un véritable levier de développement de compétences diverses, notamment citoyennes, dans la mesure où les élèves journalistes enquêtent sur la vie de l'établissement, dans une perspective potentiellement critique (même si ceci suscite un certain malaise et des résistances de la part d'une partie de l'équipe) ; mais aussi parce que le journal opère comme une instance importante de communication entre élèves et adultes et est connecté aux lieux de décision, avec notamment une présence au CoPa, auquel il donne visibilité auprès de l'ensemble des élèves. On notera aussi la participation des élèves à la *réflexion sur le ROI* et plus spécifiquement sur les règles vestimentaires à l'école. On relèvera la présence bien installée d'une série de *groupes thématiques ou d'ateliers participatifs*, où enseignant·es et élèves s'engagent sur des enjeux de société, qu'il s'agisse de questions de rapports Nord-Sud, de droits humains, d'environnement ou encore d'initiatives ponctuelles. Un *système d'ateliers participatifs organisés par niveau* a été mis en place à l'école 10, soutenu par des heures NTPP, fonctionnant comme « incubateur de projets citoyens divers initiés par les élèves », et les aidant à « gérer » ces projets (l'accent étant mis sur la dimension formatrice plus que sur la fonction proprement démocratique). Ce système, plus flexible et moins contraignant que le système formel de délégation, est bien accueilli par les élèves même s'il risque parfois de court-circuiter le système de délégation, aux dires de certains délégué·es.

Zoom sur des ateliers participatifs

Un système d'ateliers participatifs « incubateur de projets d'élèves » a été instauré, en tout cas au premier degré. *« J'ai reçu une heure en plus pour faire un atelier. C'était une permanence le temps de midi. On faisait ça à deux. Et un troisième collègue qui est venu de manière bénévole, régulièrement. Et l'idée de ces ateliers, c'était, est-ce qu'ils ont des projets au niveau de la classe, au niveau d'une année ? Est-ce que c'est une initiative citoyenne ? Et donc, on accueillait les élèves qui voulaient créer des projets. Et donc, on leur apprenait à faire de la gestion de projets. (Prof1)*

Ce dispositif est bien accueilli par les élèves qui le considèrent comme plus flexible et accessible que la délégation officielle : *« Une nouvelle cellule a été créée, qui s'appelle Sérum, et donc les élèves ne doivent plus passer par les délégué-es pour créer des projets. C'est une chose qui a été mise en place en plus, pour inciter les élèves à faire des projets plus facilement. »* (élève) ; toutefois, certains délégué-es soulignent qu'il a parfois produit un effet pervers : vider le système de délégation de son sens, en le contournant par la participation directe permise par cet atelier participatif direct : *« En première et deuxième, il y avait une cellule qui s'appelait l'Atelier participatif. N'importe quel élève pouvait aller voir, le jeudi midi, et proposer de faire un projet directement, sans passer par le délégué et tout ça. Donc le délégué n'avait vraiment pas beaucoup d'importance non plus, à cause de ça »*. Un autre élève témoigne d'une certaine ambivalence face à cet Atelier, qui s'apparente plus à de la participation directe : d'un côté, son succès a permis une vraie fluidification de la participation ; d'autre part, son rythme plus fréquent et plus flexible fait qu'il prend de facto la place de la participation plus formelle, qui se trouve finalement en partie entravée par son côté formel (rythme lent des réunions du conseil des délégué-es, réservé qui plus est aux seuls délégué-es) : *« Avant on était moins au courant du système et de comment faire passer nos idées. Alors que là, on le sait carrément, et on a au moins 10 projets. Mais cet Atelier a plus ou moins remplacé la délégation. Parce que l'Atelier c'était tous les mardis midi, donc plus fréquent que les conseils de délégué-es, et tous les élèves pouvaient y aller ; et les adultes encadrant-es étaient là, on avait plus d'explications. (...) L'Atelier a mis des gros bâtons dans les roues au conseil des délégué-es parce que du coup, les délégué-es n'avaient plus vraiment la main. Nous les délégué-es on pouvait pas faire des projets parce qu'il y avait déjà les projets émanant de cet atelier qui se contredisaient, et les élèves avaient plus besoin de passer par nous »* (une déléguée).

Ces témoignages soulignent l'enjeu de bien penser l'articulation entre les dispositifs de participation directe ou informelle, ici couronnés de succès, et les dispositifs plus formels, plus couteux et donc parfois plus "lourds" aux yeux des élèves.

La perception des élèves concernant leur participation démocratique à l'école

De manière plus nette que pour les établissements du Cluster 2, les élèves impliqués dans les dispositifs formels (délégation) et informels (ateliers, projets...) proposés semblent véritablement « jouer le jeu » de la participation. Les témoignages recueillis semblent plutôt montrer que l'accompagnement des dispositifs, leur légitimité croissante auprès de l'équipe éducative, et surtout, le poids réel de cette participation dans la mise en place de projets concrets, ont renforcé l'investissement des élèves dans ces dispositifs. Autrement dit, le travail de consolidation et de légitimation des dispositifs produit des effets de renforcement du **sentiment d'agentivité des élèves**. La participation soulève l'enthousiasme et est perçue comme un réel « pouvoir démocratique » : « *Moi, je dirais 8/10 parce que quand on veut faire un projet pour les élèves, que ce soit un truc plus loisir et tout ça, on a beaucoup de pouvoir. « On est vraiment super libres d'apporter des idées, d'en discuter ». « Dans cette école ils te permettent de pouvoir t'exprimer, je ressens vraiment cette démocratie »*. Certains associent cette participation au plaisir renforcé d'être à l'école pour y mener des activités « chouettes », d'autres en valorisent la dimension formative. De manière générale, la **participation engendre une capacitation** : le fait même de participer, d'être délégué, et surtout de constater par soi-même que les projets peuvent aboutir, contribue à convaincre les élèves de leur capacité d'action et de leur rôle effectif dans la gouvernance démocratique de l'école. Dans l'école 10, c'est le **système des délégué-es de niveau** et leur participation au CoPa qui est perçu comme ayant le potentiel de transformation ou d'action plus important en raison de sa « connexion avec les lieux de prise de décision » : « *je me disais si on veut avoir un réel impact dans l'école il faut être au stade de proposer des choses directement avec la direction, ou même entendre ce qu'ils ont à dire. En tant que délégué de niveau j'ai vraiment ressenti que l'école veut m'impliquer dans les décisions. Et donc quand j'allais au CoPa, c'est quand même quelque chose de grand. Je sentais que je pouvais dire des choses par rapport à ce que je voyais, amener des projets »*. (Élève).

Toutefois, d'autres élèves soulignent davantage les limites de leur pouvoir ou agentivité, parfois pour le regretter, déplorant le peu de centralité des sujets sur lesquels leur participation est attendue (« *Franchement, nos actions ne sont pas faites pour changer quelque chose dans l'école. Elles sont plus faites pour, par ex, vendre des produits durables ou des bougies Amnesty* ») ; d'autres fois, en s'y résignant, reprenant à leur compte l'image parfois renvoyée par les adultes ou par l'institution qu'ils ne sont pas « compétents » pour s'associer à la gouvernance de l'école.

Les élèves de ce Cluster sont par ailleurs conscients des **écueils** auxquels ils se heurtent dans l'exercice de leur travail de délégué-es. Ils évoquent : i) un *déficit d'information* et de *compréhension* du fonctionnement du système de délégation, ii) la

mauvaise circulation des informations clés entre les niveaux de pouvoir et les instances de participation des élèves ; iii) les limites liées au *temps scolaire* (absence de temps dédié si ce n'est aux heures de titulariat), et le peu de temps disponible pour faire vivre les dispositifs en expliquant le principe aux élèves ; iv) la *bonne volonté* très relative de certains enseignant·es ou encore le découragement lié au trop *long temps de réactivité* entre décisions prises dans les instances et leur mise en œuvre par l'équipe éducative ou directive; v) le *désengagement* ou le désintérêt des élèves pour la participation, en raison d'une priorisation d'autres pôles de leur vie adolescente.

En miroir, ils évoquent une série de leviers positifs à activer selon eux pour renforcer cette participation (formation systématique des délégué·es, développement du rôle des adultes encadrant·es, information plus systématique sur le dispositif, exemples concrets mobilisateurs à l'appui...).

La participation enseignante

Les deux écoles regroupées dans le Cluster 3 semblent se heurter à des limites plus nettes concernant la participation enseignante à la démocratie scolaire. Les dispositifs de participation des élèves ont pris leur essor, mais ils continuent à reposer essentiellement sur des enseignant·es porteurs, parfois soutenus par l'institution par du « capital période » dédié. Toutefois, le défi de « motiver » l'ensemble de l'équipe à s'engager dans les dispositifs et projets mis en place, à occuper les places de pilotes ou de coordinateurs, à prendre en charge des responsabilités ponctuelles sortant du pré carré de la classe, reste présent partout. Même dans l'école 10, où la participation des élèves a fait l'objet d'un investissement et d'une formalisation considérables, les acteur·ices interrogé·es évoquent des résistances enseignantes à la participation. Du point de vue de la direction, est en cause la *persistance d'une culture professionnelle centrée sur la classe et le travail pédagogique*, un biais parfois relayé ou instrumentalisé par les acteur·ices syndicaux. Cette lecture peut conduire l'équipe de direction à rester dans une posture plus directive en s'arrogeant le rôle de leadership et en assumant la nécessité de « devoir trancher ». De même, la direction évoque une méfiance enseignante face aux « dangers » de la participation des élèves (peur de perdre son pouvoir), une croyance contre laquelle elle affirme se battre.

Selon les enseignant·es de ce Cluster, les freins à la participation toucheraient essentiellement à quatre facteurs : i) un facteur de *résistance idéologique au modèle de la démocratie scolaire* (peur de perdre son pouvoir, refus de reconnaître que l'élève est un acteur à part entière de la vie de l'établissement...); ii) un facteur lié à *l'absence de culture de la délibération conflictuelle* au sein des institutions, en particulier à l'école, iii) un facteur organisationnel (l'insuffisante *reconnaissance du temps de travail collectif dans le calcul de la charge* des enseignant·es (inexistante en-dehors des quelques

professeurs dits “pilotes” ou porteurs de projets), associé à la difficulté de *faire exister des espaces-temps pour ce temps collectif au sein de l’horaire et de l’organigramme* d’une école) ; iv) un facteur lié au *statut d’enseignant et à l’insécurité d’emploi* (menacée de s’accélérer dans le contexte actuel)

Concrètement, la participation enseignante est encouragée verbalement, mais ne bénéficie pas systématiquement ici du même **travail de reconnaissance institutionnelle** que la participation des élèves. C’est davantage le cas à l’école 10, grâce à la désignation de « **pilotes** » de l’objectif du plan de pilotage lié à la participation de tous les acteur·ices de l’école, surtout dans la mesure où ces pilotes ont pu être soutenus par des **ressources NTPP** et donc voir reconnaître leur engagement dans cet objectif. C’est certainement ce soutien institutionnel de l’activité des « pilotes » qui a permis toute une série de développements de la démocratie scolaire (renforcement des dispositifs formels, multiplication des projets, activités, ateliers, Journal, formations, effort de communication, animation, etc.) Toutefois, cette reconnaissance institutionnelle se limite aux « pilotes » qui doivent alors tenir à bout de bras le « noyau d’enseignant·es porteurs », volontaires pour leur part, et donc plus fragiles. La difficulté de renouveler les pilotes et les enseignant·es porteurs révèle cette fragilité persistante, malgré les efforts consentis.

Un **frein** présent au niveau de ce Cluster tient plus précisément au « **déficit de représentativité des membres du personnel** », en l’absence de dispositif d’élection formellement prévu, comme c’est le cas pour les représentants au CE ou désormais pour les représentants des élèves. Loin de reposer sur des élections formelles (avec des candidats, des programmes...) ou même sur un système transparent et organisé de présentation des fonctions/rôles, les responsabilités semblent se décider informellement et par cooptation. Il y aurait donc un vrai « problème de représentation enseignante » au sein des instances de gouvernance (CoPa par exemple).

Un autre frein, davantage lié cette fois à la posture de la direction dans l’école 10, touche au caractère « consultatif » de cette participation enseignante, finalement insuffisamment considérés dans leur capacité d’initiative et de propositions. Certains témoignages montrent que c’est avant tout un travail de diffusion d’informations ou de communication de décisions qui s’y opère.

Zoom : Une participation enseignante plus consultative que réellement démocratique ?

L’équipe de direction souligne avec fierté la « culture de concertation » qui serait en place et qu’elle valorise : « *Notre fonctionnement vraiment, c’est d’impliquer dans les grandes décisions les professeur·es. Et donc on essaie de former un groupe de réflexion de professeur·es sur base volontaire, éventuellement sur*

cooptation... *Donc, on essaye vraiment de toujours travailler en concertation avec les professeur-es.* Cependant, le modèle de participation reste essentiellement « consultatif » voire « justificatif ». La direction évoque par exemple l'importance de « toujours justifier, expliquer nos décisions, pas les imposer comme ça » : « C'est très rare qu'on impose des réflexions qui sortent de nulle part pour les professeur-es et qu'on leur dise « faites avec, c'est comme ça ». Ou encore : « avec les professeur-es, quand on travaille en tant que direction, quand on donne une impulsion, une direction, parfois une injonction, toujours expliquer les tenants et aboutissants. Parce qu'alors ça met du sens dans la contrainte ou dans ce qui est demandé, et donc c'est plus facilement acceptable. Et je crois qu'en général, devoir évoluer dans un système clair, c'est beaucoup plus facile pour qui que ce soit, les adultes ou les adolescents ». On oscille donc ici entre un **modèle de justification des décisions et des contraintes, et un modèle consultatif.**

Si la direction affirme valider la plupart des projets proposés par les enseignant-es sur le registre festif et parfois pédagogique, des voix plus critiques s'élèvent quant à **la faible légitimité accordée à la parole ou aux initiatives enseignantes dès lors qu'on touche à des dimensions** plus sensibles, liées à la **gouvernance ou au fonctionnement de l'établissement**. Une anecdote rapportée par un enseignant à ce sujet concerne la période du confinement liée au Covid, durant laquelle un petit groupe avaient pris l'initiative de lancer une enquête par questionnaire en ligne portant sur le vécu scolaire des jeunes durant la pandémie et sur la réponse de l'école à la situation, une initiative mal reçue par la direction parce qu'elle émanait spontanément d'enseignant-es, sans avoir été approuvée explicitement par l'autorité. Cet enseignant a ressenti de la réprobation, voire de la censure quant aux résultats de l'enquête. Un autre professeur dénonce des décisions organisationnelles prises « par le haut », sans consultation de la base, et appelle de ses vœux l'ouverture de véritables espaces de débat critique, sur des sujets « sensibles ou polémiques » (politiques, par exemple).

Un levier d'action pour dépasser ces limites serait le **renforcement de la représentation des enseignant-es au sein des instances de gouvernance de l'école**, notamment à travers la mise en place d'un système plus formel d'élections et de délégation, reposant alors moins sur le volontariat, le bénévolat ou la cooptation et les copinages... Dans l'école 10 ceci est envisagé très concrètement dans la ligne du second plan de pilotage (donc ici la culture de participation déployée autour des élèves semble peu à peu aller vers une généralisation à d'autres acteur-ices clés de l'école).

Une des pistes évoquées serait de **créer un système de représentation des enseignant-es**, équivalent à la délégation d'élèves, c'est-à-dire reposant sur des **procédures démocratiques plus formalisées** (présentation des dispositifs

et des fonctions associées, campagne, élections...) qui permettrait aux acteur·ices siégeant dans les instances officielles (CE, CPPT) de véritablement représenter et relayer l'ensemble de la parole enseignante : « *Pour le futur plan de pilotage, on est déjà maintenant en train de réfléchir et on a vraiment l'idée (...) de travailler notamment davantage à des délégations auprès des professeur·es. Parce qu'on voit bien les délégué·es syndicaux, par exemple, en CE, CPPT, mais ils ont du mal parfois à aller chercher l'information parmi les profs, à la faire remonter en CE. Ils ont une position, pas personnelle, mais de ce qu'ils entendent dans leur cercle proche, tout ce que des gens viennent ponctuellement leur rapporter, mais pas vraiment de sondage de la base, etc. Donc, on va aussi essayer de travailler cela, un véritable système de délégation auprès des profs.* » (Direction).

La participation des parents

Dans les deux écoles du Cluster 3, la participation des parents reste faible, et ce même lorsque les conditions sont mieux réunies pour la favoriser. Au sein de l'école 10, le fait d'avoir affaire à une population aisée socioéconomiquement et culturelle a été de pair avec une association de parents historiquement très dynamique et investie dans le projet de l'école, avec cependant une sorte d'essoufflement récent, lié à différents conflits institutionnels. Dans les deux établissements, la participation des parents souffre d'une faible représentativité même si à l'école 10 le succès des projets liés aux initiatives des élèves a produit un effet de légitimation de la participation aux yeux des parents. A l'école 4, contexte à l'ISE beaucoup plus faible, on déplore tout bonnement l'absence d'association de parents, qui ne parvient pas à se structurer malgré certains efforts de l'équipe (mise en place de canaux de communication avec les parents autour de leurs besoins éducatifs liés à la scolarité, par exemple). Le peu de succès rencontré par ces initiatives auprès des parents « populaires » est attribué ici à la « culture » de ces familles perçues comme distantes de la culture scolaire. Ici, la direction exprime même une sorte de méfiance par rapport au fait d'octroyer du pouvoir à une éventuelle association de parents, parfois détentrice des cordons de la bourse en contexte primaire.

De manière analogue, à l'école 10, la participation des parents (ici dotés de forts capitaux culturels et souvent d'assertivité) est parfois perçue comme inadéquate ou envahissante, empiétant sur le territoire de la professionnalité enseignante ou occupant trop de place lors du CoPa sur des terrains « qu'ils connaissent mal », notamment l'expertise pédagogique.

Zoom sur les difficultés à faire exister pleinement la participation parentale

A l'école 4 : Selon la direction, le frein majeur serait un problème de non-intégration de la "culture scolaire" de la part des parents de l'école (pour rappel, à ISE faible). *"Je pense que c'est un problème de culture scolaire, l'intérêt de l'école"*. La direction distingue trois profils de parents : ceux qui ne comprennent pas le rôle de l'école : *« Qui remercient l'école pour tout ce qu'on met en place, mais qui ne savent pas réellement qu'est-ce que c'est l'école. »* ; Ceux qui n'ont aucun intérêt : *« Ceux qui n'en ont rien à foutre. Cette proportion devient, à mon sens, de plus en plus grande. »*. En effet, selon son ressenti, *"il y a 20 ans, quand j'ai commencé, on était à 15% de parents, 15-20% de parents qui n'en ont rien à foutre. Et maintenant, on doit être à 60-70%". Et ceux qui voudraient s'investir mais manquent de temps : « Les parents qui s'investissent, mais qui sont là très très peu parce qu'ils travaillent. »*

A l'école 10 : Alors qu'on est ici face à une population socio culturellement favorisée et historiquement investie dans la vie de l'école, la présence des représentants de parents au CoPa est présentée par certains de nos interlocuteurs comme envahissante, mal préparée (un enseignant explique : *« Je trouve que les parents prennent souvent un peu trop de place sur des sujets qu'ils connaissent mal, des sujets où ils enfoncent parfois des portes ouvertes. Voilà, ils ne connaissent pas le milieu. Parfois ils vous disent « avez-vous essayé ça ? » ahahah, ben oui, on connaît et on a essayé en fait. »*). Une idée récurrente est que les parents n'ont pas à s'aventurer sur le terrain pédagogique. *« A mon sens, l'expert pédagogique, c'est le professeur. Les parents viennent parfois critiquer l'approche pédagogique d'un prof, je leur réponds : ok, mais c'est lui le pédagogue, c'est lui l'enseignant, à ma connaissance vous n'êtes pas pédagogue. Les parents, en plus, ne sont pas à l'école, ils ne voient pas le travail pédagogique qui est fait en classe ; ils n'ont pas en fait les vraies informations pour pouvoir évaluer le travail de l'enseignant ! Ce n'est pas aux parents à coacher le prof »*.

5.4.4 Compétences citoyennes

Présence « évidente » des apprentissages citoyens mais insuffisante intégration dans la culture de l'établissement

De manière générale, les écoles du Cluster 3 accordent une attention soutenue aux apprentissages citoyens. Cette dimension y est légitime et encouragée, faisant partie des missions de l'école, selon les acteurs·ices rencontré·es.

A l'école 4, la valorisation de la citoyenneté se déploie avant tout par le biais de pratiques pédagogiques et éducatives visant à développer *l'autonomie* et la *capacité*

d'argumentation des élèves, cette dimension étant fortement mise en avant par certains enseignant·es, qui insistent également sur le « *droit à la contradiction* » et au développement de compétences d'argumentation, parfois conflictuelle. Certains insistent également sur l'importance de développer des *compétences citoyennes à travers la participation effective à des projets*, débouchant sur des résultats concrets (ce qui est essentiel au développement du sentiment de pouvoir changer les choses ou agentivité).

Si ce type d'approche semble donc intégré ou évident dans les écoles du Cluster 3, et qu'on peut penser que l'attention au développement de compétences citoyennes diverses est présente dans la plupart des cours, un élément frappant ici est que cette dimension est renvoyée à la liberté pédagogique et laissée à l'initiative de chaque enseignant·e. Les témoignages des élèves évoquent une grande diversité de « types de profs », certains étant très soutenant·s à l'égard des projets et activités citoyennes, d'autres au contraire y étant particulièrement indifférents, voire hostiles. La diversité des styles pédagogiques rapportée est forte également (allant des enseignant·es classiques et sévères aux professeur·es « pilotes »). Les élèves de l'école 10 relatent même des anecdotes où des enseignant·es rabrouent sans ménagement un délégué souhaitant présenter un projet à la classe ou escamotent le temps de présentation du système d'élections, par exemple.

Ainsi, au-delà d'une certaine naturalisation de ce registre de la vie scolaire, au sein du Cluster 3, la systématisation d'une culture éducative prêtant attention au développement de compétences citoyennes doit encore être consolidée.

Vision et représentations de la démocratie scolaire

Les représentations de la démocratie scolaire rapportées par les professionnels des deux écoles de ce Cluster comportent une certaine **ambivalence**. Les témoignages oscillent entre plusieurs conceptions du rôle de l'école par rapport à la citoyenneté démocratique. D'un côté, l'affirmation du rôle de l'école dans la formation de futurs citoyens est récurrente : l'école est vue comme un lieu de formation des élèves comme citoyens *au futur*, plus qu'un lieu d'exercice d'une gouvernance partagée, au moins sur certains points de la vie scolaire. D'un autre côté, à l'école 10 en particulier, certains acteur·ices œuvrent pour une conception plus active de la citoyenneté « au présent » (pensons par exemple au rôle des enseignant·es « pilotes » de l'Objectif Spécifique de Participation, aux projets concrets mis en place appelant la participation directe des élèves et stimulant leur agentivité et leur capacité propositionnelle...). Enfin, pourtant, certains témoignages, dans ces écoles, expriment de nettes réticences sur l'idée même de la démocratie scolaire. Autrement dit, au Cluster 3, on se situe dans des contextes où une partie des acteur·ices de l'école prône (voire milite concrètement pour) une école pensée en appui sur le référentiel démocratique (structures de

participation fortes et dont le pouvoir d’agir est institutionnellement encouragé, élève comme citoyen au présent...), tandis que d’autres acteur·ices adhèrent davantage à l’idée de l’école comme lieu de formation aux compétences citoyennes (non seulement à travers la formation en classe, mais aussi à travers la pratique et l’exercice direct de la participation dans des projets), et enfin, certains expriment une forme de réticence voire de peur face à l’idée même de démocratie scolaire. Autrement dit, les écoles du Cluster 3 ne présentent pas de forte cohésion au sein de l’équipe éducative ou de l’identité d’établissement autour de l’adhésion à la démocratie scolaire.

A l’École 4, la direction exprime certaines réticences quant à la pertinence du concept de démocratie pour penser l’école, y préférant l’image d’une institution hiérarchisée basée sur des statuts nettement différenciés ; pour elle, hiérarchie statutaire et démocratie sont donc incompatibles (associant ainsi démocratie et relations égalitaires entre parties). A ses yeux, l’école est avant tout un lieu de hiérarchie et de devoirs, pas de relations égalitaires (et encore moins de co-construction décisionnelle). Si ce membre de la direction valorise le développement de compétences citoyennes, celles-ci sont avant tout mises au service du maintien de l’ordre et du développement du bien-être des élèves dans leur vie scolaire. Cette vision révèle une conception pragmatique où la démocratie scolaire est envisagée comme un horizon, conditionné par des fondations solides en matière de bien-être et de citoyenneté. Certains enseignant·es de l’école ont par ailleurs témoigné d’une conception plus large de la démocratie scolaire, la présentant comme une valeur fondamentale et comme une compétence à développer en classe, notamment à travers la pratique du débat contradictoire (cf. supra).

A l’école 10, on observe un peu la même ambivalence entre des conceptions en tension. Une partie des acteur·ices scolaires, ainsi que la direction, montent en épingle la participation des élèves à la vie de l’école et saluent les avancées réalisées en matière de délégation d’élèves ou de participation au CoPa par exemple. Toutefois, à y regarder de près, force est de constater que la conception de la démocratie scolaire ne s’apparente pas, en réalité, aux conceptions les plus ambitieuses (la participation à la vie de l’établissement rencontrant selon eux des limites claires, ici aussi présentées comme inhérente à la différenciation des rôles statutaires des élèves et des adultes, et au fonctionnement d’une institution où le pouvoir de définir les objectifs et les pratiques doit rester aux mains des professionnels. Certains expriment alors même un rejet du vocable même de démocratie pour penser l’école : L’école, ce n’est pas une “polis”. Ce serait illusoire... (cf. Vignette encadrée). Parmi les enseignant·es rencontrés coexistent des points de vue distincts. Certains insistent sur la création de véritables espaces de délibération, et incluent dans la démocratie scolaire plusieurs temps fondateurs : s’informer, délibérer et débattre, et décider. Mais d’autres, ont une conception bien plus consultative et limitée de la démocratie scolaire.

Zoom : “L'école ne peut pas être une polis”

D'un côté, il y a affirmation que la démocratie est « assez forte et consolidée » dans l'établissement, que les élèves ont « beaucoup de pouvoir dans cette école, contrairement à d'autres » (dir.). Mais à y regarder de plus près, force est de constater que la conception de la démocratie scolaire ne s'apparente pas, en réalité, aux conceptions les plus ambitieuses. On est plutôt sur l'idée d'une participation à la vie de l'établissement, avec des limites claires : « *Pour moi c'est peut-être un peu fourre-tout, mais démocratie scolaire, c'est le fait effectivement que les élèves puissent avoir leur mot à dire, je crois, sur le mode de fonctionnement de l'école. (...) Mais il y a des éléments, enfin ça ne peut pas être une démocratie où en tout cas les élèves ont exactement la même place et le même rôle que la direction ou que les professeur-es. Moi je vois mal en tout cas comment les élèves pourraient à un moment donné dire aux professeur-es, il faut changer ci ou ça... ou dire aux professeur-es par exemple quel programme ils doivent suivre ou comment, là je crois que le professeur a une expertise aussi et qu'ils doivent l'endosser. Donc moi je crois que le terme de démocratie scolaire, si c'est impliquer les élèves dans l'évolution de l'école, dans les activités de l'école, leur permettre de faire porter leur voix, leur apprendre la citoyenneté, le participatif, oui. Mais **démocratie scolaire dans le sens véritable, démocratie comme on l'entendrait d'un point de vue... de l'idéologie politique, pour moi c'est un peu illusoire, parce que l'école, je ne vois pas comment elle pourrait être une véritable démocratie.** (Direction).*

Plus qu'une conception de l'école comme espace démocratique, ce qui est relayé dans cette école, c'est l'idée d'un espace de formation à la citoyenneté démocratique. L'école est présentée comme une collectivité avec ses contraintes, au sein de laquelle l'élève peut s'engager pour « *apprendre à prendre ses responsabilités dans un espace de contraintes où tout n'est pas négociable.... Mais l'école a une mission donnée par l'Etat, cette mission est d'ouvrir les élèves à la délibération, à l'échange d'idées, à accepter le point de vue divergent du sien, ce qui est crucial à l'heure des fake news et au moment où nos démocraties sont fragilisées* ». (dir)

Dans le même ordre d'idée, un membre de la direction explique : « *le terme « démocratie » à l'école, je le trouve inadéquat. Pour moi, l'école n'est pas une cité, ce n'est pas une « polis », mais c'est en tout cas un lieu dans lequel se déroulent des processus de participation et ceux-ci peuvent apporter beaucoup* ». *Par exemple lorsqu'on présente notre projet pédagogique aux futurs parents de première année, on dit que L'école 10 est une école où on écoute la parole du jeune mais qu'elle s'inscrit dans un temps et dans un cadre déterminé* ».

Attentes vis-à-vis du politique en matière de soutien à la démocratie scolaire

Plusieurs revendications ont été formulées par les équipes éducatives du Cluster 3, en matière de soutien politique au développement de la démocratie scolaire.

- Développer la formation de tous les enseignant·es (y compris les futurs enseignant·es en formation) à la démocratie scolaire et à la dimension participative de la vie scolaire - notamment à travers une « pratique », une expérience concrète ;
- Donner des moyens pour libérer une petite partie du temps scolaire (par exemple une heure ou deux par semaine) pour faire vivre les dispositifs de participation, pour éviter qu'ils n'empiètent sur le temps libre ou de repos ;
- Sauvegarder des moyens (notamment en heures NTPP) pour pouvoir instituer les adultes responsables des dispositifs (les « pilotes ») ;
- Soutenir les associations extérieures accompagnant les écoles vers la démocratie scolaire, diffusion d'outils, facilitation de l'accès à ces associations.
- Soutenir le développement de partenariats entre établissements, sur des projets et pratiques liées à la démocratie scolaire.

5.4.5 Synthèse du Cluster 3

Tableau 6 : Synthèse du Cluster 3

Dimension	Éléments communs	École 4 (primaire)	École 10 (secondaire)
Contexte	Écoles « en voie de consolidation » : dispositifs désormais habités (plus seulement formels), pérennisation en cours, poids des élèves encore limité dans la décision. Deux cas contrastés (niveau, réseau, ISE, degré de consolidation), matériaux d'enquête asymétriques.	Taille moyenne (~400), ISE plutôt bas, ressources rares ; public hétérogène ; défis d'apprentissages, absentéisme, discipline ; changement de direction récent ; création progressive d'un Conseil citoyen (culture participative en construction).	Secondaire « libre catholique », public aisé (ISE haut), identité progressiste (excellence & ouverture). PPil a renforcé la reconnaissance de la participation (élèves/ CoPa). Parents = maillon faible ; pérennisation des dispositifs encore à consolider (entrée dans le 2 ^e PPil).
Gouvernance - Plan de pilotage (PP)	Le PPil devient un levier s'il est adossé à une dynamique collaborative inscrite dans le temps de travail ; clarifie priorités,	PPil d'abord top-down, ralenti par Covid ; relance par la nouvelle direction : groupes thématiques, mises en commun ;	PPil lancé bottom-up (2017-18) via journées pédagogiques ; objectifs de bien-être &

	mandats et périmètre du négociable.	recentrage sur bien-être & participation.	participation ; désignation de pilotes (heures NTPP), noyau porteur volontaire ; renforcement des dispositifs (CoPa, délégation, journal) et clarification de l'organigramme ; limites : charge, volontariat, dépendance aux personnes ; projet de représentation enseignante formalisée.
Gouvernance - Posture de la direction	Ouverture affichée (porte ouverte, écoute, rétroaction) mais oscillation entre gouvernance partagée et centralisation de l'arbitrage ; transparence valorisée.	Consultation ritualisée ; direction écoute et tranche ; figure stricte (rôle disciplinaire), mais recherche d'adhésion par la convivialité (registre relationnel ou affectif plus que délibératif) pour réduire résistances.	Déploiement de commissions & d'espaces de concertation ; Le trio directionnel concentre et assume le pouvoir décisionnel malgré revendication d'une gouvernance partagée ; forte transparence (budget, NTPP, canaux décisionnels).
Espaces & circulation de l'information	Groupes de travail institués et temps collaboratifs dédiés ; clarification de l'organigramme = meilleure traçabilité des décisions et des canaux.	Groupes thématiques PPil ; monitoring par la direction ; Teams (agenda, documents) ; réunions régulières.	Nombreux GT/commissions ; autonomie relative ; organigramme affiché et partagé ; flux mieux définis (CE-CPPT-CoPa-pôles).
Conseil de Participation (CoPa)	Conscience de l'importance de systématiser la représentation de tous les acteur·ices ; mais lacunes et lenteurs (différentes dans les deux cas) Registre consultatif et verticalité symbolique persistent.	Absence de CoPa effectif (10 ans) ; efforts vains à le consolider ; Incapacité à structurer l'AP ; Instauration de "substituts informels" (canaux de communication avec parents/élèves) ; ; faible participation des parents.	CoPa fonctionnel (depuis 2008), légitimé par PPil ; avancées significatives en termes de préparation et d'encadrement des élèves à leur rôle au CoPa (adultes encadrant·es, formation) ; Attention accordée à légitimer la

			<p>parole des élèves (dispositif concret : parole des délégué-es en premier lieu) ;</p> <p>La formalisation de la participation, l'effectivité des projets et leur visibilisation → effet boule de neige (culture de participation ET légitimité des dispositifs formels renforcés) Limites : lenteur de décision, sujets à faible enjeu, centralité de la direction en séance.</p>
Gouvernance/participation des élèves - Dispositifs de délégation	Délégations formalisées, clarifiées ; poids encore limité dans la codécision ; pérennisation = enjeu (turnover, procédures, formation récurrente, heures NTPP).	Conseil citoyen orienté climat/discipline ; délégué-es parfois désignés ; productions concrètes (chartes, fiches) ; horizon démocratique assumé progressif.	Chaîne classe → niveau → CoPa clarifiée ; adultes encadrant-es (par niveau, NTPP), fiches-projets, préparation/retours structurés ; montée en compétence et prise de parole accrue.
Gouvernance/participation des élèves - Hors délégation	Dispositifs ou projets complémentaires utiles à l'agentivité (expression, projets, médias, ateliers), mais risques de court-circuit du formel si non articulés.	Boîte EPC (Écoute-Parole-Consent) : canal confidentiel, des "petites réclamations" aux cas graves ; besoin de soutien institutionnel/partage de charge.	Journal (heures NTPP, posture parfois critique), ateliers "Sérum" (incubateur de projets par classe ou niveau, avec accès direct et flexible) ; Ambivalence : facilite l'action mais peut court-circuiter la délégation.
Perception des élèves	Agentivité renforcée quand les projets aboutissent ; freins : déficit d'info, temps dédié, lenteur de suivi, mobilisation inégale des pairs &	(-) Témoignages locaux moins fournis ; progrès perçus autour du climat et de la parole. Elèves restent "intimidés" par la posture	Pouvoir perçu élever sur projets concrets (loisir/citoyen) ; conscience des goulots (lenteur

	adultes ; leviers : formation, encadrant·es, information claire.	surplombante ou hiérarchique de la direction.	rythme CoPa, arbitrages qui échappent) ; propositions de leviers (formation systématique, encadrement par les adultes à pérenniser, amélioration de l'information).
Participation/gouvernance enseignante	Dépendance à un noyau porteur ; représentation insuffisamment formalisée (cooptation/volontariat) ; registre consultatif dominant ; freins : idéologie, culture délibérative, temps reconnu, insécurité statutaire.	Mobilisation fragile, ressources limitées ; participation encouragée mais peu dotée.	Efforts réels consentis en termes d'octroi de ressources : - Pilotes OS (NTPP), - Groupe porteur bénévole ; - Difficultés de renouvellement de ces forces vives ; Conscience d'un défi de pérennisation ou d'institutionnalisation (inscription durable dans l'organisation à penser) : piste : projet de délégation enseignante élue (à inscrire au 2 ^e PPII).
Participation des parents	Faible et peu représentative ; obstacles logistiques/culturels ou assertivité jugée envahissante ; périmètre pédagogique à clarifier.	Absence d'AP structurée ; obstacles socioculturels & temps ; prudence de la direction vis-à-vis d'un pouvoir des AP.	AP dynamique en appui sur des capitaux culturels élevés et un milieu social concerné, mais essoufflée ; présence au CoPa parfois envahissante ; rappel du rôle pédagogique des enseignant·es.
Compétences citoyennes	Présentes via projets/débats, mais non systématisées (dépend des personnes, styles variés). Besoin	Accent sur autonomie, argumentation, débat contradictoire ; effets concrets valorisés.	Hétérogénéité des pratiques ; cas d'hostilité ou de désintérêt ; temps de présentation/électi

	d'ancrage curriculaire plus homogène.		ons parfois escamotés.
Vision de la démocratie scolaire	Ambivalence : école comme lieu de formation à la citoyenneté (futur) vs gouvernance partagée (présent) ; réticences persistantes chez certains.	Direction valorise la hiérarchie ; démocratie = horizon ("au futur") bien-être/citoyenneté ; des enseignant-es portent une vision plus ambitieuse.	Direction : l'école n'est pas une "polis" (cité démocratique) mais un lieu d'apprentissage de la participation encadrée et transparente ; d'autres acteur·ices poussent vers plus de co-décision.
Leviers & freins transversaux	Leviers : PPil participatif, clarification organigramme, encadrant·es & NTPP, succès visibles, transparence. Freins : verticalité persistante, lenteur de suivi, volontariat/bénévolat, manque de moyens, dépendance à personnes, articulation CE-CoPa, temps.	Leviers présents mais fragilisés par manque de moyens ; CoPa absent ; progression pas à pas.	Leviers nombreux et visibles, identifiés par l'équipe (avec pistes futures projetées) ; besoin d'institutionnalisation (procédures, transmission du know-how).
Attentes vis-à-vis du politique	Former tous les enseignant·es (initiale/continue) à la démocratie scolaire (avec pratiques concrètes) ; dégager du temps reconnu pour les dispositifs ; pérenniser des heures NTPP pour pilotes/encadrant·es ; soutenir les associations d'accompagnement et l'outillage.	Idem, avec soutien renforcé pour compenser la rareté des ressources.	Idem, plus institutionnalisation des délégations enseignantes (élections, mandats, formation).

5.5 Cluster 4 : Écoles « plutôt avancées »

5.5.1. Contexte

Ce Cluster correspond à des établissements de « marque 4 », où la démocratie scolaire est explicite, centrale et institutionnalisée dans le projet d'établissement. Les écoles du Cluster 4 se distinguent donc par une approche où la démocratie scolaire est au cœur du projet éducatif et constitue une valeur fondatrice.

Ces écoles mettent en place des éléments de gouvernance partagée, reposant sur la transparence, la concertation et la co-construction des décisions, impliquant enseignant·es, élèves et parfois parents. Cette dynamique s'incarne dans une pluralité de dispositifs institutionnalisés, à la fois représentatifs (conseils de délégué·es, conseils de participation) et participatifs (cercles en classe, comités, projets collaboratifs), offrant un pouvoir réel d'influence aux acteur·ices. La participation est active et responsabilisante : les élèves et les enseignant·es initient des projets concrets qui favorisent l'autonomie, la coopération et l'apprentissage par l'action. Au-delà des structures, ces écoles cultivent une culture démocratique forte, intégrée dans les pratiques pédagogiques et la vie quotidienne, où les valeurs citoyennes - respect, solidarité, justice sociale - sont transmises de manière transversale. Elles s'ouvrent également sur l'extérieur via des partenariats externes et l'implication des parents comme partenaires de choix. Si cette ambition se heurte à des défis - charge de travail, tensions avec le cadre réglementaire, inégalités d'implication -, elle confère à ces établissements un profil citoyen, où la démocratie est vécue comme une pratique authentique et non comme une simple formalité.

En commun, ces écoles évoluent dans des environnements socio-économiques proches et relativement peu favorisés (entre 5 et 10). Pour le reste des caractéristiques, ces deux établissements sont assez différents, en voici leur présentation :

- **École 2** qui est une école secondaire professionnelle avec des filières esthétiques et sportives. Elle appartient au réseau officiel Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) et est en forte croissance démographique et organisationnelle (en presque doublant son nombre d'inscrits en quelques années). Elle se situe en zone péri-urbaine.
- **École 8** qui est une école primaire ordinaire appartenant au réseau libre confessionnel. C'est une école qui a été créée il y a moins de 10 ans et se situant en zone urbaine.

5.5.2. Gouvernance

Dans les deux établissements du Cluster 4, la gouvernance ne se réduit pas à un schéma hiérarchique classique : elle s'articule autour d'une finalité démocratique explicite, d'une co-construction des décisions, et d'une institutionnalisation de routines délibératives qui engagent l'ensemble des acteur·ices scolaires (direction, enseignant·es, élèves, parfois parents).

Dans les deux écoles, la démocratie est inscrite comme valeur et objectif du projet d'établissement. Elle est pensée comme culture d'école et pratique ordinaire plutôt que comme un ensemble de dispositifs isolés. Les directions affirment et pratiquent une ouverture de la décision (concertations régulières, assemblées, conseils), recherchent la transparence (information accessible, comptes rendus, communication des arbitrages), et valorisent l'autonomie des équipes et des élèves. Les deux directions assument la difficulté inhérente à la démocratie (temps, compromis, décisions contraires aux convictions), en la traitant comme un apprentissage organisationnel continu. Les deux écoles structurent la gouvernance via des espaces réguliers de délibération via pleins d'instances différentes. Néanmoins, la gouvernance est très explicite sur ce qui est ouvert à discussion (projets, vie scolaire) et ce qui ne l'est pas (cadre réglementaire, marqueurs identitaires), afin d'éviter la confusion entre co-décision et délégation intégrale du pouvoir. Tous les éléments de cette dimension nous montrent que la qualité démocratique de la gouvernance tient moins au nombre de dispositifs qu'à la capacité à organiser, outiller et rendre traçables les délibérations, tout en alignant sensibilités (valeurs, culture) et contraintes (cadres, ressources).

Posture de la direction

La posture de la direction constitue un élément structurant dans la dynamique démocratique des établissements du Cluster 4. Dans ces écoles, la direction ne se limite pas à un rôle administratif : elle incarne une vision éducative forte, orientée vers la participation, la justice sociale et la démocratie. Cette orientation se traduit par des pratiques qui visent à instaurer une gouvernance partagée et à promouvoir une culture démocratique forte au sein de l'établissement.

Les directions des deux écoles partagent une conception explicite de la démocratie scolaire comme objectif central du projet éducatif. Caractérisées par une vision militante forte, elles s'engagent dans une logique de co-construction des décisions, en instituant des espaces formels de concertation (assemblées générales, réunions régulières) et en favorisant la transparence des processus décisionnels. Cette posture repose sur la conviction que la participation des enseignant·es, des élèves et des parents est indispensable pour construire un climat scolaire fondé sur la confiance et la responsabilité collective. Les directions valorisent également l'autonomie des

acteur·ices et encouragent l'expérimentation pédagogique, en acceptant l'erreur comme levier d'apprentissage. Enfin, elles reconnaissent la complexité inhérente à la démocratie scolaire, notamment la nécessité d'accepter des compromis et des décisions contraires à leurs propres convictions. Malgré ces convergences, des différences significatives apparaissent dans le style de leadership et les modalités de mise en œuvre.

Zoom sur une direction

Au sein de l'École 8 nous observons plutôt un leadership militant et horizontal. La direction adopte une posture militante, fondée sur des valeurs de justice sociale et d'égalité des chances. Elle conçoit l'école comme une « mini-société démocratique » et s'attache à faire de la participation une pratique quotidienne. Le style de gouvernance est fortement horizontal, marqué par une délégation du pouvoir à l'ensemble des acteur·ices éducatif·ves et une forte confiance envers ces dernier·es. En effet, la direction valorise l'autonomie, l'expérimentation pédagogique et l'apprentissage par l'erreur, comme le souligne un·e enseignant·e : « *Et donc ça c'est un peu aussi le crédo de l'école. Laisser faire, laisser découvrir [...] et puis, si ça ne va pas, pourquoi ça ne va pas ? Comment tu peux réajuster et apprendre de tes erreurs, plutôt que juste, on ne fait pas, je sais que ça ne va pas* ».

La direction favorise la prise de décision par consensus et la concertation systématique, y compris pour des choix considérés comme mineurs (par exemple, l'organisation spatiale ou les couleurs des locaux) quitte à prendre plus de temps pour prendre des décisions ou devoir accepter des décisions qui ne conviennent pas toujours à tout le monde ; « *peut-être qu'une fois on accepte une chose qui ne nous va pas, celle d'après c'est le collègue qui accepte quelque chose qui lui va pas. Et on trouve comme ça des compromis à chaque fois* ».

Cette ouverture s'accompagne d'une intégration active d'autres personnes telles que les parents ou les élèves dans la gouvernance, renforçant la dimension communautaire de l'établissement. Toutefois, cette posture exigeante est chronophage et génère des tensions entre les idéaux démocratiques et les contraintes institutionnelles. Cette posture génère en effet des contraintes de temps qui requièrent des besoins de concertation plus importants

Zoom sur une direction

L'École 2 incarne plutôt un leadership visionnaire et structuré. La direction de l'École 2 se positionne comme un acteur visionnaire, impulsant une transformation profonde vers une « école citoyenne » et perçue comme tel par ses collègues. La direction est perçue comme le « moteur » de la transformation, assumant un rôle central dans l'orientation pédagogique et organisationnelle : « *C'est vraiment depuis qu'il y a la direction. C'est vraiment, je dirais, le moteur,*

c'est elle ». Elle assume donc un rôle stratégique dans la définition des orientations pédagogiques (organisation en P45, suppression des notes). Concernant cette conception, la direction adopte une posture ferme, *« c'est ma vision de l'humanité, de la vie, de l'humain. Celui qui ne se sent vraiment pas en accord, quittez l'établissement sans méchanceté... ou alors c'est moi qui m'en vais. »*.

Dans le domaine des prises de décisions, la direction conserve un noyau décisionnel restreint (direction et coordinateurs) pour filtrer les projets avant leur validation collective, *« Quand un projet se met en place, la direction souvent me demande à moi, à la sous-direction et à l'entourage proche, à ses coordinateurs, ce qu'on en pense. Et si on est partant, qu'on trouve ça chouette, alors elle le propose lors d'une assemblée aux professeur-es. »*. Si la concertation est réelle, certaines décisions demeurent unilatérales lorsqu'elles touchent à l'identité pédagogique (par exemple l'interdiction des téléphones dans l'établissement). Le style de gouvernance est donc participatif mais cadré, articulant ouverture et contrôle pour maintenir la cohérence du projet éducatif. Cette approche se heurte à des défis organisationnels liés à la croissance rapide de l'établissement et à la multiplicité des projets, qui peuvent limiter la qualité des échanges démocratiques.

Par ses équipes, la direction est décrite comme transparente et accessible, favorisant un climat de confiance *« je peux faire ce que je veux quand je veux... Elle me dit toujours, oui, les yeux fermés. »*. Elle se positionne comme une facilitatrice du changement, non comme une autorité autoritaire : *« Ce n'est pas un chef qui se prend pour le chef »*. Ce leadership, à la fois cadré et participatif, s'appuie sur la confiance, la co-construction, et une culture d'ouverture au sein de l'établissement.

Ces différences révèlent que la posture de la direction, bien qu'orientée vers un même objectif - la construction d'une école citoyenne -, varie selon le degré d'horizontalité, la culture organisationnelle et les contraintes contextuelles. Dans les deux cas, elle demeure un levier essentiel pour instaurer une gouvernance partagée et promouvoir une culture démocratique durable.

Espaces de concertation et diffusion de l'information

Initialement, la communication était marquée par une fragmentation des canaux (mails, notes papier, messages instantanés, échanges informels), ce qui entraînait une surcharge cognitive et des risques d'erreurs. Cette dispersion limitait la transparence et créait des inégalités d'accès, certains acteur-ices étant bien informés grâce à des réseaux informels tandis que d'autres restaient en marge. De plus, l'absence de traçabilité systématique des décisions réduisait la crédibilité des dispositifs participatifs. Face à ces défis, les deux établissements ont engagé des dynamiques

de changement visant à centraliser et formaliser la communication : l'École 2 a instauré une salle des profs virtuelle comme canal unique, tandis que l'École 8 a mis en place des groupes WhatsApp et des délégués parents pour fluidifier les échanges.

Zoom sur le développement d'une plateforme virtuelle

Dans l'École 2, la question de la diffusion de l'information s'est imposée comme un enjeu central dans le contexte d'une croissance rapide des effectifs et d'une multiplication des projets pédagogiques. Le passage de 30 à 80 enseignant-es en deux ans, couplé à l'augmentation du nombre d'élèves, a profondément modifié les équilibres organisationnels et rendu obsolètes les modes de communication traditionnels (mails dispersés, notes papier, échanges informels). Cette situation a généré une fragmentation des canaux et une surcharge cognitive pour la coordination, qui devaient jongler entre six vecteurs simultanés (mails, WhatsApp, formulaires, messages directs, agenda papier, etc.), entraînant des erreurs et des retards dans la transmission des informations.

Face à ce constat, la direction a initié la création d'une salle des profs virtuelle, conçue comme un espace numérique centralisé pour regrouper l'ensemble des informations internes. Cette plateforme, d'abord proposée comme un outil complémentaire, a été progressivement imposée comme canal unique de communication au début de l'année scolaire, afin de fluidifier la circulation des données et d'éviter les doublons. L'objectif était double : rationaliser les flux d'information et renforcer la transparence dans une école qui se revendique citoyenne et participative.

Cependant, la mise en œuvre de cette innovation n'a pas été exempte de difficultés. L'appropriation de l'outil par les enseignant-es s'est révélée inégale : certains professeur-es ne consultent pas régulièrement la plateforme, ce qui entraîne des situations de méconnaissance ou de retard dans la transmission des consignes. Cette résistance s'explique par plusieurs facteurs : habitudes ancrées, surcharge de travail, et perception d'un outil supplémentaire plutôt que d'un levier de simplification. La coordination souligne également la persistance d'une multiplicité des canaux en parallèle, malgré la directive officielle, ce qui maintient une complexité organisationnelle : *« Je crée l'agenda et je reçois des messages par mail, par WhatsApp, par formulaire... ça me fait six canaux de communication. J'en sors plus. »*

Du point de vue démocratique, la salle des profs virtuelle incarne une tentative de formalisation des échanges et de sécurisation de l'accès à l'information, conditions nécessaires pour une participation effective des enseignant-es aux projets collectifs. Toutefois, son efficacité dépend de la culture numérique des acteur-ices et de la capacité de l'institution à accompagner le changement par des formations ciblées et des rappels réguliers. Sans cette appropriation, le risque est que l'outil reste perçu comme une contrainte administrative, plutôt que comme un support à la concertation et à la co-construction.

Conseil de Participation

La place du Conseil de Participation varie entre ces deux établissements. Le Conseil de Participation (CoPa) apparaît explicitement actif à l'École 8, où il s'inscrit, depuis la création de l'établissement, dans une gouvernance partagée qui associe parents (comités et délégué·es par classe), élèves et équipe éducative ; son fonctionnement peut s'articuler à d'autres espaces de dialogue (conseils d'élèves, réunions hebdomadaires, conseils de coopération) et contribue à la circulation d'informations et à la reconnaissance des rôles, même si la direction veille à délimiter le périmètre des sujets non déléguables (pédagogie) et si la longueur pour arriver à un consensus reste un point de vigilance. À l'École 2, le fonctionnement effectif du CoPa n'est pas aussi clair : la participation parentale y est décrite comme plutôt marginale et la dynamique démocratique se structure surtout autour d'assemblées générales, de commissions enseignantes, de cercles et de conseils participatifs, sans mention précise du CoPa ni de son articulation aux autres instances.

En conséquence, au niveau du Cluster, il convient d'éviter toute généralisation sur un CoPa « présent mais symbolique » : l'École 8 illustre un CoPa intégré à une écologie participative robuste, tandis que l'École 2 met l'accent sur d'autres dispositifs de concertation, ce qui invite à clarifier, école par école, le mandat, la visibilité et l'articulation du CoPa avec les espaces existants (préparation, restitution, traçabilité des décisions).

Plan de pilotage

Dans les deux établissements, le plan de pilotage constitue un instrument imposé par le cadre réglementaire et s'inscrit dans une logique de gouvernance éducative visant à formaliser les objectifs stratégiques. Il est perçu comme un outil de structuration administrative, nécessaire pour répondre aux exigences de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les directions reconnaissent son rôle dans la formalisation des intentions démocratiques et la légitimation des dispositifs participatifs auprès des autorités.

Cependant, dans les deux cas, le plan est également décrit comme chronophage et parfois déconnecté des dynamiques locales. Les enseignant·es soulignent la tension entre la logique bureaucratique du plan et la culture participative qu'ils cherchent à instaurer. Cette ambivalence se traduit par une appropriation différenciée : tantôt vécue comme une contrainte, tantôt comme un levier d'accompagnement.

Zoom sur un plan de pilotage

À l'École 8, le plan de pilotage est aligné avec la vision éducative et accompagne une dynamique déjà bien ancrée. La direction l'utilise pour consolider des

pratiques existantes (conseils de délégué·es, comités, projets citoyens) et renforcer la cohérence du projet démocratique. Les objectifs liés à la participation et à la gouvernance partagée sont intégrés sans rupture, car ils correspondent à des dispositifs déjà institutionnalisés. Empiriquement, cette intégration se manifeste par des propos valorisant la cohérence entre le plan et la culture d'école : la direction insiste sur la nécessité de « donner la parole aux enfants » et de « construire le chemin ensemble », ce qui traduit une appropriation substantielle du plan comme outil de légitimation plutôt que comme contrainte. Les enseignant·es confirment cette perception en soulignant que la démocratie « se fait même des fois inconsciemment », ce qui montre que le plan ne crée pas la dynamique mais la formalise.

Zoom sur un plan de pilotage

À l'inverse, l'École 2 présente une posture plus ambivalente. Si le plan de pilotage a permis d'inscrire la démocratie scolaire dans les objectifs stratégiques et d'initier des dispositifs participatifs (délégué·es, cercles en classe, commissions), il est souvent perçu comme une exigence externe plutôt que comme un moteur de transformation. Les enseignant·es le qualifient de « fausse consultation » et le considèrent comme une formalité administrative, mobilisant du temps au détriment des projets pédagogiques. Cette perception se traduit par des tensions dans les discours : certains acteur·ices dénoncent le caractère « imposé » du plan et regrettent qu'il soit « chronophage », tandis que la direction reconnaît son utilité pour structurer les actions mais insiste sur la nécessité de préserver la souplesse et la créativité des projets. Cette ambivalence révèle une appropriation partielle, où le plan est davantage un cadre normatif qu'un levier culturel.

5.5.3. Participation

La participation des élèves (délégation)

Dans les deux établissements, la participation des élèves est institutionnalisée, pérenne et multiforme. Elle articule des modalités représentatives (systèmes de délégué·es, conseils des délégué·es, présence dans des instances) et des modalités participatives (cercles ou conseils de coopération en classe, projets collaboratifs, ateliers citoyens). Cette double logique repose sur des routines explicites : réunions régulières des délégué·es, temps hebdomadaires ou bimensuels de coopération en classe, rencontres avec la direction, et, plus largement, une inscription dans la vie ordinaire de l'établissement.

Sur le plan opérationnel, trois conditions transversales émergent des deux cas et constituent des leviers de qualité démocratique. En premier lieu, la formation ciblée des adultes et des élèves aux techniques d'animation (gestion du temps et de la parole, régulation des désaccords, cadrage des décisions, feedback constructif). À l'École 2, la professionnalisation s'est avérée décisive tant pour les cercles (formation des enseignant·es et des élèves) que pour la délégation (journées de formation sur temps scolaire), et a facilité l'appropriation des conseils participatifs. À l'École 8, des enseignant·es expriment un besoin de formation pour parfaire l'animation et l'accompagnement des élèves dans les projets et les conseils, afin de limiter les coûts temporels et de prévenir l'usure. La seconde condition identifiée est l'outillage procédural : des protocoles d'animation clairs (ordre du jour, tours de parole, règles explicites), des canevas de compte rendu et de suivi (traçabilité des décisions, responsables, échéances), une clarification des frontières du négociable (formalisées et visibles) et de la transparence sur les modalités d'escalade (quand et comment une proposition passe du cercle à la commission, puis à l'assemblée ou à la direction). Enfin, la dernière condition est l'existence de boucles de rétroaction systématiques vers les élèves pour assurer un suivi : accusés de réception des propositions, statut de la proposition (acceptée/refusée) assorti de justifications, points d'étape et bilan en fin de cycle (classe/trimestre/année). Les frustrations de certains élèves exprimées à l'École 2 et, à l'École 8, la charge liée aux réunions sans retombées visibles pour certains, montrent que l'absence de traçabilité nourrit la perception d'une participation symbolique. Des feedbacks réguliers et publics (affichage, intranet, présentations en conseil) sont dès lors indispensables pour sécuriser l'engagement, apprendre de l'expérience et renforcer la légitimité des dispositifs.

Au niveau des dynamiques, la mise en regard des trajectoires des deux établissements fait apparaître deux modèles de développement de la participation qui se complètent tout en reposant sur des logiques organisationnelles distinctes.

Zoom sur un développement par empilement des dispositifs

À l'École 2, la progression se fait par architecture et stratification de dispositifs enchâssés dans une pédagogie de projet (P45) et soutenus par une gouvernance régulée par commissions. Empiriquement, cela se traduit par la crédibilisation forte de la délégation d'élèves (élections avec isoires et bulletins ; formations des délégué·es sur temps scolaire ; rencontres trois à quatre fois par an avec la direction), l'extension aux cercles de classe via formations dédiées des enseignant·es et des élèves (postures d'animation, partage des rôles), puis le déploiement séquentiel des conseils de classe participatifs (d'abord pour les sixièmes secondaires et puis extension progressive vers les troisièmes secondaires) qualifiés de « phare » par les équipes. Cette stratification rend les

articulations visibles (chaîne délégué·es → cercles → conseils) et lisibles pour la communauté, mais expose à des coûts de coordination : densité de projets (P45), multiplicité des instances et croissance rapide du nombre d'inscrits (passage d'environ 350 à 700 élèves et de 30 à 80 enseignant·es en deux ans) qui crée des tensions organisationnelles. Les élèves signalent par ailleurs un sentiment d'« essoufflement » ou des propositions sans suite, alimentant ponctuellement la perception de participation symbolique ; des sujets fermés (téléphones, tenue vestimentaire) balisent le périmètre du négociable, avec des décisions unilatérales ensuite institutionnalisées (modification du ROI, travail avec les délégué·es) pour en assurer la cohérence pédagogique et l'appropriation.

Zoom sur un développement par une culture démocratique ouverte

À l'École 8, la dynamique relève d'une capillarité culturelle et d'une ritualisation de la coopération, portée par une direction militante et émancipatrice et une culture d'ouverture où la participation infuse les routines quotidiennes. Les dispositifs sont pensés pour inclure et reconnaître tous les profils : conseil des délégué·es combinant élection et tirage au sort avec trois élèves impliqués ; élu-suppléant-tiré au sort afin de corriger le biais en faveur des plus extravertis ; conseils de coopération parfois animés par les élèves avec rôles tournants (maître du temps, scribe, maître de la parole) dans un cadre ritualisé (règles explicites et confidentialité). Les projets concrets (par exemple l'installation de nouveaux rideaux : mesures, devis, budget, ventes) illustrent l'apprentissage par l'action et la responsabilisation ; la participation parentale (délégué·es de classe, comités thématiques, médiation de demandes) renforce la légitimité sociale du dispositif et la confiance entre acteur·ices. Cette durabilité ordinaire a néanmoins un coût temporel : concertations hebdomadaires, recherche de consensus « jusque dans les choix de peinture », réunions sur la pause de midi vécues comme charge par certains élèves, et frustrations face à des zones non négociables (règlement vestimentaire). Quelques élèves évoquent une appréhension à solliciter la direction (sentiment d'intimidation), ce qui signale un besoin d'outillage procédural pour stabiliser la qualité et équilibrer la parole des plus jeunes.

En somme, l'architecture régulée de l'École 2 maximise la lisibilité et l'articulation inter-instances mais requiert une ingénierie de coordination soutenue (priorisation, centralisation de l'information, synchronisation des dispositifs). La capillarité ritualisée de l'École 8 ancre la participation dans la vie ordinaire et en renforce l'inclusion et la légitimité sociale, tout en imposant une discipline procédurale (outils, formats, cadences de feedback) pour contenir les coûts temporels. Dans les deux cas, la qualité

démocratique dépend moins de la quantité de dispositifs que de la capacité collective à former, outiller et rétro-informer de manière régulière et traçable-conditions nécessaires pour prévenir l'essoufflement et consolider, dans la durée, une participation effective et équitable.

Participation des élèves (hors délégation)

Au-delà des structures, la participation confère aux élèves un pouvoir d'influence situé, c'est-à-dire réel mais circonscrit à des champs d'action déterminés : aménagements d'espaces, organisation d'événements, règles de vie de classe, circulation d'informations, et portage de projets nécessitant une négociation de ressources (devis, budget, planification). La manière dont les élèves perçoivent cette participation révèle des variations variant de la reconnaissance des espaces de parole aux attentes de pouvoir réel et frustrations liées aux limites du négociable.

Zoom sur des paroles d'élèves

Les élèves valorisent les dispositifs qui leur donnent une voix et un rôle concret : « *On peut aussi prouver que les enfants, ils ont une voix et qu'il n'y a pas que les adultes qui ont du pouvoir* », et reconnaissent l'apprentissage du compromis : « *C'est pas une dictature, on n'impose pas ses idées aux autres* ». Cependant, cette implication est jugée chronophage : « *On doit travailler, la pause de midi, il y a réunion. Au lieu de s'amuser avec nos amis parce qu'on a beaucoup travaillé, il faut encore travailler chez madame* », et limitée par des zones non négociables : « *Par rapport à ça, nous les élèves, on n'a pas notre mot à dire* », « *la direction nous a dit clairement : on ne parle pas des joggings, on ne parle pas des téléphones* ». Les élèves expriment aussi des frustrations liées au manque de suivi : « *On propose des trucs, mais il n'y a pas de suite* » et « *beaucoup d'espoir qu'ils nous ont donné, et au final tout est tombé* ». Leur vision de la démocratie scolaire est pragmatique : elle doit produire des effets visibles et respecter les règles partagées, sinon elle est perçue comme « *ça sert à rien* ».

Participation des enseignants

Dans les deux écoles, la participation des professeur-es est institutionnalisée et articulée à des espaces formels de délibération et de coordination. Elle se déploie à la fois dans des instances dédiées (réunions plénières, commissions/comités, conseils, cercles/coops en classe) et dans des routines professionnelles (concertations régulières, partage de pratiques, co-animation). Dans les deux contextes, cette participation vise des finalités convergentes : co-construction de projets et de

décisions, circulation horizontale de l'information, apprentissage collectif (formation interne, mutualisation d'outils), régulation du climat de travail. Les matériaux empiriques soulignent toutefois des coûts communs : dimension chronophage des concertations, inégalités d'engagement (surreprésentation d'un noyau moteur, exposition à la surcharge), tensions entre participation et cadres non négociables (contraintes réglementaires, décisions identitaires), et nécessité d'un outillage procédural (protocoles, centralisation des canaux, boucles de feedback) pour garantir l'effectivité et l'équité de la participation au sein du corps professoral.

Zoom sur une organisation en commissions de professeur·es

À l'École 2, la mise en place des commissions de professeur·es s'est imposée comme un pivot dans le développement de l'établissement après une phase d'essais et de résistances, puis d'appropriation progressive par les équipes. Conceptuellement, le modèle des commissions traduit une organisation par grands projets portés collégialement, assortie d'instances de coordination régulières. Comme l'explique la coordinatrice dans l'école, « *c'est vraiment une école participative, c'est-à-dire que l'école est divisée en projets, en grands projets. Chaque projet fait l'objet d'une commission et donc les profs peuvent s'inscrire dans une commission. Et alors, à travers cette inscription dans la commission, ils font vivre le projet tout au long de l'année (...). Et donc, ici, je dirais qu'il y a une dizaine de commissions. Et avec la direction, on a sur l'année, je pense, cinq ou six conseils de commission. Donc, un membre de chaque commission vient dire, voilà, l'avancée du projet.* ».

La genèse a été heurtée : une première tentative de cellules de travail a échoué, nourrissant une résistance ouverte- « *on a dû mettre en place les cellules de travail. Voilà. Et ça n'a pas du tout fonctionné. [...] Ça a fait une grosse résistance.* » -avant qu'une inspiration externe ne joue le rôle de déclencheur d'appropriation par les professeur·es : « *on a d'abord été, la direction et moi, voir [dans une autre école] comment ça fonctionnait. (...) Et alors, instantanément, les professeur·es ont dit, "mais si on faisait des commissions et des groupes trucs avec un projet par groupe de profs". [...] Parce que c'était exactement ce qu'on leur proposait. Mais comme ça ne venait pas d'eux, ça ne marchait pas.* » Le récit de terrain rend compte de la transition d'un dispositif perçu comme « venu d'en haut » vers un modèle co-construit et repris par les équipes, au point de provoquer des réactions fortes avant le retournement- « *Je vois encore la tête de mon collègue qui est sorti de cette salle mais en furax en disant "ils se foutent de notre gueule !!". [...] Et après, ils se sont mis en route tout seuls.* ». Sur le plan de la légitimation, la direction insiste sur l'ancrage collectif des choix d'organisation : « *Le fait de décider l'organisation de l'école en commission, ça s'est fait avec les professeur·es.* ». Une fois stabilisées, les commissions ont été hiérarchisées par enjeux, avec des dynamiques d'engagement différenciées selon l'attractivité des thèmes (par exemple, la commission « délégation » mobilise moins et requiert souvent une incitation de la direction), et elles ont

structuré un calendrier de pilotage via cinq à six conseils de commission annuels où chaque commission rapporte l'avancement, lève les obstacles et prépare les arbitrages. Cette architecture a permis de donner de la lisibilité aux projets, d'installer des rituels procéduraux (ordre du jour, comptes rendus, points d'étape) et de relier le travail des commissions aux autres dispositifs participatifs (cercles en classe, délégation d'élèves, conseils de classe participatifs). En miroir, elle a rendu visibles les tensions d'implémentation : la croissance rapide des effectifs (élèves et enseignant·es), la multiplicité des projets P45, l'entropie informationnelle (mails, WhatsApp, formulaires) ont imposé la centralisation des canaux (mise en place d'une « salle des profs virtuelle ») et des décisions de priorisation pour prévenir la surcharge du noyau le plus investi. Au total, les commissions ont évolué d'un prototype contesté vers un pilier de la participation enseignante, qui « tient » l'ensemble de l'écosystème, selon la formule d'un·e enseignant·e rapportée dans l'étude, en articulant initiative des professeur·es, coordination collégiale et capacité d'ajustement (création, suspension, révision de commissions) au regard des apprentissages tirés de la pratique et des contraintes du quotidien.

Zoom sur une organisation par diffusion

Au sein de l'école 8, la participation des enseignant·es est culturelle et diffuse, inscrite dans une logique de concertation hebdomadaire et de travail en binômes. La direction encourage l'expérimentation et la prise de risque pédagogique, en valorisant collectivement les réussites lors des réunions du mercredi : « *Chaque enseignant·e à une concert' explique une réussite qu'elle a dans sa classe... Ce petit moment où l'enseignant·e ou l'enseignant·e peut être mis en valeur, expliquer sa réussite, c'est aussi une réussite magnifique* ». Les enseignant·es s'organisent en comités thématiques (plan de pilotage, fêtes, groupes de lecture), ce qui favorise la co-construction et l'engagement volontaire. Toutefois, cette dynamique génère des coûts temporels importants : « *Peut-être qu'avec l'investissement que je mets, je dois avoir 40 heures, facilement* ». La participation est donc ritualisée et inclusive, mais elle repose sur un noyau très investi, ce qui pose la question de la répartition des charges et du besoin d'outillage procédural (protocoles, suivi des décisions) pour éviter l'usure.

Participation des parents

Dans les deux établissements du Cluster 4, la participation parentale repose sur une reconnaissance explicite des parents comme partenaires éducatifs, tout en maintenant un périmètre clairement défini pour éviter toute ingérence dans les choix

pédagogiques. Les dispositifs mis en place visent à fluidifier la communication et à renforcer la confiance entre l'école et les familles. Les deux écoles s'appuient sur des instances formelles (Conseil de Participation) et des canaux de communication (réunions, outils numériques) pour structurer cette relation. Les effets attendus sont similaires : amélioration du climat relationnel, circulation des besoins, et valorisation des élèves lors d'événements. Toutefois, des limites communes apparaissent : la participation reste marginale au quotidien, surtout en secondaire, et nécessite un encadrement clair pour préserver la cohérence pédagogique.

Pour l'école 2, comme souvent en secondaire, l'implication parentale quotidienne est modérée ; la direction assume une autonomie forte dans des décisions identitaires (par exemple la suppression des GSM ou le passage en baromètre pour l'évaluation des apprentissages) et indique que les parents peuvent choisir un autre établissement si ces choix ne leur conviennent pas. Les relations se structurent davantage autour de moments formels et d'échanges ciblés (réunions, portes ouvertes, situations de décrochage/orientation). L'école 8 quant à elle consacre beaucoup d'importance à l'implication des parents dans le projet de l'établissement. Revenons un peu plus en profondeur sur ce point.

Zoom sur une participation parentale très marquée

La participation des parents à l'École 8 s'est construite comme un levier stratégique de la démocratie scolaire, progressivement outillée et ritualisée pour en faire une pratique durable. Au départ, l'équipe de direction a posé une vision claire : considérer les parents comme partenaires éducatifs légitimes, capables de renforcer la confiance école-familles et d'accélérer la résolution de problèmes concrets. Cette intention s'est traduite par trois mécanismes structurants qui ont, chacun, joué un rôle d'entraînement dans la transformation : (1) l'intégration formelle des parents dans la gouvernance (Conseil de Participation et comités thématiques) ; (2) la médiation organisée via des délégué·es de parents par classe et des canaux numériques (groupes WhatsApp) ; (3) la ritualisation de temps relationnels (deux réunions de parents par an, dont une centrée sur la présentation des apprentissages par l'élève). Ces choix ont eu des effets tangibles : la direction note que « *quand les parents sont dans l'école, ils voient ce qui se passe... ils respectent aussi beaucoup plus le corps professoral* » ; elle souligne aussi la mobilisation des compétences parentales pour des micro-interventions efficaces, « *on peut bénéficier de leur aide gratuite... c'est réglé en quinze secondes* ». Ces leviers-vision partagée, dispositifs inclusifs, routines visibles-ont conféré à la participation parentale une légitimité sociale et une utilité opérationnelle perçues par l'ensemble de la communauté.

Cette montée en puissance s'est accompagnée d'une clarification progressive des frontières afin d'éviter la confusion entre gouvernance partagée et ingérence pédagogique. La direction et les équipes ont établi un périmètre du négociable :

la vie de l'école, l'appui logistique aux projets, la médiation des besoins des familles ; à l'inverse, les choix didactiques, l'organisation interne des classes et les cadres réglementaires (par exemple la tenue vestimentaire) restent de la responsabilité des membres de l'établissement. Ce cadrage, explicité en conseils, comités et échanges informels, fonctionne comme un obstacle régulé : il protège la cohérence éducative tout en canalisant les apports parentaux vers des espaces où leur valeur ajoutée est réelle (communication, organisation, ressources, écoute). Les équipes signalent que ce rappel des limites est nécessaire et récurrent, surtout lorsque l'enthousiasme communautaire pousse à « faire plus » que ce que le cadre pédagogique autorise.

Au fil du temps, la dynamique de changement s'est consolidée en répondant à trois défis opérationnels, autant d'obstacles transformés en opportunités d'amélioration. Premier défi : le coût temporel du consensus et des concertations. Les réunions fréquentes (enseignant-es-parents, conseils, comités) et certains formats (réunions sur la pause de midi) ont pu être ressentis comme une charge. La réponse de l'école a été d'outiller ces temps afin de maintenir cadence et qualité procédurale. Deuxième défi : la concentration de la médiation sur un(e) seul(e) délégué(e) de parents, avec risques d'usure et de représentativité limitée. La dynamique de changement a consisté à répartir la charge (suppléants/co-délégué-es), formaliser les flux (canevas de remontée des demandes, synthèses vers l'équipe), et instaurer des points d'étape avec l'enseignant·e référent·e pour soutenir la fonction de médiation. De plus, la qualité de la communication est importante pour la désignation du parent-délégué avec l'enseignant·e. Troisième défi : la traçabilité des décisions et la prévention de la participation perçue comme symbolique. Ici, l'école a renforcé les boucles de rétroaction : accusé de réception des propositions, statut (acceptée/ajournée/refusée) assorti d'une justification, affichage ou diffusion numérique des comptes rendus, et retours en classe ou en réunion parents-enseignant-es. Ces ajustements ont permis de visibiliser l'impact des échanges, valoriser les contributions, et réduire les frustrations liées aux « sujets fermés ».

Au total, la participation des parents à l'École 8 apparaît comme le produit d'un processus itératif : une intention démocratique initiale agissant comme un levier, inclusion structurée (mécanismes, rôles, canaux), cadrage des frontières, puis amélioration continue par outillage et feedback. Les leviers (vision militante et ouverte, dispositifs d'inclusion, rituels relationnels, valorisation des compétences parentales) ont progressivement institutionnalisé une pratique communautaire efficace et légitime ; les obstacles (temps, charge de médiation, limites pédagogiques) ont été traités par des solutions procédurales concrètes (protocoles, rotation des rôles, traçabilité des décisions). Cet exemple nous montre qu'une participation parentale durable ne tient pas à la seule bonne volonté : elle repose sur un contexte et des paramètres particuliers capables de convertir l'engagement communautaire en qualité éducative et en co-responsabilité au quotidien.

5.5.4. Compétences citoyennes

Dans les deux établissements, la démocratie scolaire est conçue comme un vecteur d'apprentissages citoyens qui dépasse la simple transmission de savoirs civiques. Elle s'incarne dans une culture éducative où les élèves expérimentent la responsabilité, la coopération et la gestion des désaccords. Loin d'être cantonnée à des cours spécifiques, cette dimension traverse les pratiques ordinaires et les interactions quotidiennes. Les acteur·ices convergent sur l'idée que la citoyenneté s'apprend par l'action et la délibération, dans des espaces où la parole est reconnue et où les règles sont co-construites. Cette approche vise à former des individus capables de s'exprimer, argumenter, écouter, et comprendre les contraintes collectives, en intégrant la notion de compromis comme valeur démocratique.

Présence et structuration des apprentissages citoyens

Dans les deux établissements, les compétences citoyennes se développent par la pratique plutôt que par l'instruction ex cathedra : espaces de parole ritualisés, projets concrets, responsabilités distribuées et co-décision encadrée. La dynamique centrale est une pédagogie de l'action qui fait apprendre l'argumentation, l'écoute, la coopération, la régulation des conflits et la responsabilité par des situations authentiques (préparer un ordre du jour, négocier un devis, gérer un budget, restituer des décisions). On y observe l'évolution d'un apprentissage essentiellement formel vers des écosystèmes participatifs où les compétences citoyennes se construisent à travers des dispositifs interconnectés (délégué·es → cercles/conseils → conseils de classe participatifs et projets). Cette transformation s'accompagne d'une maturation procédurale, marquée par la mise en place de formations, l'évaluation continue des pratiques et des ajustements réguliers pour stabiliser les routines démocratiques.

Les dispositifs participatifs mis en place dans les deux écoles favorisent un apprentissage citoyen pratique, par l'expérience. Les élèves apprennent à s'exprimer et argumenter, en formulant leurs idées, en les défendant et en écoutant celles des autres dans des espaces dédiés. Ils développent également des compétences de responsabilisation et d'autonomie, en assumant des rôles (délégué, animateur), en gérant des projets qui impliquent des tâches réelles comme la planification, la gestion d'un budget ou la communication avec des partenaires. La coopération et le compromis sont travaillés à travers des décisions collectives, où il s'agit de négocier, d'accepter des refus motivés et de rechercher des solutions équilibrées pour le groupe. Ces dispositifs contribuent aussi à la régulation socio-émotionnelle, en apprenant à gérer ses émotions, à respecter les règles de dialogue et à faire preuve d'empathie. Enfin, ils stimulent l'engagement et l'initiative, en incitant les élèves à proposer des idées et à les porter jusqu'à leur réalisation. Ces apprentissages produisent des effets visibles selon les professeur·es : une montée en confiance, une amélioration de la

prise de parole, des apprentissages contextualisés (par exemple, des compétences mathématiques ou organisationnelles mobilisées dans des projets), et un climat scolaire plus coopératif. Toutefois, des limites persistent : la mise en œuvre des dispositifs est chronophage, les inégalités d'accès demeurent (selon les profils d'élèves ou les filières), certains projets s'essouffent faute de suivi, et des frustrations apparaissent lorsque des thèmes jugés importants par les élèves (comme le règlement ou l'usage des GSM) restent non négociables.

Formation

La formation des acteur·ices a constitué un levier essentiel et reste aujourd'hui ponctuelle et inégale dans les contextes observés. Les élèves bénéficient parfois de formations spécifiques, comme des journées dédiées aux délégué·es pour travailler l'expression et la représentation. Les enseignant·es, quant à eux, ont accès à des accompagnements externes ou à des formations ciblées pour animer des cercles ou conduire des conseils participatifs. Cependant, ces initiatives ne s'inscrivent pas dans une stratégie globale et dépendent souvent de projets temporaires, de volontés individuelles ou de contraintes de temps et de moyens.

Vision et représentation de la démocratie scolaire

Dans les deux contextes étudiés, la démocratie scolaire est conceptualisée moins comme un assemblage de dispositifs que comme une culture normative faite de parole reconnue, de dissensus assumé et de responsabilité partagée. La démocratie scolaire est pensée pour former des sujets capables d'argumenter, de composer avec la contradiction et de se penser responsables du collectif. Ainsi, d'un côté, la démocratie est dite « exigeante » parce qu'elle implique d'accepter des décisions contraires à ses propres convictions (« La démocratie aussi, c'est accepter des choses auxquelles nos valeurs ou nos opinions sont en contradiction. Et c'est difficile, c'est très difficile ») ; de l'autre, elle est reliée à une finalité de responsabilité citoyenne et de co-construction du sens (« se rendre compte qu'il est responsable de la société dans laquelle il vit »). Dans cette perspective, la démocratie scolaire est d'abord une posture particulière (acceptation du dissensus, primat de l'argumentation, reconnaissance réciproque) au service d'une visée éducative, plus qu'un répertoire de techniques de participation. Revenons un peu plus en détail sur les définitions et visions de chaque acteur·ices.

Dans les deux cas, les directions définissent la démocratie comme une éthique du compromis et un partage du pouvoir qui n'abolit pas la garantie du cadre. Premièrement, la démocratie est pensée comme apprentissage de la contradiction et de la délibération : « chacun a son mot à dire et on peut en tout cas argumenter et écouter l'autre » (Direction). Deuxièmement, elle suppose une théorie implicite des limites : la voix est légitime, mais tout n'est pas négociable ; faire œuvre de démocratie,

c'est expliciter ces frontières (sécurité, cohérence pédagogique, biens éducatifs supérieurs) et assumer l'arbitrage lorsque requis - tension que reflètent, du point de vue des élèves, les « sujets qui viennent d'en haut ». Enfin, la démocratie a une finalité émancipatrice : une « mini-société » où l'on apprend à vivre ensemble et à se responsabiliser, au service de la justice scolaire. Conceptuellement, la direction tient ensemble inclusion (reconnaissance des voix) et télos éducatif (intégrité des finalités), d'où une définition comme équilibre normatif entre l'ouverture délibérative et la limitation justifiée.

Du point de vue des équipes éducatives, la démocratie est définie comme une norme relationnelle : délibérer entre pairs, co-construire avec les élèves, rendre discutables les choix, et se prêter à la réflexivité. Dans un cas, elle est décrite comme habitus implicite : « Il y a plein de choses qui nourrissent la démocratie... qu'on ne nomme pas spécifiquement... ça se fait inconsciemment » (Professeur·e) ; dans l'autre, elle est explicitée comme pratique éducative de co-construction et comme disposition à se former. Cette définition n'est toutefois pas homogène : des enseignant·es défendent une conception plus classique de l'autorité éducative, questionnant la maturité et la responsabilité attendues des élèves. Sur le plan conceptuel, les enseignant·es oscillent entre deux pôles : un pôle participatif-réflexif (légitimité par la discussion, subjectivation des élèves) et un pôle régulateur (primat des biens éducatifs : exigence, rigueur, cadre). La démocratie, ici, signifie articuler ces pôles pour préserver la légitimité des décisions et la valeur formative de la relation pédagogique.

La définition des élèves de la démocratie scolaire est plutôt centrée sur la reconnaissance et l'influence qu'ils et elles pourraient avoir au sein de l'école. Elle s'énonce comme un droit à être entendu ; « On peut aussi prouver que les enfants, ils ont une voix et qu'il n'y a pas que les adultes qui ont du pouvoir » Mais également comme une exigence de traçabilité : sans suite visible, la démocratie se réduit à une symbolique consultative qui provoque de la déception pour les élèves. Dans le même temps, les élèves formulent une grammaire des limites : ils identifient des domaines fermés qu'ils connaissent bien et reconnaissent la norme du compromis "ce n'est pas une dictature, on n'impose pas ses idées aux autres". Conceptuellement, leur définition articule trois dimensions : la reconnaissance (être pris au sérieux), des effets pragmatiques observables, une acceptation des bornes du compromis.

5.5.5. Synthèse du Cluster 4

Tableau 7 : Synthèse du Cluster 4

Dimension	Éléments communs	École 2	École 8
Contexte	Démocratie scolaire centrale et institutionnalisée ;	Secondaire professionnel (filières esthétiques/sportives),	Primaire ordinaire, réseau libre confessionnel, école

	gouvernance partagée ; culture démocratique forte.	WBE, croissance rapide (350→700 élèves), péri-urbain.	récente (<10 ans), zone urbaine.
Gouvernance	Co-construction des décisions ; transparence ; routines délibératives ; périmètre du négociable explicite.	Gouvernance participative mais cadrée ; décisions identitaires parfois unilatérales (ex. téléphones).	Gouvernance horizontale ; consensus systématique, même pour choix mineurs (ex. couleurs des locaux).
Posture direction	Vision militante ; démocratie comme objectif central ; ouverture + responsabilité collective.	Leadership visionnaire et structuré ; rôle moteur ; concertation réelle mais filtrage par noyau décisionnel.	Leadership militant et horizontal ; forte délégation du pouvoir ; intégration active des parents et élèves.
Espaces & communication	Centralisation pour éviter fragmentation ; outils numériques pour fluidifier info.	Salle des profs virtuelle imposée comme canal unique ; appropriation inégale, persistance de canaux parallèles.	Groupes WhatsApp + délégué-es parents pour fluidifier échanges ; concertations hebdomadaires ritualisées.
Conseil de Participation	Présent mais rôle variable selon école ; articulation avec autres espaces.	Peu mentionné ; dynamique démocratique centrée sur assemblées générales et commissions.	Actif et intégré à la gouvernance ; articulation avec conseils de coopération et comités thématiques.
Plan de pilotage	Outil imposé ; perçu comme structurant mais chronophage ; appropriation variable.	Ambivalence : perçu comme contrainte administrative ; utile pour structurer mais vécu comme « fausse consultation ».	Aligné avec vision éducative ; formalise pratiques existantes ; vécu comme levier de cohérence.
Participation élèves	Institutionnalisée, pérenne, multiforme (délégué-es + cercles + projets) ; besoin d'outillage et feedback.	Développement par empilement : délégation crédibilisée (élections, formations), cercles en classe, conseils participatifs ; risque d'essoufflement.	Culture démocratique ouverte : dispositifs inclusifs (élection + tirage au sort), projets concrets, rituels coopératifs ; coût temporel élevé.
Participation profs	Espaces formels + routines ; finalités : co-construction, circulation info, régulation ; coûts : temps, surcharge.	Organisation en commissions (10 projets) ; rituels procéduraux ; appropriation progressive après résistances.	Concertations hebdomadaires ; comités thématiques ; valorisation collective des réussites ; forte charge pour noyau moteur.
Participation parents	Reconnaissance explicite comme partenaires ; périmètre négociable clarifié ; dispositifs formels + canaux numériques.	Implication modérée (secondaire) ; relations via moments formels ; autonomie forte sur choix identitaires.	Participation très marquée : CoPa + comités + délégué-es parents ; rituels relationnels ; outillage procédural pour éviter ingérence.
Compétences citoyennes	Apprentissage par l'action (projets, débats, responsabilités) ; coopération, compromis, régulation des conflits.	Formation ciblée (délégué-es, cercles) ; apprentissage contextualisé via projets P45 ; frustrations sur sujets fermés.	Culture démocratique diffuse ; apprentissage par projets concrets ; besoin de formation pour outiller enseignant-es et élèves.
Vision démocratie	Culture normative : parole reconnue, dissensus assumé, responsabilité	Démocratie = équilibre entre ouverture et cadre ; tension entre	Démocratie = mini-société ; éthique du compromis ; inclusion

	collective ; tout n'est pas négociable.	participation et décisions identitaires.	forte des voix (élèves, parents).
--	---	--	-----------------------------------

6. Analyse transversale

Après avoir dégagé les principaux résultats empiriques de nos études de cas regroupées en quatre Clusters caractérisés par une “marque” différente en termes d’engagement organisationnel envers le référentiel démocratique à l’école, ce chapitre se propose de porter un regard plus analytique et transversal aux différents contextes étudiés.

Dans une première section, nous relevons un certain nombre de “tensions” qui traversent l’ensemble des Clusters présentés au chapitre précédent, mais se manifestent de manière variable selon les contextes et les degrés de maturité organisationnelle observés. Par “tension”, nous n’entendons pas un “dysfonctionnement”, mais plutôt une nécessité de construire un compromis ou d’arbitrer entre deux logiques d’action potentiellement justifiables ou légitimes au regard d’une certaine conception de la démocratie scolaire (ou plus largement, de l’éducation).

Dans la seconde section de ce chapitre, nous revenons plus spécifiquement sur la question des dynamiques de changement scolaire, en tentant de repérer les éléments qui ont permis aux établissements le “passage” d’un Cluster à l’autre, c’est-à-dire d’approfondir l’intégration organisationnelle du référentiel démocratique.

6.1 Tensions transversales

Cinq grandes tensions ont retenu notre attention. La première concerne la nécessité d’encadrer la participation des élèves afin de la rendre crédible ou “recevable” dans les codes et contraintes de l’organisation scolaire, tout en respectant (ou en étant au service du développement de) l’autonomie des élèves. La seconde touche à la redistribution du pouvoir décisionnel qu’implique la participation, et met en tension des différents niveaux de participation (de la consultation à la co-décision), ainsi que des représentations différentes quant aux “zones” de la vie scolaire ouvertes ou fermées à la participation. La troisième tension renvoie à l’insuffisance structurelle des ressources (matérielles, financières, organisationnelles) mises au service de la démocratie scolaire, quels que soient les efforts consentis en ce sens. Un quatrième point met en tension l’exigence d’institutionnalisation des dispositifs liés à la démocratie scolaire pour les rendre durables, et la nécessité (voire la primauté) d’une “culture de participation” vécue et investie. Une dernière tension concerne davantage le développement des compétences citoyennes, et oppose en partie un modèle d’apprentissage formel de la démocratie (centré sur la classe) et un modèle d’apprentissage par l’expérience directe ou l’action, qui peuvent être complémentaires.

Nous verrons que ces tensions sont décelables dans les quatre Clusters, mais que la manière dont elles prennent place dans les organisations scolaires passe progressivement de tensions non résolues à des tensions plus centralement travaillées, puis assumées, par l'établissement.

6.1.1 Tension 1 : Participation des élèves - Encadrement des adultes

La tension identifiée : l'équilibre entre autonomie et soutien

La tension entre participation des élèves et encadrement des adultes traverse l'ensemble des Clusters et études de cas, car elle met en jeu une ambivalence structurelle : pour que les élèves puissent participer de manière effective, il faut les accompagner, les outiller, leur donner des repères, mais cet accompagnement risque en même temps d'enfermer leur participation dans des cadres trop étroits, trop guidés, voire trop contrôlés. Les adultes jouent un rôle paradoxal : ils et elles doivent à la fois soutenir la prise d'autonomie des élèves et accepter de lâcher une partie du contrôle, tout en garantissant la sécurité, la faisabilité, la cohérence institutionnelle et la qualité du processus démocratique. Cette tension se matérialise dans le fait que les élèves ne disposent pas spontanément des compétences politiques, communicationnelles ou organisationnelles nécessaires pour prendre part à la vie de l'établissement : ils doivent les apprendre dans l'action et y être formés. De plus, l'intériorisation des hiérarchies scolaires par les élèves complexifie l'apprentissage de ces compétences dans les dispositifs démocratiques. Mais si les adultes interviennent trop, en structurant les projets, en reformulant les propositions ou en cadrant étroitement les thématiques, ils réduisent l'espace pour que les élèves puissent réellement expérimenter les responsabilités, prendre position, confronter leurs idées et développer leur agentivité. À l'inverse, un retrait trop important des adultes peut conduire les élèves à l'impuissance : sentiment de manque de légitimité, difficultés à porter les projets jusqu'au bout, hésitation à s'exprimer, ou confusion face aux enjeux institutionnels.

Cette tension ne renvoie donc pas à une opposition entre "trop d'encadrement" et "trop de liberté", mais à un travail d'équilibre permanent où les adultes doivent ajuster leur soutien, s'autoriser à accompagner sans capter la parole, faciliter sans diriger, traduire sans déposséder, ouvrir sans exposer. Des recherches récentes soulignent que l'autorité des enseignant·es dans l'encadrement des dispositifs participatifs peut être, dans une certaine mesure, une condition de l'apprentissage d'une égalité politique et d'une plus grande autonomisation des élèves (Duval-Valachs, 2025). À l'inverse, un encadrement trop serré produit une participation de façade : projets déjà formatés, élèves cantonnés à des thématiques jugées "sans risques", parole juvénile reformulée pour entrer dans les attentes adultes, voire instrumentalisation de la participation pour légitimer des décisions déjà prises. La tension est donc profondément dialectique : la

participation des élèves n'existe que si les adultes s'engagent à la soutenir, mais elle se vide de son sens si ce soutien devient une prise de contrôle. C'est pourquoi les écoles doivent continuellement arbitrer entre ces deux pôles, en tenant compte de leur culture d'établissement, de leurs ressources, de leur histoire, mais aussi des élèves eux-mêmes, dont les besoins et les capacités varient selon les contextes. La participation démocratique devient alors un espace de co-construction où adultes et élèves apprennent à poser ensemble les conditions d'un partage du pouvoir qui soit à la fois ambitieux et sécurisant, exigeant et émancipateur.

Cette tension s'exprime au sein des quatre Clusters identifiés, selon des modalités variables.

Cluster 1 : la tension entre l'accompagnement des élèves et l'encadrement adulte se manifeste de manière particulièrement contrastée entre les deux écoles. Dans une des écoles, l'accompagnement des élèves est quasiment inexistant, non pas par volonté de l'éviter, mais parce que les structures participatives n'existent pas ou ne tiennent pas dans la durée. L'école manque de dispositifs stables : les quelques tentatives de structuration issues d'un accompagnement extérieur avaient permis d'initier un travail autour des conseils, de la parole des élèves et d'une mise en forme plus collective des questions citoyennes, mais ces dispositifs se sont effondrés dès que l'accompagnement externe s'est retiré. Les élèves sont donc laissés en marge et renvoyés à leur propre capacité de se structurer par eux-mêmes. Ici, la tension est résolue par défaut : il n'y a pas d'accompagnement. La situation de la seconde école résout cette tension exactement à l'autre extrême. L'encadrement adulte y est beaucoup plus présent, structuré, ritualisé - ce qui risque de s'apparenter à un mécanisme de contrôle. Tout est formalisé pour "faire exister" la participation. Les adultes, et en particulier la direction, imposent les thématiques, encadrent fortement les prises de parole et contrôlent les décisions. L'encadrement adulte, ici, ne produit pas beaucoup de participation mais la rend compatible avec les décisions déjà prises. On assiste donc à une participation très institutionnalisée, avec peu d'autonomie. La tension prend donc la forme d'un déséquilibre inverse de celui du cas précédent : un encadrement fort, mais un accompagnement peu présent ou en tout cas soutenu, c'est-à-dire un accompagnement qui consiste non pas de "faire faire", mais de renforcer, par divers mécanismes de soutien et d'apprentissage, les capacités des élèves à participer, à négocier, à influencer les décisions.

Cluster 2 : la tension prend ici une forme plus nuancée : l'encadrement adulte est plus présent ou moins prescriptif que dans le Cluster 1, mais il demeure très structurant, ce qui fait que la participation des élèves reste principalement consultative et avec un assez faible pouvoir d'initiative. Les adultes mettent en place davantage de dispositifs - conseils, comités, consultations numériques, groupes de discussion - et montrent une réelle volonté d'écouter les jeunes. Toutefois, le cadrage reste globalement fort :

les adultes définissent l'agenda, déterminent ce qui peut être discuté, encadrent les propositions pour les rendre "réalistes" (ce qui signifie les limiter au champ des possibles préexistant) ; par conséquent, l'espace où les élèves pourraient exercer un pouvoir d'initiative est assez réduit. La participation des élèves prend souvent la forme d'une participation accompagnée, où les élèves sont invités à venir donner leur avis, mais rarement à formuler eux-mêmes des problèmes, à porter des projets jusqu'au bout ou à négocier directement avec les instances décisionnelles. L'encadrement a une fonction protectrice : éviter les débordements, maintenir l'ordre, rendre les choses faisables. Mais il empêche aussi l'agentivité de se développer pleinement. Les élèves sont plus impliqués qu'en Cluster 1, mais leur participation n'est pas reconnue comme un objectif éducatif central.

Cluster 3 : La participation des élèves progresse plus fortement et se construit progressivement comme un pilier de la vie scolaire, mais cette progression repose largement sur un encadrement adulte structuré, intensif et parfois difficile à maintenir sur la durée. Les élèves disposent de systèmes de délégation solides, d'adultes encadrant-es dédiés, de formations, d'outils adaptés, et d'espaces de participation reconnus et investis. Dans ce contexte, l'encadrement adulte dépasse la simple fonction de contrôle, mais agit également comme un soutien pédagogique et organisationnel : les adultes forment les élèves, les aident à structurer leurs propositions, les accompagnent dans les démarches, facilitent les échanges avec la direction et veillent à la circulation de l'information. Cette posture favorise le développement de l'agentivité des élèves qui proposent des projets. Toutefois, la tension apparaît avec la dépendance que crée cet encadrement : sans ces adultes-ressources, les dispositifs peuvent s'effondrer, faute de formation continue, de rigueur organisationnelle ou d'inscription durable dans l'organisation, ou encore de compétences accumulées. Les adultes doivent constamment arbitrer entre "aider les élèves à réussir" et "les laisser apprendre par eux-mêmes", ce qui n'est jamais simple : plus l'encadrement est présent, plus les projets avancent ; mais plus il est présent, moins les élèves apprennent à porter le processus en autonomie. Les écoles du Cluster 3 naviguent ainsi dans une dialectique permanente : soutenir sans surplomber, guider sans diriger, cadrer sans restreindre. C'est le Cluster où la tension est la plus visible, car les deux pôles - participation forte des élèves et encadrement structurant - sont tous deux indispensables mais encore difficilement équilibrés.

Cluster 4 : la tension entre participation des élèves et encadrement des adultes devient une articulation maîtrisée. Les dispositifs sont très institutionnalisés, les pratiques sont très ancrées, et la culture participative est plus présente, ce qui permet que l'encadrement adulte menace beaucoup moins l'autonomie des élèves : il la soutient. Les adultes jouent un rôle d'accompagnateurs, de garants du cadre, de facilitateurs du dialogue, clairement distinct d'une fonction de contrôle. Ils aident les élèves à décoder les enjeux institutionnels, à formuler des propositions structurées, à

entrer dans les instances décisionnelles, tout en laissant aux jeunes la responsabilité réelle d'argumenter, de négocier, de gérer des projets. Les élèves acquièrent ainsi des compétences citoyennes authentiques, non seulement grâce à leur participation, mais aussi grâce à la qualité de l'accompagnement adulte. La tension n'a pas disparu : les élèves peuvent avancer loin parce que les adultes sont là pour sécuriser le processus, et les adultes peuvent s'effacer parce que les élèves ont acquis des compétences solides. Des variations internes subsistent néanmoins : certains établissements, comme ceux avec un leadership plus directif, encadrent davantage pour garantir la cohérence institutionnelle, tandis que d'autres, plus horizontaux, laissent davantage d'initiative aux élèves. Mais, dans l'ensemble, le Cluster 4 est celui où le rapport entre encadrement et autonomie atteint son point d'équilibre : l'encadrement adulte ne limite plus la participation des élèves, il lui donne sa forme, son cadre et sa profondeur démocratique.

Tableau 8 : Tension autonomie des élèves - encadrement des adultes.

Cluster	Rôle des adultes	Autonomie des élèves	Configuration de la tension / logique dominante
Cluster 1	Rôle instable ou polarisé : • Soit retraits quasi total (absence de dispositifs durables) • Soit encadrement très directif, normatif et contrôlant	Très faible : • Manque de repères, de légitimité et de compétences • Peu ou pas de pouvoir réel sur les décisions	Tension non travaillée institutionnellement : • Résolution par défaut (aucun accompagnement) • Ou par le contrôle (participation de façade) → Logique de déséquilibre structurel
Cluster 2	Encadrement régulier, organisé et bienveillant, mais fortement cadrant : • Définition de l'agenda • Filtrage des propositions • Protection du cadre institutionnel	Autonomie limitée : • Expression autorisée mais encadrée • Faible pouvoir d'initiative et de négociation	Tension contenue : • Participation consultative sans pouvoir d'initiation • La sécurité institutionnelle prime sur l'agentivité → Logique de participation accompagnée mais peu émancipatrice
Cluster 3	Encadrement fort, structuré et formative : • Adultes-ressources dédiés • Formation, outillage, médiation institutionnelle	Autonomie en développement : • Capacité à proposer et porter des projets • Apprentissage de la responsabilité,	Tension centrale et dialectique : • « Aider sans surplomber » • Plus l'encadrement est fort, plus il soutient... mais fragilise l'autonomie → Logique d' équilibre instable

	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien constant aux projets 	mais dépendance persistante	
Cluster 4	Adultes comme accompagnateurs et facilitateurs : <ul style="list-style-type: none"> • Garantie du cadre démocratique • Traduction institutionnelle sans confiscation • Soutien différencié 	Autonomie forte et reconnue : <ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir d'initiative réel • L'établissement cherche à installer des compétences citoyennes • Capacité à négocier et gérer des projets 	Tension "assumée" et maîtrisée : <ul style="list-style-type: none"> • Encadrement au service de l'autonomie • Partage du pouvoir assumé → Logique de co-construction démocratique au coeur de la culture d'établissement

6.1.2 Tension 2 : Information - consultation - codécision

La tension identifiée : le transfert de pouvoir et la clarté des limites du négociable pour chacun.

Notre analyse des quatre Clusters fait apparaître une tension centrale, structurante, et omniprésente dans tous les établissements observés : la tension entre les trois niveaux de participation : information, consultation et codécision. Cette tension n'est pas simplement une différence de degré, mais une différence de nature, qui redessine les rapports de pouvoir, les interactions, les possibilités d'action et les marges d'autonomie des acteur·ices (élèves, enseignant·es, parents) au sein des établissements.

Pour rappel, selon l'échelle d'Arnstein (1969) et ses réinterprétations contemporaines (Hart, 1992 ; Driskell, 2002), telle que présentée dans la revue de littérature, ces trois niveaux correspondent à trois manières distinctes de comprendre la participation :

- *L'information* est un flux unidirectionnel, de l'institution vers les acteur-ices. On informe pour rendre transparente une décision déjà prise ailleurs.
- La *consultation* implique l'expression du point de vue des acteur-ices, mais sans garantie que cet avis soit pris en considération par la hiérarchie, et donc suivi d'effet. Le pouvoir décisionnel reste centré et entre les mains des adultes ou des détenteurs formels de l'autorité (représentants de l'institution), même si ceux-ci se nourrissent d'avis recueillis de manière consultative. On pourrait affiner cette dimension en distinguant deux modalités de consultation : la première consiste à consulter les acteurs de la base sur des sujets prédéfinis par les représentants de l'institution ; la seconde associe consultation et pouvoir d'initiative, en invitant les acteur-ices de base à proposer des thématiques sur lesquels une consultation peut s'ouvrir.
- La *codécision* suppose un partage du pouvoir décisionnel, une co-construction des décisions, une capacité directe des acteur-ices à influencer les orientations et les pratiques de l'école.

Dans le cadre scolaire, cette tension est d'autant plus prégnante qu'elle se heurte à la forme scolaire classique, marquée par la verticalité hiérarchique, la centralité de la direction dans la prise de décision, le rôle prescriptif des normes légales, l'organisation temporelle rigide ou encore la culture professionnelle centrée sur la classe et la discipline. Dans les établissements, le passage d'un niveau à l'autre n'est ni linéaire ni automatique. Il crée un espace dialectique entre, d'une part, des dispositifs qui informent voire qui consultent (souvent plus aisés à déployer, compatibles avec la forme scolaire), et, d'autre part, des dispositifs ou procédures qui partagent réellement le pouvoir (plus exigeants en organisation et culture professionnelle). La tension porte donc sur l'*extension du périmètre du négociable* (autrement dit, sur les dimensions de la vie scolaire qui sont ouvertes à la consultation voire à la co-décision, vs celles qui restent cantonnées à de la simple information), sur la traçabilité de l'influence de la parole des acteur-ices et la redistribution effective des lieux de décision.

A nouveau, les quatre Clusters mettent en scène quatre modalités différentes d'expression de cette tension :

- le Cluster 1 reste largement cantonné à l'information ;
- le Cluster 2 manifeste des formes de consultation plus fréquentes mais contrôlées ;
- le Cluster 3 amorce la transition entre consultation et codécision sans parvenir à dépasser la verticalité ;
- le Cluster 4 met en place des formes avancées de participation, mais la codécision y demeure plafonnée par les zones non négociables.

Nous allons maintenant analyser en profondeur comment cette tension se matérialise dans chaque Cluster.

Cluster 1 : la tension information-consultation-codécision y apparaît dans sa forme la plus brute : le niveau de l'information domine largement, la consultation est encore partielle ou superficielle, et la codécision demeure totalement absente. Les écoles du Cluster 1 sont marquées par une circulation plutôt verticale et descendante de l'information. Dans ces écoles « plutôt débutantes », la participation se stabilise au niveau de l'information : la communication descendante (décisions, règles, cadres) prédomine et les espaces formels (système de délégué·es, réunions de classe, CoPa) fonctionnent rarement comme de véritables lieux d'influence. Lorsque des dispositifs sont présents, ils peuvent être instrumentalisés : les thématiques sont parfois imposées par la direction, les propositions aboutissent peu et les acteur·ices (élèves, enseignant·es) décrivent une illusion de participation. Ainsi, l'« information » est parfois confondue avec la participation, alors qu'aucun transfert d'influence n'est garanti ; la consultation survient épisodiquement mais sans boucles de retour systématiques ni effets traçables, et la codécision n'existe que peu. Cette configuration reproduit les échelons bas des grilles analytiques de la participation : la décision demeure au centre, l'avis est collecté à la marge, et l'appropriation reste faible-ce qui conduit à une démobilitation et à une fragilité des pratiques qui se traduit par une faible institutionnalisation, une dépendance à des volontaires, et un phénomène de surcharge.

Cluster 2 : les écoles « en progression » franchissent le pas de l'information en avançant vers la consultation : on observe des réunions d'équipe plus présentes, des sondages numériques, des conseils de coopération ou de participation présents et des comités thématiques. Cette montée en fréquence ne signifie pas automatiquement une montée en pouvoir d'agir : la consultation demeure encadrée par la direction, qui conserve le dernier mot, et les retombées concrètes sont inégales (ajustements ponctuels plutôt que décisions partagées). L'effet paradoxal est double : d'une part, la consultation améliore la qualité délibérative et la légitimité perçue ; d'autre part, son faible rendement décisionnel entretient un scepticisme, d'autant que la dynamique dépend d'un noyau d'enseignant·es moteurs exposé à l'essoufflement. En bref, le niveau « consultation » est stabilisé (outillage, fréquence), mais non approfondi (mandat, influence, feedback), et la codécision reste « hors de portée » à ce stade.

Cluster 3 : ce Cluster constitue un tournant. Les écoles ont dépassé les difficultés initiales déjà présentées et disposent de dispositifs investis. La consultation devient structurelle : groupes de travail inscrits au plan de pilotage, clarifications d'organigrammes, formation/encadrement de la délégation d'élèves, CoPa revitalisé, projets concrets (chartes, journal, ateliers) avec routines de préparation et chaînes d'escalade (classe → niveau → CoPa). Pour autant, la codécision demeure circonscrite et fragile : lenteurs de mise en œuvre et périmètres thématiques restreints. Ajoutons à ceci un arbitrage final concentré et une verticalité symbolique persistante, la direction agissant comme « chef d'orchestre » des réunions. La dynamique est

caractéristique d'un palier de maturité : le niveau « consultation » est équipé (formation, outils, feedback) et articulé aux dispositifs existants ; la codécision apparaît par touches (co-construction, validation partagée de projets) mais bute sur des coûts organisationnels (temps, ressources), la dépendance à des personnes clés et l'héritage hiérarchique. Le résultat est un régime hybride : participation habitée et apprentissages citoyens par l'action, avec des goulots d'étranglement décisionnels.

Cluster 4 : les écoles du Cluster 4 conjuguent institutionnalisation robuste et culture participative : élections formelles (isoloirs, bulletins), formation des délégué·es et des adultes, conseils de coopération, commissions/comités, CoPa actif, outillage procédural, projets concrets. Cette architecture permet une consultation de haute intensité et des espaces de codécision circonscrits. La qualité démocratique tient moins à la multiplication d'instances qu'à l'alignement entre routines, clarté du périmètre du négociable et style de leadership de la direction qui permet l'ouverture tout en préservant les obligations légales et la cohérence pédagogique. En d'autres termes, le système tend vers une intégration plus pleine des modalités démocratiques : l'« information » est intégrée, la « consultation » est effective et le plus souvent dotée de suites, la « codécision » est possible sur des segments définis, et les limites du non négociables sont explicitées. Cette configuration n'est toutefois pas exempte de tensions, notamment en termes de frustrations exprimées par les élèves engagés dans les processus et chez qui des attentes élevées se sont développées en matière, par exemple, de suivi et de retours sur les projets (que les établissements ne parviennent pas toujours à assumer).

L'analyse des quatre Clusters révèle que la tension entre information → consultation → codécision n'est pas seulement un gradient, mais une dynamique structurelle, un cadre d'évolution qui détermine la capacité de chaque école à se transformer en organisation démocratique.

Tableau 9 : Tension information - consultation - codécision.

Cluster	Niveau dominant de gouvernance	Modalités concrètes de gouvernance	Transfert de pouvoir	Configuration de la tension (logique dominante)
Cluster 1	Gouvernance informationnelle	Circulation descendante des règles, décisions et cadres institutionnels. Dispositifs formels faibles ou instrumentalisés (délégué·es, conseils). Instances	Nul : la gouvernance reste strictement centralisée autour de la direction et de l'institution.	Tension écrasée : la gouvernance est assimilée à la transparence. Logique de centralisation décisionnelle .

		sans influence réelle sur les décisions.		
Cluster 2	Gouvernance consultative encadrée	Multiplication des instances consultatives (sondages, conseils, comités). Expression des points de vue autorisée, mais agenda, priorités et arbitrage restent adultes.	Faible : influence indirecte et ponctuelle, sans redistribution formelle du pouvoir.	Tension contenue : ouverture à la parole sans délégation décisionnelle. Logique de légitimation par la consultation .
Cluster 3	Gouvernance consultative structurée, avec amorces de codécision	Dispositifs stabilisés (groupes de travail inscrits au pilotage, délégation formée, CoPa actif). Co-construction de projets, mais arbitrage final encore vertical.	Modéré mais fragile : partage partiel du pouvoir, dépendant des personnes et des ressources.	Tension vive et dialectique : régime hybride entre verticalité et gouvernance partagée. Logique de palier de maturation démocratique .
Cluster 4	Gouvernance partagée avec codécision circonscrite	Architecture institutionnelle robuste (élections formelles, commissions, formation). Codécision possible sur des segments définis, avec suivi et rétroaction.	Réel mais délimité : redistribution du pouvoir sur des domaines précis.	Tension intégrée et régulée : équilibre entre gouvernance démocratique et contraintes institutionnelles. Logique de co-gouvernance encadrée .

6.1.3 Tension 3 : La répartition des ressources

La tension identifiée : répartir les moyens financiers, temporels, humains et organisationnels

Cette tension n'est pas dialectique, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'opposer deux logiques entre lesquelles les acteur-ices et les organisations doivent arbitrer, mais d'une tension structurelle qui traverse tous les Clusters, liée au fait que les ressources humaines, temporelles, organisationnelles et symboliques semblent structurellement insuffisantes pour soutenir les projets de démocratie à l'école. Tous les acteur-ices doivent se situer par rapport à ce manque structurel de moyens, même au cluster 4. Autrement dit, s'il est vrai que plus on "avance" dans la typologie, plus des espaces-temps sont dédiés aux processus démocratiques, cela ne signifie pas nécessairement que des ressources dédiées soient formellement garanties et installées dans la durée au sein du temps scolaire.

Cluster 1 : la tension autour de la répartition des ressources est particulièrement marquée, car les écoles disposent de moyens humains, organisationnels et temporels très limités, ce qui crée une contrainte structurelle permanente. Les enseignant·es sont surchargé·es, les directions absorbées par la gestion quotidienne, et les initiatives participatives de certains membres impliqués manquent du soutien nécessaire pour se déployer. Les dispositifs existent parfois sur le papier, mais ils ne sont pas ou peu alimentés : pas de temps dégagé, pas de formation, pas de coordination, pas de personnes dédiées. Les ressources sont affectées en priorité à la discipline, à l'organisation de base et à la continuité pédagogique, reléguant la participation scolaire au statut de « supplément » difficilement finançable. La tension prend donc la forme d'un manque chronique de capacité à soutenir durablement la participation. Ainsi, même lorsqu'une direction ou un groupe d'enseignant·es souhaite développer un dispositif, le manque de ressource fragilise immédiatement les initiatives.

Cluster 2 : Dans le Cluster 2, les ressources commencent à se structurer, notamment grâce aux dispositifs institutionnels plus nombreux et à une volonté un peu plus nette d'intégrer les principes démocratiques dans les pratiques scolaires. Cependant, la tension persiste car l'augmentation des dispositifs de participation n'est pas accompagnée d'une augmentation équivalente des ressources pour les faire vivre. Le temps alloué aux réunions, la formation des élèves ou des enseignant·es, la coordination entre acteur·ices, ou même la simple disponibilité des adultes restent insuffisants. Les écoles souhaitent répartir davantage les ressources, mais elles doivent opérer des arbitrages difficiles entre les besoins pédagogiques traditionnels et les exigences des démarches participatives. La tension se manifeste donc dans une forme de déséquilibre : la participation grandit, mais les moyens pour la soutenir restent limités, instables ou dépendants de volontaires. Les initiatives peuvent exister, voire se multiplier, mais elles peinent à s'ancrer dans la durée, faute de ressources humaines et organisationnelles suffisamment robustes.

Cluster 3 : l'intensité de la participation génère une tension particulièrement forte : les écoles multiplient les dispositifs, les projets, les instances, et les espaces participatifs, mais les ressources adultes nécessaires pour les accompagner n'ont pas augmenté proportionnellement. Les heures de coordination, les ressources NTPP, les rôles d'encadrement, la formation des adultes et des élèves sont investis pour répondre aux objectifs et principes démocratiques de l'école. Néanmoins, ceux-ci sont souvent assumés par un nombre restreint de personnes-clés. Les moyens manquent pour fournir un accès généralisé à ces formations, ces heures d'encadrement. Cela crée une tension permanente entre l'ambition collective et la capacité réelle de l'établissement à distribuer les ressources de manière équitable et durable. La participation fonctionne bien, mais elle repose sur un modèle fragile : surcharge de certains enseignant·es, dépendance à des personnes très engagées, difficulté à recruter de nouveaux porteurs, faible reconnaissance institutionnelle du temps

consacré. La tension n'est pas liée à un manque absolu de ressources, mais à une répartition inégale et trop personnalisée, qui menace la pérennité des dispositifs. Ici, la tension résulte du fait que la participation est exigeante, demande du temps et des compétences, et que l'école n'a pas encore réussi à redistribuer cette charge à l'ensemble de la communauté éducative. Se pose également, à ce niveau, la question de l'institutionnalisation durable de ces ressources (il s'agit de les pérenniser, au-delà des arrangements ponctuels).

Cluster 4 : Les écoles ont pu dégager des ressources structurelles plus importantes : davantage de temps institutionnalisé, une répartition plus large des rôles, une implication d'équipe plus homogène, des comités formalisés. Cette situation ne découle pas nécessairement de la présence de moyens additionnels mais plutôt d'une capacité organisationnelle à consacrer une partie des ressources disponibles au déploiement de l'objectif démocratique. Ces ressources pourront par exemple être dégagée en modifiant certains aspects du mode d'organisation du temps scolaire, notamment en adoptant le p45 pour dégager du temps dédié à des activités liées à cet objectif.

Certaines écoles du Cluster concentrent davantage leurs ressources temporelles sur l'institutionnalisation des dispositifs (clarification et établissements de procédures, comités institués, formations structurées). L'autre école quant à elle distribue plutôt ces ressources dans le but de soutenir une culture participative horizontale en laissant émerger des projets et donnant du temps pour les temps de concertation plus informels. Cependant, ces ressources ne signifient pourtant pas la fin de la tension : la participation reste très consommatrice en ressources, et les écoles doivent continuer à arbitrer entre les exigences démocratiques, les impératifs pédagogiques, les besoins organisationnels et les priorités institutionnelles. En conclusion, même dans un contexte favorable, la tension demeure : la participation ne s'auto-alimente jamais, elle demande des investissements réguliers, des ressources humaines soutenues, et une attention constante à la manière dont ces ressources sont redistribuées dans l'école. Le Cluster 4 réussit mieux que les autres à équilibrer ces arbitrages, mais il ne peut jamais totalement s'affranchir de cette tension transversale, car la participation reste une pratique exigeante qui mobilise durablement l'ensemble des acteur-ices.

6.1.4 Tension 4 : Institutionnaliser - créer une culture de participation

Tension identifiée : articuler le cadre institutionnel et le sens vécu

Institutionnaliser la participation consiste à inscrire des dispositifs dans des structures, des règles et des procédures reconnues : conseils d'élèves, CoPa, élections, chartes, formations des délégué-es, calendriers de réunions, zones de compétences, protocoles de consultation. Cette formalisation contribue à garantir la stabilité, l'équité

d'accès, la visibilité et la légitimité des espaces participatifs ; elle protège aussi la participation contre l'arbitraire, les personnalités dominantes et les fluctuations d'équipe. Pourtant, l'institutionnalisation produit rapidement ses propres limites : elle peut rigidifier la participation, la ritualiser, la rendre plus procédurale que vivante. Les acteur·ices risquent alors d'y voir un « devoir administratif » plutôt qu'un espace d'agentivité collective. Les élèves apprennent à « faire comme si », les enseignant·es appliquent la procédure faute de mieux, et les projets se heurtent à la lenteur ou au formalisme des circuits établis. Dans ce modèle, tout est en place pour participer sans que la participation ne transforme réellement les pratiques ou les relations ; les dispositifs existent, mais restent souvent peu habités.

La tension apparaît ainsi dans l'écart entre l'architecture formelle - claire, cadrée, parfois exemplaire - et l'expérience vécue par les acteur·ices : tant que la participation est institutionnalisée sans être appropriée, elle demeure fragile, dépendante de quelques personnes-ressources et vulnérable aux changements d'équipe, de direction ou de priorités organisationnelles. Créer une culture de participation renvoie à tout ce qui ne peut pas être décrété : les habitudes de dialogue, la circulation horizontale des informations, les routines de concertation, la reconnaissance des conflits comme ressources, la confiance entre professionnels et celle accordée aux élèves, l'ouverture au dissensus, les micro-gestes du quotidien qui donnent une valeur réelle à la parole. Ce travail ne repose pas toujours sur des structures, mais aussi sur des pratiques et des dispositions partagées : le sentiment que « dire quelque chose peut changer quelque chose », la conviction que la participation est un droit mais aussi une responsabilité collective, la manière d'écouter, de relancer, de légitimer les initiatives, ou simplement d'accepter de perdre un peu de contrôle.

Cependant, une culture de participation, sans cadre formel, peut devenir fluctuante, informelle, dépendante de quelques enseignant·es motivés ou de moments particuliers ; elle manque alors d'égalité d'accès, de visibilité, de systématicité et de continuité. Rien ne garantit en effet qu'une culture de participation se traduise systématiquement en un pouvoir d'agir systématique sur les dimensions clés de la vie de l'établissement. La tension entre culture et institution apparaît ici comme une tension entre ce qui assure la systématicité et la pérennité et ce qui garantit la pertinence. Une école peut posséder une culture relationnelle très démocratique sans dispositifs formels solides ; à l'inverse, une autre peut être parfaitement équipée mais dépourvue d'incarnation de la participation. La vraie difficulté consiste à **articuler les deux : faire en sorte que les dispositifs institutionnalisés soient portés par une culture vivante**, et que cette culture ne se dissolve pas dans les procédures. Ainsi, la participation devient un apprentissage au quotidien, partagé, reconnaissable dans les interactions banales autant que dans les espaces formels ; elle n'est plus une « activité » mais une manière de fonctionner, qui structure la vie de l'établissement dans son ensemble.

Notons que l'importance de bâtir un équilibre entre dispositifs institués et culture vivante de participation a également été relevée par certains acteur·ices de l'accompagnement scolaire rencontrés au cours de notre enquête. Ces derniers défendent (et souvent, développent) une « approche globale du changement » au sein des établissements scolaires, insistant sur la nécessité de renforcer la culture de la participation comme point de passage obligé avant d'instituer les dispositifs formels attendus. Le travail sur le sens et la consolidation d'une culture de participation passera alors, notamment, par le soin accordé aux premières étapes du changement et à l'étape du diagnostic organisationnel : il s'agit alors d'identifier, de visibiliser et de reconnaître les pratiques déjà à l'œuvre dans l'école et d'identifier collectivement un ensemble de besoins, base nécessaire à l'engagement de tous et toutes dans une dynamique de changement. Dans le même temps, la reconnaissance formelle (à la fois concrète et symbolique) des « réalisations démocratiques » des acteurs (adultes ou élèves) joue elle aussi, dans cette approche, un rôle clé, permettant d'éviter le risque d'essoufflement ou de délitement évoqué plus haut.

Voyons à présent comment cette tension se décline selon les quatre Clusters.

Cluster 1 : la tension entre institutionnaliser la participation et créer une culture de participation apparaît ici de manière particulièrement nette, car on peut y observer des structures de participation sans que celles-ci ne transforment réellement les pratiques ou les relations. Si des dispositifs formels existent - du moins partiellement - tels que le système de délégué·es, les réunions, le CoPa, ou les outils issus d'accompagnements externes, l'institutionnalisation demeure superficielle. En effet, celle-ci porte surtout sur des procédures qui opèrent davantage comme des vitrines administratives que comme des espaces véritablement transformateurs. Autrement dit, les acteur·ices perçoivent en majorité peu ces dispositifs comme des leviers incarnant une culture effective de participation.

Cluster 2 : dans ce Cluster, l'institutionnalisation progresse. Les écoles disposent de dispositifs clairement nommés, organisés et reconnus - conseils de coopération, groupes thématiques, CoPa plus actifs, consultations numériques, rôles de délégué·es mieux identifiés. Cette structuration donne une base plus solide que dans le Cluster 1, permettant d'ouvrir des espaces où la participation peut exister de manière régulière. Pourtant, la culture de participation reste encore faible ou inégale : les acteur·ices participent surtout parce que des réunions sont prévues, des outils existent, ou des demandes sont formulées par la direction, mais la participation n'est pas (ou pas encore) un réflexe collectif, ni un mode de fonctionnement partagé dans l'établissement. Les élèves, quant à eux, sont d'avantage consultés. En revanche, cette consultation se limite à apporter des idées sans que cela se traduise par un pouvoir réel d'influence. En effet, les décisions majeures restent dans le giron d'une

direction encore très centrale. De leur côté, les enseignant·es, s'engagent davantage dans les dispositifs, mais souvent par volontariat, et sans sentir que leur participation transforme la gouvernance. On retrouve ainsi une tension : d'un côté, des structures de participation qui se renforcent et qui pourraient soutenir une culture participative ; de l'autre, une culture professionnelle encore centrée sur la classe, soumise à des contraintes lourdes, ou freinée par un manque d'habitudes de travail collectif démocratique. Les dispositifs existent donc, mais ils ne produisent pas encore une véritable culture de participation : ils fonctionnent plutôt comme des espaces d'écoute ou de consultation occasionnelle, et non comme un mode durable de prise de décision partagé. La culture participative demeure embryonnaire, dépendante du climat relationnel, de quelques enseignant·es moteurs, ou de situations particulières, sans être profondément ancrée dans la vie de l'école.

Cluster 3 : la tension entre institutionnalisation et culture participative devient féconde dans ce Cluster. Les écoles tentent réellement d'articuler les deux, avec un succès partiel mais significatif. Les dispositifs sont de plus en plus robustes : délégation d'élèves structurée, accompagnement par des adultes encadrant·es, formation des délégué·es, groupes de travail autour du plan de pilotage, CoPa revitalisés dans certains cas, clarifications du rôle des instances, outils de communication transparents. Cette institutionnalisation n'est plus seulement administrative : elle commence à agir comme un socle permettant aux pratiques participatives de se stabiliser, mais aussi d'acquérir de la légitimité en raison des effets concrets observables que ces pratiques engendrent. Ainsi, un "cercle vertueux" s'enclenche, dans la mesure où, en parallèle à la consolidation des dispositifs, une véritable culture de participation émerge. En effet, les élèves prennent davantage la parole et se sentent légitimes dans leurs projets tandis que certains enseignant·es se saisissent des espaces démocratiques avec un réel engagement. Des projets concrets - chartes, ateliers, journal, boîtes à idées - consolident l'idée que participer peut produire des effets tangibles. Pourtant, la tension reste visible : la participation demeure fragile, car encore trop dépendante de personnes clés, de « piliers » enseignant·es ou de directions ouvertes. La culture participative n'est pas encore uniformément partagée par l'ensemble des équipes : certains y adhèrent pleinement, d'autres y résistent ou y voient des démarches chronophages. Dans les écoles de ce Cluster, l'institutionnalisation sert de levier, mais la culture participative ne suit pas toujours au même rythme - ce qui génère une dynamique d'avancée-recul, caractéristique des établissements en voie de consolidation.

Cluster 4 : la tension entre institutionnalisation et culture de participation se transforme ici en une synergie susceptible de produire des effets de renforcement. Les dispositifs institutionnalisés et la culture démocratique ne sont plus nécessairement en tension, mais s'alimentent mutuellement. Ces écoles disposent de processus formels très aboutis : élections organisées avec rigueur, formations systématiques, comités

thématiques, conseils d'élèves ou de participation bien structurés, outillage procédural (procès-verbaux, rôles explicites, feedback), circulation fluide de l'information, gouvernance transparente. Mais ces structures ne sont plus perçues comme des coquilles vides : elles sont reconnues par la majorité des acteur·ices ; et sont le plus souvent "habitées" et dotées de sens aux yeux de ceux et celles qui les utilisent. En parallèle, la culture participative est forte : la parole circule, et l'équipe encourage et soutient une culture du débat et de la délibération. Ainsi, les conflits sont traités ouvertement, le dissensus est accepté, et les élèves sont largement encouragés à débattre, à proposer, à s'organiser. Les équipes enseignantes et éducatives fonctionnent dans une logique de coopération et de partage du pouvoir, même si certaines zones restent hors du champ du négociable. L'institutionnalisation donne de la stabilité à cette culture en évitant qu'elle ne repose exclusivement sur quelques personnes porteuses, et permet sa transmission au-delà des départs individuels ou des changements de contexte. Réciproquement, la culture de participation donne du sens à l'institutionnalisation et évite que les dispositifs ne se rigidifient ou se formalisent à l'excès en se déconnectant de ce substrat de culture démocratique. Ainsi, dans ce Cluster, la tension ne produit plus forcément une opposition mais une articulation maîtrisée : les règles structurent la démocratie et l'ancrent dans une temporalité instituée, et la culture la rend vivante. La participation n'est plus un outil, mais un mode de fonctionnement. En outre, l'arbitrage entre institutionnalisation et culture participative ne se fait pas de la même manière selon les établissements : certains, comme l'École 2, conservent un leadership participatif mais cadré, où la direction tranche parfois unilatéralement pour préserver la cohérence institutionnelle, tandis que d'autres, comme l'École 8, privilégient une gouvernance plus horizontale et consensuelle, laissant davantage de place à la co-construction. Ainsi, même au sein de ce Cluster avancé, les écoles n'opèrent pas toutes le même équilibre entre stabilité procédurale et vitalité démocratique, ce qui produit des styles participatifs contrastés.

Tableau 10 : Tension institutionnaliser - créer une culture de participation.

Cluster	Institutionnaliser la participation	Créer une culture de participation	Expression de la tension
Cluster 1	Dispositifs présents mais surtout formels ; systèmes de délégué·es structurés mais instrumentalisés ; CoPa existant mais peu fonctionnel ; procédures imposées par la direction.	Culture participative quasi absente ; faible circulation de la parole ; initiatives peu valorisées ; absence d'habitudes de dialogue ou de confiance.	L'institutionnalisation fonctionne comme une façade : les structures existent, mais sans culture pour les habiter → forte disjonction entre forme et vécu.
Cluster 2	Structuration plus claire : conseils, consultations numériques, CoPa élargi, groupes thématiques ; organisation régulière de dispositifs participatifs.	Culture naissante mais fragile ; participation vécue comme consultative ; mobilisations dépendantes de quelques moteurs ; peu d'habitudes collectives de co-construction.	Institutionnalisation plus solide mais culture encore embryonnaire → coexistence sans articulation ; participation davantage "faite" que vraiment vécue.
Cluster 3	Dispositifs consolidés : délégation d'élèves structurée, accompagnement des encadrant·es, formation des délégué·es, organigramme clarifié, CoPa revitalisé dans certains cas.	Culture participative en émergence : élèves plus confiants pour proposer, enseignant·es engagé·es mais inégalement, projets concrets qui ancrent la participation dans le quotidien.	Articulation partielle mais réelle : l'institutionnalisation soutient l'émergence d'une culture, mais celle-ci reste fragile et dépendante de personnes clés.
Cluster 4	Institutionnalisation complète et maîtrisée : élections avec isolements, procédures formalisées, comités actifs, gouvernance transparente, routines démocratiques.	Culture participative forte : parole reconnue, dissensus accepté, coopération quotidienne, responsabilisation des élèves, climat propice à l'engagement.	Tension productive : dispositifs et culture se renforcent mutuellement ; variations internes selon les écoles (leadership cadrant vs horizontal).

6.1.5 Tension 5 : Apprentissage par l'action - apprentissage formel

La tension identifiée : pratiques pédagogiques formelles ou expérientielles

La démocratie scolaire repose sur une articulation entre apprentissages citoyens formels (enseignement structuré des droits, des institutions, des règles de citoyenneté) et apprentissages par l'action (expérience directe de la participation, engagement concret, prise de parole, décision collective). Ces deux approches coexistent dans l'ensemble des établissements, mais dans des proportions ou configurations variées, chaque établissement donnant plus ou moins d'importance et de moyens à l'une ou à l'autre. Elles constituent ainsi une tension dialectique, qui structure en profondeur la manière dont les écoles pensent, organisent et mettent en œuvre la démocratie. La tension entre ces deux pôles tient à au moins trois raisons :

- Elles visent des temporalités différentes (citoyen du futur vs citoyen du présent).
- Elles mobilisent des registres différents (normatif et transmissif vs expérientiel et participatif).
- Elles supposent des postures professionnelles différentes (maîtrise du savoir vs lâcher-prise pédagogique).

Cette tension (qui renvoie à une opposition déjà pointée par la recherche, entre un modèle dit de l'arrachement et un modèle plus expérientiel - cf. Verhoeven & Jadot, 2018) est transversale : on la retrouve dans tous les Clusters, mais elle se manifeste différemment.

Cluster 1 : dans les écoles « débutantes », la citoyenneté est majoritairement traitée sur un mode transmissif et formel (ROI, rappels de droits/devoirs, procédures, dispositifs "présents" mais peu habités), tandis que l'expérience concrète de la participation reste faible, périphérique ou instrumentalisée. La tension se traduit par un déséquilibre chronique-le « formel » structure la communication et les attentes, tandis que l'action reste faiblement outillée et peu influente, dépendante de quelques volontaires, sans stratégie globale de développement des compétences citoyennes (prise de parole, délibération, négociation) à l'échelle de l'école.

Cluster 2 : dans les écoles « en progression », on observe davantage d'ouvertures que dans le Cluster 1 : en classe et dans des temps dédiés, on travaille la citoyenneté de façon formelle (enseignements sur institutions et droits, journées thématiques, ateliers, ...), pendant que, parallèlement, des dispositifs d'action existent et se multiplient (conseils de coopération hebdomadaires dans certaines écoles, CoPa élargis, comités thématiques, consultations numériques via Teams/Forms, newsletters, etc.). Mais ces deux registres coexistent sans réelle articulation : les apprentissages formels ne se convertissent pas en compétences mobilisables et activées dans les lieux de participation, et ces lieux eux-mêmes restent consultatifs,

faiblement capacitant et peu décisionnels. Les élèves s’y expriment, mais peu de retombées concrètes sont observées ; l’impact est hétérogène et souvent faible, la redistribution du pouvoir quasi nulle, et l’ensemble dépend de quelques enseignant·es “moteurs”, exposant le système à l’essoufflement. En somme, la tension se manifeste ici comme une juxtaposition : un “apprendre la démocratie” (formel) relativement visible, et un “faire la démocratie” cantonné à des espaces d’écoute plutôt que de codécision, où l’élève expérimente la parole sans disposer des médiations, du temps ni des garanties institutionnelles qui convertiraient l’apprentissage formel en apprentissage durable.

Cluster 3 : l’apprentissage citoyen se développe à travers une combinaison croissante mais encore fragile entre des pratiques formelles d’enseignement de la citoyenneté que celles-ci prennent place dans ou en-dehors du cours spécifiquement dédié, (pour rappel, le cours d’EPC n’a pas été étudié dans le cadre de cette enquête) et des dispositifs permettant une participation active des élèves. Les écoles disposent souvent d’instances représentatives plus structurées qu’en Cluster 2, comme des systèmes de délégation avec élection, formation et accompagnement des délégué·es, ou encore des espaces d’expression tels que le journal, des boîtes à idées, ou des ateliers participatifs. Ces espaces donnent aux élèves l’occasion d’expérimenter la citoyenneté en situation, en formulant des propositions, en débattant ou en menant des projets concrets comme l’élaboration de chartes ou l’organisation d’activités collectives. En parallèle, les apprentissages formels de la citoyenneté sont visés à travers une diversité de cours (et pas uniquement l’EPC, dans le réseau officiel) mais sous une forme peu coordonnée, largement dépendante des intérêts de tel ou tel enseignants. Dès lors, s’il existe de facto un travail pédagogique autour de l’acquisition de compétences citoyennes au sein de ces établissements, cette dimension ne s’inscrit pas dans un cadre commun clairement coordonné au niveau de l’équipe pédagogique. Parallèlement, ces compétences sont mises au travail à travers une diversité de projets. Ainsi, le Cluster 3 représente un moment « charnière » où l’école tente de faire coexister apprentissage formel et apprentissage par l’action, sans parvenir encore à les intégrer pleinement. Les deux logiques sont présentes, mais elles cohabitent de manière encore concurrentielle, créant une dynamique riche mais instable.

Cluster 4 : la tension entre apprentissage citoyen formel et apprentissage par l’action se manifeste différemment : elle ne disparaît pas, mais elle devient structurante. Les écoles disposent d’une culture démocratique forte et institutionnalisée, dans laquelle les dispositifs participatifs-conseils de coopération, commissions, comités thématiques, conseils de participation, élections de délégué·es organisées-sont pleinement intégrés à la vie de l’établissement. Ces espaces permettent aux élèves de développer des compétences citoyennes de manière concrète : gestion de budgets, prise de parole en public, argumentation, résolution de conflits, concertation,

négociation et compromis. Les projets menés par les élèves touchent parfois à des aspects matériels réels de la vie scolaire, comme l'installation de rideaux ou la gestion d'un budget collectif, ce qui confère à leur participation un poids authentique et formateur. En miroir, les apprentissages formels sont eux aussi présents et jouent un rôle essentiel : l'école met en place des formations des délégué-es, des formations des enseignant-es aux pratiques démocratiques, des routines explicites de participation, ainsi que des zones non négociables clarifiées (par exemple en matière d'usage du téléphone ou de tenue vestimentaire). Contrairement aux Clusters précédents, le formel n'entre plus en concurrence avec l'action : il l'outille, la sécurise et la rend possible. Cette structuration permet aux adultes de lâcher prise sans perdre le cadre, et aux élèves d'agir sans être laissés seuls. La tension persiste néanmoins, notamment à travers les styles de leadership : dans l'École 2, un leadership participatif mais cadré implique parfois des décisions identitaires prises unilatéralement, tandis que dans l'École 8, un leadership plus horizontal cherche systématiquement le consensus, ce qui peut ralentir certains processus. La tension est donc intégrée et gérée, plutôt que subie : le formel et l'action ne sont plus deux logiques qui s'opposent, mais deux dimensions qui se nourrissent mutuellement. Le résultat est un modèle dans lequel la citoyenneté enseignée trouve un écho direct dans la citoyenneté vécue, et où la participation des élèves devient un levier réel de développement des compétences démocratiques.

Tableau 11 : Tension apprentissage formel - par l'action.

Cluster	Apprentissage formel	Apprentissage par l'action	Tension observable
1	Dominant	Quasi absent	Pas de place pour l'action
2	Présent mais superficiel	Présent mais consultatif	Coexistence non articulée
3	Présent mais inégal	Réel mais limité	Articulation en construction
4	Institutionnalisé	Structuré et influent	Tension maîtrisée, productive

6.2 Dynamiques de changement

Au sein de cette section, nous allons revenir plus en profondeur sur les dynamiques de changement que nous pouvons mettre en avant. L'objectif dans cette partie de l'analyse est de comprendre les caractéristiques importantes qui font passer les établissements d'un Cluster à l'autre au regard des dimensions de la démocratie scolaire ; la gouvernance, la participation et les apprentissages des compétences citoyennes.

6.2.1 Le passage du Cluster 1 au Cluster 2

Gouvernance

Du point de vue de la gouvernance, le passage du Cluster 1 au Cluster 2 correspond à ce que la littérature sur le changement organisationnel qualifie de changement incrémental ou d'ajustement structurel. Les écoles ne transforment pas leur régime de pouvoir, mais modifient progressivement leurs modalités de fonctionnement afin de répondre à de nouvelles attentes normatives (plans de pilotage, référentiels, exigences de transparence). Dans ces écoles, la gouvernance passe d'un modèle fortement vertical et implicite à un modèle plus explicite et plus formalisé, par la mise en place de procédures de consultation, d'instances identifiées et d'outils de communication plus clairs. Cette évolution correspond à une logique de rationalisation procédurale : on rend les processus plus visibles, plus lisibles, sans remettre en cause la centralité du pouvoir décisionnel.

Dans le processus de changement, ce type de transition peut être considéré comme une condition minimale de légitimation du changement, mais insuffisante pour produire des transformations profondes. Les organisations modifient leurs règles visibles sans transformer leurs routines sous-jacentes. C'est exactement ce qui s'observe ici : la gouvernance s'ouvre formellement, mais le partage du pouvoir reste limité. Le changement est donc réversible, peu coûteux sur le plan symbolique pour la direction, et compatible avec la forme scolaire classique. Il permet d'« entrer dans le changement » sans rupture.

Participation

Dans le Cluster 1, la participation des élèves et des autres acteur·ices scolaires se situe majoritairement dans les niveaux bas des échelles de participation telles que reprises dans la littérature. Le passage au Cluster 2 correspond à un premier déplacement sur l'échelle : les écoles quittent progressivement le registre strict de l'information pour stabiliser des formes de consultation plus régulières. Ce type d'évolution correspond à un changement souvent déclenché par des injonctions externes (plans de pilotage, cadres légaux), mais retraduit localement de manière prudente. Les écoles mettent en place des conseils, des comités, des enquêtes, des consultations numériques, ce qui augmente indéniablement le volume et les possibilités de participation. Cependant, sur le plan des échelles de participation, ce déplacement reste horizontal plus que vertical : on consulte plus souvent, mais sans déplacement sur l'échelle de participation. La participation devient visible et routinisée, mais demeure encadrée par les adultes, qui définissent l'agenda, sélectionnent les thèmes discutables et conservent l'arbitrage final. Ce type de configuration caractérise une phase où les organisations adoptent des formes de changement sans en

transformer la logique de pouvoir. La consultation devient alors un mode de régulation acceptable, car elle améliore la légitimité sans menacer la gouvernance existante.

Compétences citoyennes

Le passage du Cluster 1 au Cluster 2 constitue une première transformation, bien qu'encore limitée du point de vue des compétences citoyennes. Dans le Cluster 1, celles-ci sont largement latentes : elles se traduisent surtout par des connaissances normatives liées aux règles, aux droits et aux devoirs, ou par des discours généraux valorisant la citoyenneté, sans que les élèves disposent de situations leur permettant de transformer ces savoirs en capacités d'action. La revue de littérature montre que, dans de tels contextes, les compétences citoyennes restent abstraites, fragmentées et faiblement transférables, car elles ne sont pas soutenues par des expériences participatives effectives. Le passage au Cluster 2 s'opère principalement par un renforcement du registre formel : les établissements multiplient les moments explicitement dédiés à la citoyenneté (enseignements, journées thématiques, simulations de débats, ...), rendant ces apprentissages plus visibles et plus explicites. L'école fait évoluer ce qu'elle maîtrise déjà, à savoir le curriculum et les formats pédagogiques reconnus, sans modifier en profondeur les conditions d'exercice du pouvoir ou de la participation réelle. Les compétences citoyennes deviennent ainsi déclarées et mises en avant, mais elles demeurent peu opérantes, précisément parce qu'elles ne trouvent pas encore de terrains d'application authentiques. Le citoyen que l'école contribue alors à former est avant tout un citoyen informé, davantage qu'un citoyen capable d'agir sur son environnement scolaire.

6.2.2 Le passage du Cluster 2 au Cluster 3

Gouvernance

Le passage du Cluster 2 au Cluster 3 marque une inflexion plus significative du point de vue des dynamiques de changement relative au volet gouvernance. Il ne s'agit plus uniquement d'ajouter des dispositifs, mais de transformer les capacités internes de l'organisation à faire vivre une gouvernance plus partagée.

Les écoles du Cluster 3 s'engagent dans ce que nous pouvons décrire comme un processus d'apprentissage organisationnel : elles ne se contentent plus d'appliquer des procédures, mais commencent à développer des compétences collectives pour gérer la participation (clarification des rôles, organigrammes, routines, articulation entre instances). La gouvernance devient progressivement outillée, réflexive, et reposant sur des savoir-faire spécifiques. Cette dynamique est également décrite comme une professionnalisation de la gouvernance démocratique. Les directions et les équipes apprennent à participer : préparer les réunions, structurer les décisions,

accompagner les acteur·ices, gérer les tensions. Le pouvoir reste encore largement centralisé, mais il est exercé différemment : plus délibératif, plus explicite, plus justifiable.

Dans la littérature, ce type de transition peut être identifié comme un palier critique : s'il permet des avancées substantielles, il crée également de nouvelles fragilités, liées à la dépendance à des personnes clés et à l'augmentation des coûts organisationnels.

Participation

Le passage du Cluster 2 au Cluster 3 constitue un tournant majeur sur le plan des échelles de participation. On ne se situe plus uniquement dans une logique de consultation accrue, mais dans une tentative explicite de rendre la participation effective, c'est-à-dire capable de produire des effets visibles et reconnus.

Sur l'échelle de participation, les écoles du Cluster 3 restent majoritairement dans la consultation, mais une consultation qualitativement transformée : les élèves sont préparés, formés, accompagnés ; les dispositifs sont outillés (procédures, rôles, chaînes de remontée) ; les propositions peuvent déboucher sur des réalisations concrètes (projets, chartes, ajustements de fonctionnement). Cette phase correspond à un changement par apprentissage organisationnel : les acteur·ices ne se contentent plus d'"appliquer" la participation ; ils développent des compétences collectives pour la faire fonctionner. La participation devient alors capacitaire : elle permet aux élèves d'exercer une agentivité réelle, même si celle-ci reste encadrée et conditionnelle. Sur le plan des échelles de participation, on observe dans ce passage du Cluster 2 au Cluster 3, l'apparition de zones hybrides entre consultation et codécision. Certaines décisions mineures ou certains projets sont effectivement co-construits, mais sans que le régime décisionnel global ne soit modifié.

La tension centrale de cette étape réside donc dans le fait que la participation gagne en efficacité et en crédibilité, mais au prix d'un encadrement adulte fort. La montée sur l'échelle de participation est réelle, mais fragile, car fortement dépendante des acteur·ices-ressources et des conditions organisationnelles locales.

Compétences citoyennes

Sur la dimension des apprentissages citoyens, le passage du Cluster 2 au Cluster 3 marque un changement de nature dans la construction des compétences citoyennes. À ce stade, les limites du modèle centré sur l'enseignement formel deviennent visibles : bien que les élèves disposent de davantage de possibilités de connaissances et soient plus souvent consultés, ils restent peu outillés pour intervenir de manière effective dans la vie de l'établissement. La transition vers le Cluster 3 s'opère lorsque les écoles mettent en place plus systématiquement des situations de participation plus

informelles, dans lesquelles les élèves sont amenés à plus prendre la parole dans des instances reconnues, à porter des projets, à négocier avec des adultes et à assumer certaines responsabilités collectives. Cette évolution correspond directement aux conceptions de la citoyenneté présentes dans la revue de littérature, notamment celles qui insistent sur la citoyenneté comme pratique vécue au présent et comme apprentissage par l'expérience dans des perspectives telles que celle de Dewey (1975). Les compétences citoyennes se développent alors un peu plus dans l'action : argumenter, délibérer, coopérer, composer avec des contraintes institutionnelles. Toutefois ce changement repose sur un processus d'apprentissage organisationnel encore fragile. Les compétences acquises par les élèves dépendent fortement d'un encadrement adulte structuré, de personnes-ressources et de dispositifs en cours de stabilisation. Le passage du Cluster 2 au Cluster 3 correspond donc à une montée en capacité réelle des élèves, mais dans un cadre encore expérimental, où les compétences citoyennes sont situées, inégalement réparties et vulnérables aux variations contextuelles.

6.2.3 Le passage du Cluster 3 au Cluster 4

Gouvernance

Le passage au Cluster 4 correspond clairement à une dynamique de changement transformationnel des établissements. La gouvernance participative n'est plus un ensemble de pratiques ou dispositifs spécifiques, mais devient petit à petit un mode de régulation de l'établissement. La gouvernance devient durable parce qu'elle est à la fois institutionnalisée et culturellement appropriée. La direction n'abandonne pas son pouvoir, mais le reconfigure : elle assume des zones non négociables tout en acceptant une codécision réelle sur certains segments. Cette capacité à expliciter les limites et à les assumer est un marqueur fort de maturité organisationnelle dans la littérature sur le leadership des directions en contexte de changement.

Participation

Dans le Cluster 4, les écoles atteignent le niveau le plus élevé observé sur les échelles de participation. La spécificité de ce Cluster, telle qu'analysée précédemment, réside dans la clarification explicite du périmètre de la codécision. Cette configuration correspond à une stabilisation du changement par intégration à la structure, la culture et aux dynamiques de l'établissement. La participation n'est plus un dispositif expérimental ni dépendant de personnes-clés, mais un mode de fonctionnement, majoritairement reconnu par les différents acteur·ices scolaires et inscrit dans des routines.

Il est important de souligner que la codécision observée dans le Cluster 4 est plafonnée ou encadrée, puisqu'elle s'inscrit dans un cadre légal qui la limite. Ainsi, dans les écoles de ce cluster, la codécision ne remet pas en cause l'existence de certaines zones décisionnelles non négociables, dont la responsabilité institutionnelle et légale est laissée aux mains de la direction. Mais, contrairement aux Clusters précédents, ces limites sont explicitées, discutées et intégrées au fonctionnement participatif. Cette explicitation constitue un marqueur central de maturité dans la perspective d'Altrichter : le changement devient durable lorsqu'il est assumé politiquement, et non plus seulement expérimenté localement.

Compétences citoyennes

Le passage du Cluster 3 au Cluster 4 constitue enfin une phase d'intégration et de stabilisation des compétences citoyennes. Dans le Cluster 3, celles-ci existent bel et bien, mais elles restent étroitement liées aux choix pédagogiques de certains enseignant·es, à certains projets, à certaines équipes ou à certains moments de la vie scolaire, ce qui les rend parfois difficilement transmissibles et pas nécessairement garanties dans la durée. La littérature sur les dynamiques de changement souligne que, par ailleurs, tant que ces apprentissages ne sont pas institutionnalisés, ils demeurent également réversibles. C'est précisément ce qui se modifie dans le Cluster 4. Les écoles y mettent en place des conditions durables d'apprentissage citoyen : formation systématique des délégué·es, clarification des rôles, articulation explicite entre règles, participation et responsabilité, reconnaissance institutionnelle des espaces de discussion et de négociation. Les compétences citoyennes cessent alors d'être des effets secondaires de projets ponctuels pour devenir des objectifs éducatifs assumés et soutenus par l'organisation de l'établissement (tant au niveau des apprentissages en classe ou des démarches pédagogiques, qu'au niveau de l'exercice et de l'expérience concrète de la participation). Conformément aux cadres mobilisés dans la revue de littérature, l'école ne forme plus seulement des élèves capables de s'exprimer ou de participer, mais des sujets plus en mesure d'agir démocratiquement dans des contextes contraints, en comprenant à la fois les possibilités et les limites de l'action collective.

6.2.4 Synthèse des dynamiques de changement observées

Concernant la dimension "**gouvernance**", l'analyse des passages successifs entre les Clusters montre que le changement ne procède ni par rupture ni par substitution d'un modèle par un autre, mais par reconfigurations progressives des modes de régulation, au cours desquelles les établissements passent d'une gouvernance principalement verticale et opaque à une gouvernance délibérative, outillée et explicitement cadrée, sans jamais abolir les responsabilités hiérarchiques liées à la forme scolaire. La

dynamique globale observée est celle d'un déplacement du centre de gravité de la décision, depuis un contrôle unilatéral vers un pilotage plus distribué, rendu possible par la formalisation de procédures, l'apprentissage organisationnel et l'alignement entre structures et culture professionnelle. Dans son ensemble, la dynamique observée révèle que le changement de gouvernance avance à mesure que les établissements passent d'une logique de mise en conformité à une logique de capacité collective, puis à une logique de cohérence systémique. La gouvernance démocratique ne progresse pas par la simple addition de dispositifs participatifs, mais par la capacité de l'école à outiller les processus de décision, clarifier les rôles et les limites, assurer la traçabilité des choix, et faire converger les pratiques avec les valeurs affichées. Ce faisant, les écoles ne renoncent pas à la hiérarchie, mais la transforment progressivement en un leadership plus délibératif, capable de partager certaines décisions tout en garantissant la stabilité institutionnelle.

Au niveau de la dimension '**participation**', les dynamiques observées montrent que la participation évolue moins par "sauts" que par déplacements progressifs et négociés sur l'échelle. Les niveaux intermédiaires (consultation stabilisée, participation capacitaire) jouent un rôle clé comme paliers d'apprentissage d'établissements. Le passage à la codécision ne dépend pas uniquement de la volonté, mais de la capacité organisationnelle à assumer un partage explicite et circonscrit du pouvoir qui elle-même dépend d'une configuration très particulière de dispositifs efficaces et dynamiques entre ceux-ci. Ainsi, la dynamique de changement en matière de participation ne consiste pas à "monter" mécaniquement l'échelle, mais à stabiliser des formes de participation ayant des effets, puis à en élargir progressivement le périmètre, en cohérence avec la culture de l'établissement, la structuration de la gouvernance et le développement des compétences citoyennes de chacun et chacune.

Sur l'aspect des '**compétences citoyennes**', l'analyse des passages successifs entre Clusters montre que le développement des compétences citoyennes suit une trajectoire progressive : du latente au déclaré (Cluster 1→2), du déclaré à l'expérientiel (Cluster 2→3), puis de l'expérientiel au systémique (Cluster 3→4). Cette trajectoire confirme l'hypothèse centrale de la revue de littérature : les compétences citoyennes ne se développent ni par simple transmission de contenus ni par la seule existence de dispositifs participatifs, mais par la capacité de l'école à stabiliser, institutionnaliser et articuler dans le temps les conditions pédagogiques, organisationnelles et culturelles de l'apprentissage démocratique.

Tableau 12 : Passage des Clusters selon les dimensions de la démocratie scolaire.

Pas sage	Gouvernance	Particip ation	Compétences citoyennes	Risques	Indicateurs de "maturité"
Clus ter 1 → Clus ter 2	D'une verticalité opaque à une transparence consultative : multiplication des espaces d'avis (réunions, sondages), information modernisée (Teams/newsletters), mais arbitrage final inchangé.	De la façade à la consultation stabilisée : plus d'occasions d'expression (CoPa présent, comités), mais faible influence sur les décisions.	Du latent/fragmenté au déclaré/visibilisé : enseignements et journées citoyennes plus présents, mais peu d'agentivité faute de terrains d'action authentiques.	Dépendance à quelques porteurs ; traçabilité des suites insuffisante ; écart discours/pratiques ; peu de redistribution du pouvoir.	Existence d'instances ; régularité des consultations ; premiers feedbacks, faible rendement décisionnel.
Clus ter 2 → Clus ter 3	De la consultation « présente » à la consultation systémique et outillée : ancrage dans le plan de pilotage, organigrammes clarifiés, routines (ODJ, PV, flux classe→niveau→ CoPa). Premiers pas de co-construction/codécision circonscrite.	Participation capacitaire : délégation structurée (élections, formations, adultes encadrantes), préparation des propositions, effets tangibles (chartes, journal, ateliers)	Du formel à l'expérientiel accompagné : prise de parole, négociation, gestion de projets ; montée en agentivité, mais dépendance aux personnes-clés et à l'encadrement.	Coûts en temps/ressources ; lenteurs de mise en œuvre ; verticalité résiduelle (arbitrage au CE) ; fragilité si les encadrantes quittent.	Feedback plus systématique ; chaînes de remontée opérationnelles ; CoPa revitalisé (ordre de parole, suivi), exemples de réalisations.

		malgré lenteurs.			
Cluster 3 → Cluster 4	De l'« hybride outillé » à l'alignement structure-culture : institutionnalisation complète (élections avec isolements, comités, procédures et retours), zones non négociables explicitées, codécision sur des segments définis, leadership cadré ou horizontal.	Participation incarnée : la participation devient mode ordinaire de régulation ; co-construction fiable (projets, aménagements, budgets), routines robustes et moins de dépendance aux individus.	De l'expérientiel situé à l'institutionnalisé /transférable : formation des délégués et des adultes, articulation entre formel et action ; compétences (prise de parole, compromis, coresponsabilité) pérennisées.	Coûts (coordination, temps collectif) ; nécessité d'entretenir la culture ; limites juridiques/pédagogiques (périmètre du négociable).	Traçabilité publique des décisions (accepté/rejeté/ajourné + motifs), délais maîtrisés, représentativité renforcée (élèves/enseignants/parents), cohérence structure-culture.

6.3 Mise en perspective

Au sein de cette section, nous allons revenir sur la littérature développée sur le changement scolaire afin de la mettre en perspective, l'exemplifier et la nuancer au regard des données et analyses que nous avons déployées.

6.3.1 Les facteurs facilitants et limitants

Altrichter (2008) souligne que la réussite d'une innovation dépend largement de sa capacité à répondre à un besoin perçu comme réel et pertinent par les acteurs. Nous voyons dans nos données que dans le passage du Cluster 1 au Cluster 2, la mise en place de dispositifs consultatifs répond avant tout à un besoin de légitimation et de transparence. Dans le passage du Cluster 2 au Cluster 3, l'outillage et la systématisation de la participation répondent à un besoin d'efficacité et de crédibilité des instances. Enfin, dans le passage du Cluster 3 au Cluster 4, nous remarquons

plutôt un changement de culture professionnelle ou d'identité au sein de l'établissement avec une volonté d'orienter le projet de l'école sur la thématique de la démocratie scolaire. La dynamique observée confirme donc directement le facteur facilitateur identifié par Altrichter (2008) : l'innovation avance lorsqu'elle est vue comme nécessaire, et non uniquement prescrite.

La littérature insiste également sur la clarté des objectifs et des moyens comme condition de réussite. Cette exigence apparaît avec force dans les transitions observées. Dans les Clusters 1 et 2, la gouvernance reste marquée par une ambiguïté fonctionnelle : la consultation existe, mais sans clarté sur ce qui est réellement négociable, ni sur la manière dont les avis sont intégrés aux décisions. Le passage vers le Cluster 3 correspond précisément à un moment où les écoles commencent à clarifier leurs chaînes de décision, leurs rôles et leurs procédures (organigrammes, articulation CoPa /CE, routines de feedback). Dans le Cluster 4, cette clarté est pleinement assumée, notamment à travers l'explicitation des zones non négociables, ce qui est un marqueur fort de gouvernance mature. Les dynamiques observées montrent que la clarté ne précède pas toujours le changement, mais qu'elle en est souvent le produit. Elle devient un facteur facilitateur rétrospectif, consolidant les avancées.

La progression observée dans les Clusters correspond étroitement à ce qu'on pourrait décrire comme un processus d'apprentissage organisationnel : les écoles apprennent à faire de la gouvernance participative en la pratiquant, en la corrigeant et en l'institutionnalisant. Les passages du Cluster 2 au Cluster 3 et surtout du Cluster 3 au Cluster 4 montrent que la participation devient durable lorsqu'elle s'appuie sur des relations de travail fondées sur la confiance, des routines collectives et une circulation fluide de l'information. Cela rejoint directement le facteur facilitateur « culture de collaboration » identifié dans la littérature selon les travaux d'Altrichter (2008). Sans cette culture, les dispositifs restent formels ; avec elle, ils deviennent structurants.

L'analyse des dynamiques de gouvernance observées confirme fortement la pertinence du cadre proposé par Kemmis et Grootenboer, repris par Susinos et Haya (2014). Ce cadre intègre trois dimensions pour comprendre le changement scolaire ; la dimension culturelle (le langage et espace sémantique caractéristique d'une école), la dimension matérielle et économique (structure des espaces, temps partagés, du travail et des tâches) et enfin la dimension sociopolitique (les flux de pouvoirs et relations qui s'établissent). Et en effet, les passages entre Clusters montrent que les changements réussissent lorsqu'ils affectent simultanément :

- la dimension sociopolitique (redistribution explicite du pouvoir, clarification des rôles),
- la dimension culturelle (langage de la participation, légitimation du dissensus),

- la dimension matérielle et organisationnelle (temps institutionnalisé, structures, routines).

Les blocages, au contraire, apparaissent lorsque l'innovation n'agit que sur une seule dimension, par exemple : créer des dispositifs sans changer les rapports de pouvoir. Les dynamiques observées confirment donc que le changement de gouvernance n'est durable que lorsqu'il reconfigure l'architecture globale de la pratique scolaire, et non certaines pratiques isolées.

Dans plusieurs écoles, notamment dans les Clusters 1 et 2, on observe chez les acteur·ices scolaires des traces de "cynisme institutionnel", lié à des tentatives passées de participation sans effets. Ce phénomène correspond précisément au facteur limitant identifié par Altrichter (2008) : un historique d'échecs fragilise la crédibilité du changement et rend les acteur·ices prudents, voire résistants.

6.3.2 Les acteur·ices de l'école

Altrichter (2008) identifie la **direction** comme l'acteur le plus déterminant, capable autant de faire échouer que de soutenir durablement un changement. Les dynamiques de gouvernance observées confirment ce point. Dans le Cluster 1, soit la direction est absente (laissant les innovations s'éteindre), soit elle hypertrophie l'encadrement, limitant l'autonomie. Dans le Cluster 2, le soutien directionnel devient plus visible mais reste stratégique, orienté vers la concertation sans partage du pouvoir. Dans le Cluster 3, la direction joue un rôle de chef d'orchestre, central pour rendre la participation fonctionnelle. Dans le Cluster 4, la direction parvient à se repositionner comme garante du cadre, sans capter systématiquement les décisions. La dynamique globale confirme une lecture de la littérature : ce n'est pas la disparition du leadership qui facilite le changement, mais sa transformation en leadership délibératif et explicite.

Outre les directions, la littérature met en avant les **enseignant·es** comme des acteurs et actrices important·es de l'appropriation et du changement scolaire. Ceux-ci en effet traduisent les injonctions du changement en fonction de leur environnement professionnel (Dupriez, 2014). Au sein de l'ensemble des Clusters, nous remarquons que les dynamiques de changement sont très souvent portées par des collectifs et petits groupes d'enseignant·es qui investissent les dispositifs participatifs, en dessinent les contours et en définissent les usages en fonction des contraintes et contextes scolaires. Cette logique de traduction locale correspond à ce que Dupriez (2014) décrit comme l'appropriation active des réformes. La situation que l'on retrouve dans le cluster 1, où les enseignant·es perçoivent les dispositifs de participation comme extérieur à leur travail réel menant à leur formalisation pure ou leur disparition, illustrant le risque de découplage mis en évidence par Dupriez (2014). Il souligne également que l'inclusion des enseignant·es dans les processus décisionnels améliore la qualité

de l'appropriation (Dupriez, 2014). Cette relation apparaît très nettement dans les données, notamment dans les dynamiques liées aux plans de pilotage. Dans les Clusters 3 et 4, les enseignant·es disposent d'espaces où ils peuvent définir les modalités de mise en œuvre de la participation (rôles des délégué·es, articulation CoPa-Conseil d'entreprise, routines de travail, accompagnement des élèves). Cette marge de manœuvre favorise un sentiment de légitimité professionnelle, une meilleure cohérence entre valeurs et pratiques et une implication durable.

Altrichter (2008) décrit le « scepticisme pragmatique » des enseignant·es non comme une résistance irrationnelle, mais comme une posture évaluative, visant à éprouver la faisabilité concrète de l'innovation. Les enseignant·es expriment souvent des réserves initiales quant à la participation des élèves : peur de surcharge, d'inefficacité, ou de perte de contrôle. Toutefois, dans les Clusters 3 et 4, lorsque les dispositifs produisent des effets tangibles (projets aboutis, amélioration du climat, clarification des rôles), ce scepticisme évolue progressivement vers un engagement mesuré. Lorsque les innovations restent floues, peu soutenues ou symboliques (Cluster 1 et certaines situations du Cluster 2), le scepticisme se cristallise en distance ou en retrait durable.

La littérature accorde une importance majeure à la formation et au développement d'une identité collective, inscrite dans une communauté d'apprenants selon l'expression d'Altrichter (2008). Dans le Cluster 3, les changements les plus solides apparaissent là où des collectifs enseignant·es se constituent autour de pratiques partagées : accompagnement des élèves, animation des instances, réflexion sur les rôles. Cependant, ces communautés restent souvent informelles et dépendantes de figures-clés, ce qui limite la durabilité du changement. Dans le Cluster 4, en revanche, les communautés d'apprenants, selon l'expression d'Altrichter (2008), sont institutionnalisées : temps de travail collectif reconnus, formation des délégué·es et des adultes, diffusion des savoir-faire. Le changement ne repose plus sur des individus mais sur une expertise distribuée, ce qui semble confirmer empiriquement la thèse selon laquelle les communautés d'apprenants sont un moteur essentiel du changement durable. Néanmoins, les données nuancent la littérature en montrant que la formation seule est insuffisante : lorsque l'organisation même de l'école (temps, espaces, relations de pouvoir) n'est pas modifiée, les apprentissages professionnels ne se traduisent pas en transformations durables.

La littérature souligne que les **parents** peuvent constituer un facteur de résistance, notamment lorsqu'ils sont attachés à des modèles scolaires traditionnels (Dupriez, 2014 ; van Zanten, 2009). Au regard de nos données, les parents ne sont ni un frein ni un levier « en soi ». Ils deviennent l'un ou l'autre en fonction des contextes et de la gouvernance des écoles : clarté des périmètres, lisibilité des circuits de décision, routines de feedback, alignement structure-culture et posture directionnelle. Dans les Clusters 1 et 2, leur rôle reste faiblement structurant (distance ou consultation sans

effet) ; dans le Cluster 3, il est tendu et ambivalent (entre assertivité et périphéricité) ; dans le Cluster 4, il peut devenir soutenant, parce que la forme scolaire démocratique est suffisamment outillée pour canaliser, valoriser et rendre opérante la contribution des parents.

7. Focus groupes

En complément de l'analyse des dix écoles de notre échantillon, trois focus groupes ont été menés pour récolter des données complémentaires. Ils ont permis de répondre à trois objectifs :

1. Faire réagir les enquêté·es aux premiers résultats d'analyse pour valider et enrichir les interprétations proposées par l'équipe de recherche.
2. Confronter l'ensemble des acteur·ices à la diversité et la complexité des multiples acceptations et dimensions de la démocratie scolaire afin de susciter un surcroît de réflexivité sur les orientations prises « localement ».
3. Identifier les besoins rencontrés par les acteur·ices pour dresser des premières recommandations de mesures d'accompagnement et d'actions nécessaires aux écoles pour la mise en œuvre de changements dans les écoles.

Ce chapitre est divisé en deux parties. Nous présenterons dans un premier temps le dispositif méthodologique des focus groupes et détaillerons leur déroulé. Dans un deuxième temps, nous analyserons les principaux résultats issus des focus groupes.

7.1. Méthodologie et déroulement des focus groupes

7.1.1. Organisation et composition des groupes

Trois focus groupes ont été organisés, chacun avec une composition spécifique afin de refléter la diversité des acteur·ices impliqué·es dans la mise en œuvre de la démocratie scolaire. Ils ont tous duré approximativement deux heures.

Le premier focus groupe (FG1) s'est tenu à Liège et a réuni quatre enseignant·es du secondaire. Le deuxième (FG2) a eu lieu à Bruxelles et a rassemblé une direction du secondaire, une direction du primaire, trois enseignantes du primaire, une enseignante stagiaire de primaire et une enseignante du secondaire. Au sein de ce deuxième groupe, trois participant·es avaient participé aux études de cas. Le troisième (FG3), également organisé à Bruxelles, a regroupé des acteur·ices de l'accompagnement, issu·es à la fois des sphères institutionnelles (deux déléguées aux Contrats d'Objectifs (DCO) et deux professionnelles des Cellules de Soutien et d'Accompagnement (CSA) et associatives.

Tableau 13 : Composition des focus groupes.

Focus Groupe	Composition (profils et nombre)	Caractéristiques
--------------	---------------------------------	------------------

FG1	4 enseignant·es secondaires	Niveau secondaire, enseignant·es uniquement
FG2	1 direction secondaire, 1 enseignante secondaire, 1 direction primaire, 3 enseignantes primaires, 1 enseignante stagiaire primaire	Mixte primaire et secondaire, direction et enseignant·es
FG3	2 DCO, 2 CSA, 3 acteur·ices associatif·ives.	Acteur·ices institutionnel·les et associatif·ives.

Par conséquent, les deux premiers groupes étaient centrés sur les enseignant·es et les équipes de direction, tandis que le troisième réunissait des professionnel·les de l'accompagnement du changement dans les établissements scolaires, qu'ils et elles soient directement rattaché·es à l'Administration ou issu·es du secteur associatif. Cette division a permis d'obtenir des perspectives complémentaires, notamment sur les acteur·ices de l'accompagnement qui n'étaient pas l'objet des recherches lors de la phase du terrain dans les écoles.

7.1.2. Approches méthodologiques

Deux méthodologies distinctes ont été mobilisées pour répondre aux particularités de la composition de chaque groupe.

La méthode des vignettes (FG1 et FG2)

Pour les deux premiers focus groupes, nous avons élaboré un dispositif méthodologique fondé sur la création de « vignettes » représentant des situations fictives inspirées des données collectées lors de la première phase de terrain. Ces vignettes illustraient de manière typifiée une série de « nœuds » ou d'enjeux récurrents repérés sur le terrain, en lien avec les grandes dimensions identifiées dans la recherche : participation (des élèves, des enseignant·es, des parents), la gouvernance et les compétences citoyennes. Chaque vignette dépeint ainsi une situation type, à l'issue "ouverte".

Le recours à ce dispositif était motivé par sa capacité à susciter la réflexion des participants en les confrontant à des scénarios représentatifs des tensions dans la mise en œuvre de la démocratie scolaire. Concrètement, l'équipe de recherche présentait chaque vignette, puis posait une série de questions pour inviter les participant·es à réagir, à partager leurs expériences et à envisager des pistes d'action.

Le tableau récapitulatif suivant présente les dix vignettes présentées aux participant·es, ainsi que les questions sous-jacentes qui ont été posées dans ces deux focus groupes.

Tableau 14 : Vignettes des participant·es aux focus groupes.

Dimension	Vignettes	Mises en situation	Questions posées
Participation des élèves	V1 : Dispositif de délégation purement formel	<i>Dans une école, il existe un dispositif de délégué·es, mais ils et elles sont cantonné·es à un rôle formel, de surface.</i>	<i>Que feriez-vous pour rendre ce dispositif plus démocratique ? Comment motiveriez-vous les élèves à s'y engager ?</i>
Participation des enseignant·es (1)	V2 : Motivation des enseignant·es à porter des projets ou dispositifs démocratiques	<i>Un professeur "porteur" a joué un rôle clé dans le déploiement de dispositifs de participation dans son école pendant plusieurs années ; à un moment, ce professeur se désengage et personne n'est motivé·e pour le remplacer.</i>	<i>D'après vous, quelles sont les raisons de ce désengagement ? Quels seraient les changements à entreprendre pour motiver les enseignant·es ? Que faut-il faire pour pérenniser ces dispositifs et garantir l'engagement des équipes dans ces dispositifs ?</i>
Participation des enseignant·es (2)	V3 : Création d'une commission de professeur·es.	<i>La direction d'une école a le projet de créer des commissions de professeur·es pour leur offrir l'occasion de discuter, à raison d'une heure par semaine, de projets transversaux relatifs à l'école.</i>	<i>Qu'en pensez-vous ? De quoi auriez-vous besoin pour vous y investir ?</i>
Gouvernance (1)	V4 : Projets refusés par la direction	<i>Les enseignant·es proposent un projet participatif assez ambitieux à mener avec les élèves, mais se heurtent à un refus catégorique de la part de la direction.</i>	<i>Comment feriez-vous pour contourner ce refus ? Sur quels points insisteriez-vous ? Auprès de qui pourriez-vous solliciter un soutien ?</i>
Gouvernance (2)	V5 : Imposition d'un changement par la direction.	<i>La direction impose verticalement (sans consultation ni avis de l'équipe) un changement relatif aux modalités d'évaluation dans l'école (suppression de la session de janvier).</i>	<i>Quels sont les domaines sur lesquels la direction est en droit d'imposer sa décision ?</i>
Gouvernance (3)	V6 : Inscription de l'objectif démocratie scolaire dans le plan de pilotage.	<i>Dans une école, l'inscription de l'objectif de démocratie scolaire dans le plan de pilotage a été positif et s'est traduit par une réelle dynamique participative. Dans une autre école, au contraire, la démocratie scolaire est bien mentionnée dans le plan de pilotage, mais elle s'est réduite à un objectif formel à "cocher" sur le</i>	<i>D'après-vous, est-ce que l'inscription de cet objectif dans le plan de pilotage est nécessaire ? Quelles pourraient-être les autres conditions pour pérenniser la démocratie scolaire ?</i>

		<i>formulaire d'évaluation du plan, sans réel effet sur la participation effective des acteur·ices de l'école.</i>	
Compétences citoyennes (1)	V7 : Légitimité des délégué·es élu·es.	<i>Dans un système de délégation opérationnel, c'est un·e élève "difficile", pas assidu·e, perçu comme perturbateur·ice, qui est élu·e délégué·e.</i>	<i>Quel serait votre réaction ? Pensez-vous qu'il ou elle pourrait être un·e bon·ne délégué·e ? De quelles compétences les élèves ont besoin pour être de "bon·ne" délégué·e ?</i>
Compétences citoyennes (2)	V8 : Proposition de changement des modalités d'évaluation.	<i>Des élèves délégué·es apportent une proposition de changement des modalités d'évaluation, proposition largement soutenue par les élèves.</i>	<i>Selon vous, est-ce légitime que les élèves fassent des propositions sur le volet pédagogique ?</i>
Limites de la participation des élèves	V9 : Accusation des pratiques d'un·e enseignant·e par des élèves	<i>Dans une école, il existe un journal de l'école qui est tenu par les élèves. Un jour, un article est publié pour dénoncer les pratiques "injustes" ou abusives d'un·e enseignant·e, sans toutefois le nommer.</i>	<i>Vous êtes cet·te enseignant·e ; qu'en pensez-vous ? Que faites-vous ? Comment allez-vous en discuter, si vous le faites ? Vous êtes la direction ; comment traitez-vous cette situation ?</i>
Ouverture politique		<i>Message clé à transmettre</i>	<i>Quelles mesures prioritaires proposeriez-vous pour renforcer la démocratie scolaire ?</i>

Tableau récapitulatif des vignettes (FG1 et FG 2).

La méthode d'analyse en groupe (FG3)

Pour le troisième focus groupe, la méthode d'analyse en groupe (MAG) telle que définie par Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005) a été mobilisée. Cette approche vise à réunir des acteur·ices concerné·es par un problème social afin qu'ils et elles en produisent une analyse collective. Elle se déroule en quatre phases successives :

- **Phase 1 : Le récit.** Chaque participant·e propose un récit d'expérience vécu à la première personne en lien avec le problème étudié. Le groupe vote et sélectionne le récit à approfondir. Dans le cadre de cette recherche, la consigne que nous avons communiquée aux participant·es était d'arriver au focus groupe en ayant préparé un récit d'accompagnement particulièrement emblématique des difficultés de leur tâche.

- **Phase 2 : Interprétations croisées.** Les participant·es formulent des hypothèses explicatives et réagissent aux interprétations des autres lors de deux tours de table.
- **Phase 3 : Analyse.** L'équipe de recherche intervient pour proposer de nouvelles interprétations en apportant des éclairages théoriques. Des questions sont posées et les participants y répondent.
- **Phase 4 : Perspective pratiques et évaluation.** Le groupe élabore des pistes d'action en cohérence avec l'analyse réalisée.

Le choix de cette méthode s'explique par la composition hétérogène du FG3, réunissant des acteur·ices issu·es de sphères différentes. Par ailleurs, la MAG favorise une co-production des savoirs et une horizontalité dans la définition des problèmes et des solutions, ce qui contribue à réduire les effets des rapports de pouvoir susceptibles de se reproduire dans ces espaces de discussion.

7.2 Résultats des focus groupes

Au regard des méthodologies adoptées pour la conduite des focus groupes, l'analyse des données se déploiera en deux temps. Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse transversale des focus groupes 1 et 2, en nous appuyant sur les échanges suscités par le système des vignettes. Cette étape permettra de mettre en évidence les points de convergence, de divergence et les leviers identifiés par les acteur·ices autour des grandes dimensions de la démocratie scolaire (Participation, Gouvernance, Compétences citoyennes). Dans un second temps, nous consacrerons une analyse spécifique au focus groupe 3, centrée sur le récit choisi par les participants dans le cadre de la méthode d'analyse en groupe (MAG). Cette approche permettra d'enrichir l'analyse en se focalisant sur les dynamiques d'accompagnement et de mettre en lumière d'autres leviers identifiés par ces acteur·ices.

7.2.1. Analyse transversale des focus groupes 1 et 2

Les échanges issus des deux premiers focus groupes, organisés avec des enseignant·es et des équipes de direction d'écoles primaires et secondaires, ont été structurés autour des vignettes présentées plus haut.

L'analyse qui suit met en évidence les convergences, les divergences et les solutions identifiées par les acteur·ices pour chaque thématique abordée durant les échanges.

Élection et rôle des délégué·es (Vignette n°1)

La question du rôle des délégué·es et de l'engagement des élèves dans les dispositifs participatifs a suscité de nombreuses réactions dans les deux focus groupes.

Les participant·es du FG1 ont souligné que les élections des délégué·es étaient souvent réduites à un concours de popularité, notamment car elles avaient principalement lieu en début d'année, avant qu'une réelle dynamique de classe se dessine et parce que les élèves n'ont pas encore pu être sensibilisés aux enjeux de la représentation. De fait, ils et elles se replieraient sur les critères qui organisent la vie juvénile, sans nécessairement réfléchir aux compétences nécessaires à la participation. Pour éviter cet écueil, plusieurs pistes ont été identifiées par les acteur·ices. Une enseignante a proposé l'idée de mettre d'abord en place des projets qui motivent les élèves avant de désigner des délégué·es, pour susciter leur intérêt par la pratique : *« On décide d'un projet qu'on veut faire ensemble. Et à partir de là, on va aller chercher des délégué·es, on va demander aux classes si elles veulent rentrer dans le projet et avoir des délégué·es »*. Cette suggestion vient conforter l'hypothèse de l'interdépendance étroite entre culture de participation et fonctionnement "plein" des dispositifs formels de délégation (cf. Chapitre précédent).

Le système de délégation rotatif en fonction des intérêts des élèves ou encore le recours au tirage au sort pour garantir une meilleure représentativité ont également été évoqués par les participants du FG1 comme leviers possibles pour éviter le problème pointé par la vignette (élection des élèves les plus "populaires"). Un participant du FG a rapporté avoir expérimenté un tel dispositif dans son établissement, avec succès - le dispositif générant des vocations inattendues, ou encore jouant un rôle de "capacitation" par rapport à des élèves a priori peu enclins à se présenter ou à être choisis par leurs pairs. Dans le même ordre d'idées, une alternative au mode de scrutin classique a émergé. Celle-ci consiste à attribuer un ordre préférentiel lors du vote, afin que le choix collectif reflète davantage les préférences des élèves plutôt qu'un simple choix binaire. La justification de son vote et de son classement conduirait à renforcer la légitimité des élus et éviterait que l'élection se limite à une formalité : *« Donc le vote n'est pas anonyme, et il est justifié. C'est pas celui qui a le plus de voix qui est élu, il y a tout un processus, on peut changer son vote, et ça fait entrer dans une délibération »* (Enseignant).

Dans le FG2, les échanges ont principalement porté sur la nécessité de donner la parole aux élèves pour qu'ils définissent eux-mêmes le rôle de délégué : *« L'idée serait d'établir quel serait leur rôle idéal, selon eux, quelle serait la fonction qu'ils voudraient porter, qu'est-ce qu'ils entendent par délégué, et construire du coup un nouveaux rôle, une nouvelle fonction avec la direction et voir ce qui est accepté »* (Enseignante). A côté de ce levier de "co-construction" du rôle de délégué avec les élèves, les participant·es ont également relevé que l'importance d'inscrire cette fonction dans une forme commune à l'échelle de l'établissement pour éviter les particularités propres à chaque classe, afin d'assurer une continuité et une cohérence institutionnelles : *« rendre formel aussi leur rôle, qu'il ne soit pas de manière isolée dans une classe, par exemple, mais que ce soit dans une continuité à travers des classes »*

(Enseignante). Cette institutionnalisation permettrait d'éviter les disparités entre les classes, notamment sur le temps accordé à ces élections et leurs organisation pratique. Enfin, les acteur·ices soulignent que la motivation des élèves repose grandement sur la perception que leurs décisions ont un réel impact sur la vie de l'école : « *Je trouve qu'il n'y a rien de plus motivant que de voir que les décisions des enfants ont été mises en place. Ils disent : "ça sert, alors on va continuer à s'impliquer". Et pour nous, c'est ça les vrais fruits des actions des enfants, c'est de voir que c'est mis en place et que ça réussit* » (Direction). En effet, à l'inverse, la sensation de ne pas avoir de poids dans les décisions conduit les élèves à délaissier cette fonction, ou de se cantonner à un rôle formel.

Par conséquent, les deux groupes convergent sur la nécessité de renforcer la légitimité et l'efficacité du rôle de délégué, en proposant de nouvelles modalités pour y parvenir. Les leviers identifiés par les acteur·ices vont dans le sens d'une diversification des formats démocratiques de désignation - avec la proposition d'avoir recours au tirage au sort ou à un vote préférentiel - et d'un renforcement du sens et de l'impact du rôle de délégué - en créant des cercles de paroles, en le formalisant à l'échelle de l'établissement et en renforçant la congruence organisationnelle par rapport au suivi et à la mise en place des propositions émanant des délégué·es.

Compétences requises pour être un « bon » délégué (Vignette n°7)

La discussion autour d'une situation où un élève "perturbateur" est élu par le groupe classe visait à mettre au travail les enjeux normatifs sous-jacents aux représentations de la figure du « bon délégué » : un élève perçu comme problématique par les enseignant·es sur certains points du « métier d'élève » peut-il correctement remplir son rôle, selon elles et eux ? Implicitement, l'idée qu'un·e « bon·ne » élève ferait un·e meilleur·e délégué peut en effet receler des attendus normatifs implicites (élèves plus soutenant par rapport au cadre scolaire, par exemple).

Au sein des deux focus groupes, c'est à l'inverse une vision pleinement inclusive des compétences nécessaires pour être délégué qui s'est imposée, conduisant à approuver le choix de l'élection ou de la désignation, quel qu'il soit. Par exemple, pour de nombreux·ses participant·es, le tirage au sort pour élire les délégué·es constitue un puissant levier pour révéler des compétences souvent invisibilisées dans le cadre scolaire traditionnel. Comme l'explique une enseignante dans le FG1 : « *avec le tirage au sort, chez nous, les élèves sont valorisés. Et justement, dans les apprentissages stricts, il y a plein de moments où, parce qu'ils ne sont pas valorisés dans leurs compétences scolaires, il se valorisent dans d'autres compétences sociales, moins scolaires* ». Selon elle, ce dispositif permet de découvrir les élèves dans un autre rapport à l'adulte et produit, dans certains cas, de nouvelle dynamique relationnelle. Dans son établissement, un élève qui était régulièrement confronté à la direction pour

des problèmes de comportement a pu changer le regard que la direction portait sur lui lorsqu'il a été élu délégué : « *la direction a dit : "mais ça m'a étonné de le voir dans ce rôle-là"* ». Cette idée est également évoquée par les participant·es du FG2. Une enseignante énonce le cas d'un élève élu par ses pairs malgré des problèmes de comportements qui s'est « *finalement transcendé dans ce rôle* ». Cette mise en responsabilité semble favoriser la participation des élèves dits « difficiles ».

Dans les deux focus groupes, il existe une conviction partagée par les participant·es, que l'élection par la classe reflète déjà une forme de reconnaissance des compétences des élèves : « *S'ils ont été désignés par leur classe, c'est qu'ils ont, d'une manière ou d'une autre des compétences, ne fût-ce que sociales* » (Enseignant). Les acteur·ices insistent dans les échanges sur le respect du principe de l'élection, même lorsque le résultat ne correspond pas aux préférences de l'adulte. Un enseignant du FG1 affirme que les adultes « *n'ont vraiment pas à dire qui peut se présenter à une élection ou non. C'est contre-productif sur ce qu'est la démocratie, la liberté, l'égalité* ». Autrement dit, accepter le résultat des élections quel qu'il soit, constitue une manière de valider le cadre ou l'essence même de la démocratie représentative. De manière analogue, une enseignante du FG2 rappelle que : « *la démocratie, c'est avant tout d'accepter qu'on n'est pas élu. Même si, sur papier, on conviendrait mieux, c'est le choix du peuple* ». Cette démocratie scolaire doit tout de même s'exercer dans un cadre clair. Les participant·es insistent donc sur la nécessité de rappeler que celle-ci comporte des règles et des hiérarchies : « *même dans la démocratie qu'on essaie d'avoir à l'école, il y a une hiérarchie, des personnes qui prennent des directions. [...] C'est montrer qu'il y a des règles, un cadre* » (Enseignant). Ainsi, les comportements inadéquats peuvent conduire à des décisions de destitution dans certains cas. En revanche, dans la perception des élèves, ces épisodes peuvent remettre en cause l'idéal démocratique prôné dans l'école. Dans le FG2, une enseignante explique que les réactions suscitées par l'annulation d'un vote de délégué : « *ils [les élèves] ont crié au scandale, parce qu'en effet, ils comprenaient que l'acte [commis par le délégué élu] était délictueux [...] mais le fait qu'unilatéralement, la direction annule le vote sans les reconsulter, là, on est vraiment dans quelque chose qui touche aux limites de la démocratie à l'école* ».

Enfin, les acteur·ices remettent largement en cause l'idée qu'il existerait un profil idéal de délégué. Une direction dans le FG2 affirme que selon lui : « *il n'y a pas de qualité pour être un délégué. C'est justement ça le principe du tirage au sort [...], tu auras peut-être celui qui a le plus de charisme, mais tu en as un autre qui sera peut-être technicien, qui va être un tueur sur un sujet et qui va permettre de mettre en place des choses, mais qui ne va jamais oser parler. Tu vois le petit geek, peut-être qu'il va mettre en place des projets de malade en classe, mais comme on lui a jamais donné l'opportunité de le faire, il ne va pas le faire. Donc pour moi, la vraie démocratie, c'est*

ça. ». De fait, l'idée que « tout le monde peut être délégué » fait consensus dans les deux focus groupes.

Par conséquent, les leviers identifiés reposent sur la diversification des formats démocratiques de désignation (recours au tirage au sort), l'accompagnement des délégué-es (quels qu'ils soient) dans l'exercice de leur rôle, ainsi que, dans la ligne d'un point évoqué au chapitre précédent, la clarification du cadre au sein duquel la participation des élèves peut s'exercer.

Participation des enseignant-es (Vignettes n°2 et 3)

La participation des enseignant-es à des projets démocratiques est souvent marquée par des obstacles récurrents. La mise en situation présentée aux participant-es évoquait le fait que, dans de nombreux cas observés sur nos terrains, un petit noyau d'enseignant-es à la charge de la plupart des tâches relatives au fonctionnement des dispositifs et à l'encadrement des élèves, ce qui peut conduire à un épuisement et un abandon progressif de ces missions. Tout l'enjeu est alors de trouver des leviers pour encourager l'engagement plus large des enseignant-es dans la participation scolaire.

Un premier obstacle identifié par les participant-es concerne le manque de formation et la faible préparation des enseignant-es aux dispositifs participatifs. Comme l'exprime un enseignant du FG1 : « *Moi j'ai l'impression que les profs, déjà, ils doivent être formés à ça* ». Selon les acteur-ices, ces formations pourraient outiller les enseignant-es et éviter de reproduire le manque de confiance qui caractérise cette fonction : « *Les profs en général, ils ne se sentent pas capables en fait. Et donc ils prennent confiance [quand ils sont accompagnés]* » (Enseignante). Autrement dit, former plus largement les enseignant-es à la participation constituerait un levier à un engagement des équipes dans les dispositifs et éviterait la concentration des tâches sur quelques éléments porteurs.

Un second frein tient aux conditions matérielles et temporelles dans lesquelles se déploient les initiatives démocratiques au sein de l'école. En effet, la plupart des participant-es des deux focus groupes ont évoqué la nécessité d'aménager les horaires (au sein d'une forme scolaire peu flexible ou laissant peu de marges pour les activités collectives), pour éviter que le risque de démotivation des enseignant-es : « *on a dû arrêter [l'interconseil] à cause de ça [les horaires], parce qu'en fait, on était deux profs, mais en fait, les horaires faisaient en sorte qu'on allait plus se voir, donc on a dû tout laisser tomber. Et les élèves venaient courir en disant : "mais c'est quand l'interconseil ?". Mais on a dû laisser tomber, on aimerait bien reprendre un jour mais...* » (Enseignante). De manière générale, les participant-es décrivent une difficulté à trouver du temps pour s'engager dans des projets liés à la vie démocratique de l'établissement, en raison de la multiplicité des objectifs qu'ils et elles sont appelés à poursuivre, parmi lesquels le renforcement de la démocratie scolaire est rarement

mis au premier plan. Comme l'affirme un enseignant du FG1 : « *Je pense aussi, un des obstacles, c'est tous les objectifs qu'on donne aux profs. [...] En fait, la démocratie, c'est le dernier objectif, parce qu'il y en a tellement qui se superposent qu'à un moment, il faut bien établir des priorités. Et je crois que celui-là, ce n'est pas le cas* ». Dans le FG2, cette réalité est également perçue sous l'angle de la lassitude. Une enseignante en charge de nombreux projets démocratique signale qu'à l'enthousiasme général des professeur·es succèdent très rapidement un désengagement et une surcharge de travail pesant sur les plus investi·es. Selon elle, cela s'explique par le fait que peu d'enseignant·es sont averti·es du travail administratif que cela sous-tend : « *Ces adultes-là, ils aimait bien passer du temps avec les jeunes mais détestaient tout le côté administratif. Donc, il faut déjà aimer passer 15 heures sur son PC à tout préparer. [...] Il y a un aspect structure à porter qui est moins fun ou moins attractif que le travail avec les jeunes* ».

La question de la valorisation du travail des enseignant·es qui s'engagent dans des dispositifs et projets liés à la démocratie scolaire, est ressortie comme centrale dans les deux focus groupes. Pour maintenir leur motivation, ces dernier·ères ont besoin que leur investissement extra pédagogique soit reconnu, symboliquement et institutionnellement. Un enseignant du FG1 explique à quel point cette reconnaissance a été moteur dans son engagement : « *Le fait que la direction valorise mon travail [NDLR : en octroyant une heure NTPP pour les tâches liées au dispositif], c'est mon moteur [...] ce n'est pas seulement financier, c'est le fait qu'en concertation générale, on me laisse un espace de parole. [...] Et là, ça vit, et les gens se sentent fiers d'en être* ». De manière complémentaire, le même enseignant affirme que la liberté accordée constitue une réelle marque de confiance qui suscite l'engagement : « *Malgré qu'elle soit débordée, ma direction est prête à me laisser une liberté, et cette liberté est valorisée, ça a du sens* ». À l'inverse, l'absence de reconnaissance peut décourager : « *C'est du temps, c'est de l'énergie. Il y a déjà plein d'énergie qui n'est pas valorisée. On rajoute une couche, il faut être motivé...* » (Enseignant). La présence des équipes de direction dans le deuxième focus groupe apporte un autre éclairage sur ces questions de valorisation des enseignant·es. En effet, la posture de la direction est identifiée comme un moyen de susciter leur participation. Une direction évoque la nécessité d'un « lâcher-prise » dans l'accompagnement : « *Au début, j'étais très contrôlant [...] mais je me rends compte que je les démotivais [les enseignant·es]. Si on veut vraiment déléguer, il faut du lâcher-prise. Vous vous trompez, c'est pas grave, mais si vous vous trompez, je suis là pour aider* ». Cette confiance s'accompagne également d'une valorisation régulière des enseignant·es dans les moments collectifs : « *dans toutes les concertations, on a un enseignant qui explique une fierté [...] ça crée de l'estime de soi, ça donne envie aux autres de faire pareil* ». Enfin, les directions jouent un rôle clé par leur capacité à accepter des projets qui ne correspondent pas à leurs préférences. Comme le formule une direction du FG2 : « *si c'était que moi, il y a*

plein de projets que je ferai jamais [...] mais si vous dites non une fois, deux fois, trois fois, vous tuez l'initiative ».

Du côté des leviers, plusieurs pistes concrètes ont été formulées par les participant·es. D'abord, officialiser et rémunérer le temps consacré à la participation. Ensuite, instaurer des espaces dédiés au travail collaboratif, et valoriser symboliquement la participation des enseignant·es. Enfin, rendre accessible les formations et généraliser le soutien de la direction pour favoriser les expérimentations portées par les enseignant·es et plus largement, leur autonomie professionnelle dans la conduite de ces projets.

Gouvernance de la direction (Vignettes n°4 et 5)

Pour rappel, les vignettes relatives à la gouvernance de la direction portaient principalement sur deux mises en situation. La première consistait à faire réagir les participant·es sur les éventuels blocages qu'une direction pouvait mettre en place lors de la proposition de projets portés par les enseignant·es. La deuxième mettait en scène des décisions imposées unilatéralement par la direction.

Les échanges autour des blocages de la direction révèlent des stratégies mises en place par les enseignant·es pour contourner ces refus. Dans le FG1, certain·es proposent de faire porter les projets par le conseil d'élèves, obligeant ainsi la direction à justifier davantage ses décisions : « [la direction] *dit souvent non. Et en fait, je me sers des élèves, c'est-à-dire que j'ai fait le conseil avec les élèves et je les envoie eux-mêmes demander à la direction. Et en fait, il est tellement gêné qu'il n'ose pas dire non aux élèves* » (Enseignante). L'élaboration de dossiers solides, répondants à des questions concrètes est également perçue comme une nécessité essentielle, si l'on souhaite déjouer les freins inhérents au fonctionnement de l'organisation scolaire (lourdeur bureaucratique, débordement structurel des directions dans le pilotage des établissements...) : « *J'ai l'impression, de ma courte expérience, qu'au plus je prémâche le travail de ma demande et que le dossier arrive bien béton sur le bureau de la direction, au plus, il y a des chances qu'elle accepte, parce qu'elle va devoir moins investir parmi tous les autres trucs qu'elle doit déjà investir* » (Enseignant). Le FG2 partage cette idée de l'importance de présenter des projets bien construits. Néanmoins, à la différence du premier groupe, les participant·es notent que même dans les cas de refus répétés, il est important de continuer de présenter régulièrement des projets à la direction. Une enseignante raconte qu'elle a obtenu le renouvellement d'un projet démocratique en « *mettant le pied dans la porte* », et en « *insistant* » à de nombreuses reprises jusqu'à ce que la direction accepte. Cette anecdote met en lumière que, dans bien des situations rapportées sur le terrain, un important travail convictionnel de la part des équipes est encore nécessaire pour que les projets innovants viennent à bout des freins organisationnels. En miroir, le risque d'être

découragé·e est d'autant plus important, comme l'explique cet enseignant du FG1 : « *Mais le risque étant qu'au plus j'ai investi de ma personne là-dedans, et que si pour x ou y raisons je n'avais pas pris en compte, la direction doit me dire non, c'est très décourageant. Si on me dit non pour un truc sur lequel j'ai travaillé pendant une dizaine d'heures, rien qu'une dizaine d'heure, c'est très dur [...] il va falloir du temps pour digérer ça* ».

Par ailleurs, les participants du FG1 évoquent le rôle des délégations syndicales ou des collectifs d'enseignant·es pour tenter de rééquilibrer le rapport de force avec la direction et, par conséquent, appuyer et renforcer les logiques démocratiques au sein de l'école régulièrement étouffées par les hiérarchies verticales : « *J'ai décidé d'être délégué syndicale, et depuis il y a un rapport beaucoup plus égal qui s'est formé* » (Enseignante). Cependant, certain·es participant·es reprochent à ces démarches de mobilisation collective d'être trop énergivores : « *Il y a un rapport hiérarchique. C'est vrai qu'on peut faire front collectivement avec des personnes, mais même ça, c'est beaucoup d'énergie. Je le dis en tant qu'enseignant, c'est encore porter un poids supplémentaires sur [les enseignant·es]* » (Enseignant). Dans le FG2, les acteur·ices ont davantage mis l'accent sur les critères de refus, souvent liées aux coûts économiques, et préconisent de budgétiser les projets et de convaincre les directions de la facilité de leur mise en œuvre. Les directions présentes dans ce groupe ont permis d'identifier des situations dans lesquelles les refus sont systématiques, notamment lorsque les projets sont susceptibles de compromettre l'image de l'école. Enfin, l'enseignante stagiaire a relevé la difficulté, en tant que jeune professeur·e, de se sentir légitime à porter des projets devant la direction ou de faire face à d'éventuels refus : « *Je suis une jeune prof, j'ai l'impression que ce serait moins crédible, moins légitime si c'est un jeune ou une jeune enseignante* » (Enseignante).

En somme, face aux résistances ou aux réticences hiérarchiques à approuver les propositions et projets issus de la participation scolaire, les acteur·ices invoquent l'importance de développer un travail de conviction et de légitimation, passant par l'appui sur la parole représentative des élèves ou l'alliance avec cette parole; l'argumentation et la persévérance des porteurs du projet pour faire tomber les freins organisationnel; la nécessité de construire des dossiers solides, anticipant les contraintes organisationnelles ou budgétaires auxquelles les directions doivent rendre des comptes (coûts, faisabilité pratique, enjeux d'assurance...)

La question de l'imposition par la direction de changement d'ordre pédagogique a fait l'objet d'un relatif consensus au sein des deux groupes. En effet, les participants reconnaissent que la direction dispose d'un droit légal pour imposer ce type de changement mais estiment que cela pose une question de légitimité. Un enseignant du FG1 déclare : « *Pour moi, la direction, a le droit de décider de ce qu'il veut. Et en fait, on n'a rien dire, donc c'est son droit. [...] Légalement il a le droit, mais en termes de*

légitimité, ça pose des questions ». De plus, les acteur·ices demandent une plus grande transparence dans les modalités de décision de la direction, qui tend parfois, à instrumentaliser la consultation collective sans la prendre réellement en compte, ce qui est susceptible d'engendrer un processus de désillusion ou démobilitation des acteur·ices : « *Si vous dites aux gens que vous avez un réel levier d'action sur le réel, alors ils vont s'en emparer, ils vont vouloir faire des choses, êtres compétents, proposer quelque chose d'innovant. Mais le plus dur, pour les élèves comme pour les profs, c'est qu'on leur fasse croire l'illusion qu'ils ont des leviers d'action à leur disposition* » (Enseignant).

De fait, la nécessité de créer des espaces de consultation du corps enseignant et de rendre transparent le mode de décision constituent des leviers essentiels pour renforcer la confiance des acteur·ices de l'école envers les dispositifs de participation ainsi que la confiance réciproque entre équipes et directions.

Inscription de l'objectif démocratie scolaire dans le plan de pilotage (Vignette n° 6)

L'utilité ou la pertinence d'une inscription de la démocratie scolaire dans le plan de pilotage a fait l'objet d'avis nuancés au sein des deux groupes. Dans le FG1, les participant·es s'accordent sur le fait que considérer la démocratie scolaire comme un "objectif spécifique" du plan de pilotage n'est pas idéal, car tendrait à limiter celle-ci dans le temps, alors même qu'en principe la démocratie scolaire doit pouvoir s'inscrire sur le long terme au sein de l'institution : « *Inscrire la démocratie scolaire dans le temps, dans la durée, dans l'institution, ça ne doit pas être un objectif du plan de pilotage. Ça peut l'être peut-être au départ pour déclencher quelque chose, mais pas pour pérenniser* » (Enseignant). Excellent moyen pour lancer des initiatives, le plan de pilotage est jugé insuffisant pour les pérenniser. Les participants du FG2 adoptent une position plus pragmatique. Selon eux, l'inscription au plan de pilotage dépend des besoins de l'école. Celle-ci peut être utile pour mobiliser les enseignant·es dans les établissements où la participation est faible puisque le plan de pilotage offre un cadre légal et contraignant qui peut la susciter : « *C'est un peu, c'est malheureux, mais c'est un peu la carotte, de dire tout le monde doit s'y mettre, parce que c'est ce qu'il faut suivre. Et des fois, le rappel à la règle permet aux gens de se dire "en fait, ça fait partie de mon travail donc, oui, je dois le faire"* » (Enseignante). Cette idée revient également dans le premier groupe : « *Sachant qu'on va avoir quelqu'un qui va venir inspecter si on respecte notre plan de pilotage, ça met comme une petite pression* » (Enseignante). Enfin, une direction dans le FG2 souligne que l'objectif démocratie scolaire ne doit pas être inscrit dans le plan de pilotage mais doit plutôt être mis au service d'autres objectifs jugés plus importants, comme le décrochage scolaire : « *Les objectifs démocratiques et citoyens sont au service de ces objectifs qui sont plus importants. Ce sont des moyens qui permettent de faire vivre les objectifs du plan de pilotage.*

Parce que quel levier tu vas utiliser pour dire aux gamins, viens à l'école ? Si ce n'est, "ça va être chouette, on va faire des trucs" ».

Par conséquent, dans les deux groupes, l'inscription dans le plan de pilotage est considérée comme un levier initial, provisoire ou partiel, qui doit nécessairement être complétés par une réelle institutionnalisation pour garantir la durabilité des dispositifs participatifs mis en place dans les écoles. Pour certain·es, le référentiel démocratique doit plutôt être un levier transversal à l'ensemble des objectifs du projet de l'école.

Légitimité des élèves pour agir sur le volet pédagogique et limites de la démocratie scolaire (Vignettes n°8 et 9)

Deux vignettes ont été tirées de l'analyse transversale pour mettre en débat les limites de la capacité d'action des élèves au sein des établissements scolaires. La première interrogeait la légitimité des élèves à proposer des modifications sur le volet pédagogique. La deuxième portait sur les limites de l'expression légitime des élèves via un dispositif de démocratie scolaire - ici, le journal de l'école - qui les conduit à alerter sur le comportement jugé problématique d'un enseignant. Il convient de noter que ces vignettes sont exclusives au FG1 et qu'elles n'ont pas été présentées aux participant·es du FG2.

Les échanges du FG1 mettent en avant l'idée que responsabiliser les élèves au sein de l'école pourrait leur permettre d'être légitimes à proposer des changements pédagogiques, tout en réduisant le décrochage scolaire. Un enseignant souligne que cette vision s'oppose radicalement à l'idée que les élèves chercheraient systématiquement à en faire le moins possible : *« On a beaucoup de collègues, pour qui, [...] ça reste des élèves et ils sont incapables de faire des propositions qui ne soient pas pour en faire le moins possible. [...] En fait, c'est ça qu'on doit apprendre aux élèves, c'est la responsabilité. Et moi je crois que c'est comme ça qu'on leur apprend, et pas en leur disant, tu n'es pas capable »*. De plus, selon les participant·es du premier groupe, associer des représentants d'élèves à des échanges relatifs au volet pédagogique favorise l'émergence de réflexions collectives sur les apprentissages, ce qui valorise et nourrit le travail des enseignant·es : *« Ça vient aussi un peu re-légitimer la manière dont on a pensé son apprentissage, la manière dont il va être évalué. [...] Avoir un groupe où il y a quelques élèves, quelques profs qui sont occupés à réfléchir à tout ça, je trouve ça super intéressant »* (Enseignante). Cette démarche est également perçue comme une opportunité de confronter les élèves au fonctionnement démocratique, qui suppose le respect d'un cadre légal qui dépasse ce qui est à la portée des décisions d'un établissement. Selon les participant·es, cette prise de conscience opère elle-même comme une éducation au fonctionnement démocratique : *« Ils [les élèves] peuvent avoir un pouvoir de décision, mais toujours rappeler qu'on est soumis à la loi belge, aux décrets [...] C'est une manière pour moi*

de confronter les élèves au réel, aux différents niveaux de pouvoir, et à la façon dont notre démocratie fonctionne » (Enseignant). Enfin, un dernier argument mis en exergue lors de la discussion concerne l'inégale capacité à prendre des décisions sur le volet pédagogique en fonction de l'âge des élèves. Les acteur·ices du premier focus groupe ont donc évoqué l'idée de progression, déjà présente dans la pédagogie institutionnelle, pour amener les élèves vers plus de responsabilités : *« C'est sûr que c'est pas les mêmes préoccupations quand on est en première ou en sixième. Chez nous, les petits ils vont beaucoup réfléchir à comment on va organiser le repas multiculturel de fin d'année et les grands sont occupés à travailler sur comment on va renommer les locaux par des noms de femmes qui ont été mises de côté dans l'histoire »* (Enseignant).

Les acteur·ices préconisent donc la création de commission mixte (enseignant·es et élèves) pour engager une réflexion sur les modalités d'apprentissage et la mise en place de responsabilités progressives selon l'âge.

La mise en situation sur la zone d'expression légitime des élèves a permis de souligner les tensions de la démocratie scolaire. En effet, la vignette exposée aux participant·es évoquant des accusations formulées à l'encontre d'un professeur par des élèves via le journal de l'école a posé la question de l'encadrement de ce type de dispositif démocratique. La plupart des acteur·ices s'accordent pour alerter sur un problème de supervision de la part de l'adulte : *« Si l'adulte qui a lu ça avant que ce soit publié a dit que c'est ok [...] c'est questionnant »* (Enseignant). De plus, les membres du premier groupe établissent une distinction très claire entre une démarche critique accompagnée et ce qu'il nomme un « lynchage public » : *« Dans un cas, les élèves doivent dire des choses et les enseignant·es peuvent soutenir une démarche critique. Dans l'autre cas, attention, c'est du lynchage public »* (Enseignant). Cette différence permet de reconnaître l'importance de l'existence d'une zone d'expression pour les élèves sans qu'elle bascule dans une dénonciation potentiellement diffamatoire et non-réglée par l'encadrement d'un adulte. Pour plusieurs participant·es, cette situation traduit plus généralement un manque de dispositifs institutionnels permettant aux élèves de formuler des retours aux enseignant·es : *« Les profs sont peu habitués au retour des élèves, voire pas du tout, c'est pas dans la culture »* (Enseignante). Une participante souligne donc que la mise en place d'évaluation des professeur·es par leurs élèves en fin d'année offre l'occasion de prévenir et d'éviter ce genre de situation. Ces dispositifs constituent des espaces dans lesquels les élèves peuvent s'exprimer librement, tout en évitant le caractère public ou revanchard d'un article de journal : *« C'est important de le faire, sans que ce soit du lynchage ou que ce soit revanchard [de la part] des élèves »* (Enseignante). La vignette soulève également la question du rôle de la direction, qui doit naviguer entre la crédibilité accordée à la parole des élèves et celle des enseignant·es : *« Elle [la direction] doit accorder de la crédibilité à la parole des élèves, mais aussi à celle de son enseignant, sans que l'un soit au-dessus de*

l'autre » (Enseignant). Enfin, les participant·es ont rappelé la tension, voire la contradiction constitutive entre l'école et la démocratie déjà pointée dans les études de cas (Clusters) : « *Il y a une contradiction entre l'école telle qu'elle est pensée et une démocratie. Ce sont [les élèves] des adultes en devenir, ils doivent exercer ces compétences, et en même temps, ils n'ont pas autant de largesse qu'un adulte* » (Enseignant). A leurs yeux, l'enjeu est de trouver un équilibre délicat entre le fait de laisser les élèves s'exprimer et de leur apprendre ce qu'est la démocratie tout en posant des limites claires : « *Il faut continuer à mettre des limites, savoir dire, ce n'est pas ton rôle, plus tard, si tu veux* » (Enseignant).

Les acteur·ices semblent s'accorder sur la nécessité d'offrir des espaces d'expression critique pour les élèves. Cependant, ils et elles rappellent l'importance des adultes encadrant·es de telles initiatives pour éviter les dérives, et le rôle de médiation de la direction dans la gestion de ces situations conflictuelles. Ainsi, les leviers identifiés par les acteur·ices portent principalement sur la création de dispositifs permettant l'évaluation des enseignant·es par les élèves. Cela permettrait de généraliser et d'habituer les enseignant·es à recevoir des retours réguliers de la part des élèves et contribuerait à réduire le risque que ces échanges surgissent dans des contextes conflictuels. Les participant·es soulignent également le besoin de créer des espaces intégrant une réelle médiation. Enfin, ils et elles insistent dans les échanges sur le rôle de la direction et l'impératif d'impartialité qu'elle doit adopter dans la gestion de telle situation.

Demandes et messages à transmettre à l'administration de l'enseignement

À l'issue des deux focus groupes, les acteur·ices de terrain ont été invité·es par l'équipe de recherche à formuler des demandes à l'administration de l'enseignement. Celles-ci portent à la fois sur des constats structurels et des éléments concrets.

Un premier message concerne la nécessité de reconnaître la diversité des contextes scolaires. Plusieurs participant·es du FG1 soulignent que les politiques éducatives semblent parfois reposer sur une vision uniforme de l'école : « *On a l'impression qu'il n'y a qu'un type d'école. Je pense qu'on ne traite pas une classe de professionnel comme on traite des classes de général* ». Les différences entre les filières, les contextes locaux et les publics concernés devraient être davantage prises en compte dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives. Ceci invite le politique qui serait désireux de soutenir la démocratie scolaire à ne pas proposer des mesures standards uniformisantes, mais à rester ouvert sur l'appropriation locale des mesures.

Un deuxième message porte sur la question des moyens. À l'image des observations faites au sein de l'ensemble de nos études de cas, les participant·es des deux focus groupes insistent sur le fait que les ambitions institutionnelles autour de la démocratie

scolaire ne peuvent se concrétiser sans un soutien suffisant : « *Croyez-y vraiment et donnez-nous les moyens. Sans ça, on va continuer à bricoler* » (Enseignant). Les acteur·ices préconisent notamment la création de temps reconnus et rémunérés pour travailler sur ces questions. En effet, la participation, la construction de projet ou le travail collaboratif ne peuvent pas uniquement reposer sur le volontariat ou du temps non-valorisés : « *Il faut créer du temps de travail reconnu sur ces questions-là* » (Enseignante). De manière analogue, une demande concerne l'augmentation et la légitimation du travail collaboratif au sein des établissements. En effet, la possibilité, pour les enseignant·es, de pouvoir se rassembler et de réfléchir collectivement est identifiée comme un levier essentiel pour améliorer les pratiques démocratiques. Si elles existent déjà dans certaines écoles, celles-ci doivent néanmoins être institutionnalisées pour se systématiser en Belgique francophone. De plus, pour la plupart des participant·es, la formation est importante pour favoriser la démocratie scolaire : « *La formation, la formation, la formation... Et qu'il y ait des gens qui viennent former les profs à l'école* » (Enseignante).

Enfin, certains propos recueillis durant les focus groupes témoignent d'une demande plus symbolique : celle d'un soutien et d'une croyance réelle dans la démocratie scolaire : « *mon message, c'est d'y croire vraiment, et de se dire que les élèves ont réellement ce potentiel et méritent vraiment cette responsabilité. Si c'est pour jouer à la démocratie, franchement, autant ne rien faire* » (Enseignant). Les acteur·ices formulent donc un besoin d'alignement entre les discours institutionnels et les moyens fournis, ainsi qu'une reconnaissance de la valeur de ces pratiques pour la formation citoyenne des élèves.

Tableau 15. Récapitulatif des leviers identifiés lors des FG1 et FG2

Dimension / Vignette	Leviers identifiés par les acteur·ices
Élection et rôle des délégué·es	<ul style="list-style-type: none"> • Tirage au sort • Vote préférentiel • Système hybride de délégation • Formalisation du rôle • Garantir l'impact réel des délégué·es
Compétences des délégué·es	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement • Reconnaître la diversité des compétences • Progression des responsabilités selon l'âge
Participation des enseignant·es	<ul style="list-style-type: none"> • Formations spécifiques à la démocratie scolaire • Soutien de la direction • Valorisation symbolique • Aménagement horaires et temps institutionnalisés pour la participation • Travail collaboratif reconnu et rémunéré

Gouvernance (blocages/imposition des décisions).	<ul style="list-style-type: none"> • Projets bien construits (faisabilités, coûts) • Appui collectif (réunion d'équipe, délégation syndicale) • Transparence des décisions
Inscription dans le plan de pilotage	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le plan comme levier initial • Inscrire la démocratie comme un objectif à long-terme de l'établissement.
Légitimité des élèves sur le pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Commission mixte sur les apprentissages • Éducation aux fonctions démocratiques
Espace d'expression légitime des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des enseignant·es à recevoir les retours des élèves • Rôle impartial de la direction pour arbitrer les tensions et protéger les équipes • Espace de médiation interne

7.2.2 : Analyse du FG3

Le troisième focus groupe, composé d'acteur·ices de l'accompagnement issu·es des sphères institutionnelles (DCO, CSA) et associatives (Lattitudes Jeunes, JEC), a été mené selon la méthode d'analyse en groupe (MAG) présentée plus haut dans ce chapitre. L'analyse de ces échanges révèle plusieurs dynamiques spécifiques : un écart entre la conformité administratives des objectifs fixés par les établissements et la réalité observée dans les écoles, l'importance du sens accordé à ces objectifs et à la culture participative, et les enjeux de posture des adultes face à l'autonomisation des élèves.

Récit choisi par les participant·es

Pour rappel, les participant·es ont été invité·es à préparer un récit emblématique des difficultés rencontrées dans leur métier d'accompagnement. Un premier récit portait sur la mise en place d'une cellule *bien être* au sein d'un établissement scolaire. Le projet, initialement pensé comme une réponse au harcèlement, a été reformulé afin d'en faciliter l'acceptabilité par l'institution. Une phase préalable de sensibilisation et de conviction de la direction s'est révélée déterminante, contribuant ensuite au succès et la pérennité de l'initiative. Un second récit concernait l'accompagnement d'une école secondaire bruxelloise sur une période de trois années. Il mettait en évidence l'intérêt d'une formation conjointe des élèves et des enseignant·es, conçue comme un levier d'égalisation des positions et de construction d'une dynamique collaborative. Un autre apport consistait en une analyse plus systémique du fonctionnement démocratique au sein d'un des réseaux d'enseignement, soulignant les écarts entre les dispositifs formellement institutionnalisés et les pratiques effectives, largement dépendantes des contextes scolaires et des cultures d'établissement. Un quatrième récit décrivait un accompagnement de longue durée dans une école secondaire marquée par une participation accrue des élèves, y compris de jeunes initialement éloignés des espaces

participatifs. Les effets observés se situaient au niveau individuel, sans pour autant se traduire par une transformation durable de la culture d'école, notamment en raison de réticence de la direction liées à l'autonomisation des élèves. Enfin, un dernier récit proposait le cas d'un établissement dans lequel les instances participatives fonctionnent de manière jugée satisfaisante.

Après avoir écouté les récits de chaque participant·e, ils et elles ont voté pour le récit d'une déléguée au contrat d'objectif (DCO) portant sur une situation emblématique d'un décalage entre la conformité administrative et la réalité vécue par les acteur·ices de l'école. Dans cette école secondaire du qualifiant, l'objectif inscrit dans le plan de pilotage imposait la création d'un Conseil de Participation et la mise en place d'un système de délégué·es de classe. D'un point de vue administratif, lorsque la DCO a réalisé son évaluation intermédiaire, tous ces objectifs apparaissaient remplis : « *si on regarde est-ce que les actions ont été réalisées, c'est ok, parce qu'est-ce qu'il y a un délégué de classe ? Oui. Est-ce qu'il y a un Conseil de Participation ? Oui* ». En revanche, l'évaluation qualitative et le recueil des témoignages révélaient une réalité plus complexe. La participante met en lumière le fait que ces objectifs peuvent être formellement atteints, sans que cela s'accompagne d'une réflexion plus large sur le sens ou les missions associées à ces dispositifs participatifs : « *c'est un sentiment de... on l'a fait parce que l'administration l'a obligé dans le cadre d'un contrat d'objectif [...] on n'a pas été jusqu'au bout de se demander pourquoi, administrativement, on est obligé de mettre un Conseil de Participation, et au service de quoi* ». Lorsqu'ils et elles sont interrogé·es, les élèves et les enseignant·es expriment également un manque de sens : « *Et les enseignant·es également disaient, ah oui, moi, depuis un an, c'est moi qui me charge de les [délégué·es] réunir [...] mais, quelque part, on n'avait pas défini de mission. [...] Et les jeunes l'exprimaient aussi. Ils disaient, voilà, on fait une réunion, mais qu'est-ce qui se passe ? [...] Et ils ne sont pas entendus* ». Par conséquent, le récit souligne une démocratie scolaire réduite à un exercice de conformité aux attentes administratives incarnées par le plan de pilotage, cette logique formelle ne s'accompagnant pas nécessairement d'une appropriation du sens des dispositifs et plus fondamentalement, des enjeux de la démocratie scolaire.

Premier tour d'interprétation

Le premier tour de table met en lumière que la participation est souvent instrumentalisée. En effet, plusieurs intervenant·es révèlent que la participation est fréquemment traitée comme un impératif administratif, sans appropriation réelle par les acteur·ices concerné·es. Une CSA note ainsi que : « *souvent, c'est fait parce que ça doit être fait. Chez les élèves, on retrouve peu de sens* ». Un acteur d'une association souligne également cette instrumentalisation en mentionnant les projets imposés par les directions, qui sont souvent déconnectés des préoccupations des

élèves : « *J'ai déjà eu des discussions avec une direction qui me disait, moi mon grand projet, ce sont les toilettes, j'aimerais que les délégué-es fassent ça. Et donc c'est difficile d'attiser de l'intérêt pour les jeunes pour un rôle pour lequel ils ne sont pas sensibilisés du tout* ». Pour éviter d'imposer un projet aux élèves, les acteur-ices associatif-ves de l'accompagnement mettent un point d'honneur à structurer les projets avec les acteur-ices de l'école : « *On écrit des statuts, des mandats avec les profs pour donner une direction balisée sur papier. Créer le projet avant de travailler à sa mise en œuvre et essayer d'impliquer tous les acteur-ices* ».

Par ailleurs, les participant-es identifient un écart structurel entre les attentes des jeunes et les attentes des adultes. Un autre membre d'une association rappelle que dans le cadre de ses missions d'accompagnement, c'est surtout avec les enseignant-es qu'il doit travailler pour donner du sens aux projets de démocratie scolaire : « *Ce que je remarque moi, parfois, c'est que souvent, dans ce genre de projet, on finit par plus travailler avec les adultes qu'avec les jeunes en tant que tels, même si le projet est pour eux. Parce que c'est souvent les adultes qui ne voient pas le sens* ». Une stratégie évoquée pour susciter l'intérêt des adultes consiste à relier la participation aux préoccupations pédagogiques des enseignant-es : « *Pour rendre la démocratie scolaire, ça a passé par dire, voilà, tant que vos jeunes ne sont pas entendus, ils ne pourront pas apprendre correctement à l'école. Et là, tout d'un coup, beaucoup d'enseignant-es écoutent déjà beaucoup plus, parce qu'ils se disent, ok, ça a un lien avec mon travail* ». Les acteur-ices associatif-ves se voient donc régulièrement confronté-es à une mission de légitimation de la démocratie scolaire auprès des équipes (qui semble loin d'être établie).

Enfin, une dernière dimension mise en exergue par les intervenant-es porte sur l'institutionnalisation de la démocratie dans le projet éducatif et pédagogique des établissements. Une CSA indique que cette institutionnalisation peut conduire à réactiver le sens. En rappelant le cadre implicite de la démocratie scolaire, les élèves pourraient être moins démotivé-es : « *De temps en temps, ça arrive que les élèves s'essouffent en disant, je vais aux réunions générales, je transmets la voix des élèves, et puis quoi ? Il n'y a rien qui change. Donc en fait, c'est aussi leur expliquer que tout ne se passe pas dans la seconde, et qu'il y a beaucoup de temps, du dialogue, de la concertation, de la mise en œuvre, et que ça fait partie du processus* ». L'autre DCO présente dans le focus groupe insiste davantage sur le fait de revenir « aux causes racines » pour retrouver le sens des objectifs de démocratie scolaire. Son expérience dans l'accompagnement montre que le rôle de la direction est essentiel dans la mise en place d'une culture démocratique vivante et exemplaire : « *Je pense qu'effectivement, le rôle de la direction et de l'équipe de direction, peut-être qu'il y a un succès parfois, même dans la manière dont elle fonctionne. Comment l'équipe réfléchit ensemble, ça interpelle les élèves* ». Elle évoque une situation dans laquelle la direction avait créé des espaces de discussion pour répondre aux problèmes

concrets et éviter une perte de sens : « *ça donne beaucoup de sens de discuter ensemble [...] chacun peut entendre aussi pourquoi c'est faisable, et pourquoi ça ne l'est pas* ». Pour conclure ce premier tour de parole, la DCO qui avait présenté son récit a pu réagir sur les réactions des autres participant·es. Si elle s'accorde pour dire que le mode de fonctionnement et l'institutionnalisation est une étape essentielle, elle rappelle que la posture, notamment de l'adulte à l'égard des élèves, est tout aussi importante, et participe de la construction d'une culture démocratique.

Deuxième tour d'interprétation

Le deuxième tour d'interprétations approfondit cette question en mettant l'accent sur la manière dont la démocratie scolaire se déploie au-delà des dispositifs formels, dans la vie quotidienne des classes, et sur les freins qui limitent son implantation durable. L'ensemble des intervenant·es s'accordent pour dire que la participation ne peut se limiter au système de délégation et qu'elle doit plutôt s'enraciner dans la culture de la classe, dans les interactions quotidiennes et dans la posture des adultes à l'égard des élèves.

Une première idée, formulée par un acteur associatif, porte sur la nécessité de déplacer le regard vers le quotidien des élèves : « *Le vrai lieu de la démocratie scolaire, c'est la vie quotidienne des jeunes dans la classe [...] pas seulement les délégué·es* ». Selon lui, limiter la démocratie aux dispositifs formels risque de provoquer une perte de sens, en éloignant les élèves des préoccupations qui les concernent directement. Cependant, prendre en considération une acception élargie de la démocratie scolaire implique d'anticiper et de répondre aux perturbations que cela peut générer chez les acteur·ices scolaires : « *Par contre, dire ça [que la vie quotidienne est le lieu principal de la démocratie scolaire] ce n'est pas évident pour un enseignant. Parce que ça veut dire qu'on touche à tout qui fait l'univers de l'école [...] c'est vraiment le quotidien de l'enseignant et de l'élève et de la direction qui peut être perturbé* ». L'institutionnalisation de dispositifs formels doit donc – aux yeux de nos participant·es – s'accompagner d'une réflexion collective sur l'ensemble des processus en jeu dans la démocratie scolaire, et non pas se limiter aux résultats finaux du processus (i.e. la mise en place des dispositifs institués). Une telle réflexion requiert du temps, des outils spécifiques et sans doute une certaine distance par rapport aux enjeux organisationnels et relationnels internes aux établissements – raison pour laquelle les participant·es au FG soulignent l'importance de faire appel à des accompagnateur·ices externes dans ce travail transformatif.

Une deuxième idée transversale concerne la méfiance de certains adultes envers les jeunes. Le même intervenant d'une association décrit ce phénomène : « *il y a une méfiance des adultes envers les jeunes [...] une peur qu'ils vont faire n'importe quoi si on les laisse faire* ». Cette peur constitue un frein majeur à l'autonomisation des élèves

car elle limite la possibilité, pour les élèves, de proposer, d'expérimenter et d'apprendre. L'intervenant souligne donc que cette méfiance alimente une certaine ambiguïté face aux dispositifs participatifs : encourager la participation en théorie tout en la restreignant dans les faits.

Une troisième dimension porte sur les inégalités structurelles entre les écoles qui impactent la culture de participation. L'intervenant associatif souligne que certaines écoles disposent déjà d'outils et de pratiques participatives solides, tandis que d'autres se perçoivent comme des « écoles poubelles » dans lesquelles les jeunes ressentent que « *personne ne veut [les] écouter* ». Ces représentations influencent l'engagement des élèves et la manière dont ils et elles s'autorisent à prendre la parole et s'impliquer dans les décisions de l'école. Autrement dit, pour s'engager dans la participation scolaire, les élèves ont besoin de se sentir considéré·es comme des membres pleinement légitimes de la communauté scolaire, et reconnus comme tels par les adultes. Par conséquent, un objectif doit être de travailler sur la culture de participation - ainsi que sa légitimité aux yeux des adultes comme des jeunes - pour espérer une systématisation des pratiques participatives, qui reposent souvent sur un nombre restreint de personnes motivées. Dans la même lignée, une CSA rappelle que la démocratie scolaire se construit par des micro-expériences quotidiennes : « *Où est-ce qu'on va partir en excursion ? Quelles recherches on va mener en histoire ou en français ? Quels livres ont va pouvoir lire ? Voilà ce sont pleins de moments de démocratie* ». Cependant, elle souligne que ces moments ne deviennent démocratiques que s'ils sont visibilisés et institutionnalisés : « *Si l'enseignant n'y pense pas, en fait, il ne peut pas le relayer comme des moments de démocratie* ». Une partie du travail des accompagnateur·ices consiste alors à amener les acteur·ices de l'école à rendre visibles ces moments démocratiques et à les penser comme tels. Ils et elles effectuent donc un travail de construction de sens essentiel.

Pour conclure ce deuxième tour de parole, il apparaît que la démocratie scolaire, pour être réellement implantée, exige un changement de culture, fondé sur la vie quotidienne des classes, la confiance accordée aux élèves et l'institutionnalisation des pratiques participatives. Les intervenant·es s'accordent pour dire que sans ce travail, la participation risque de rester une coquille vide, déconnectées des expériences réelles des jeunes.

Synthèse finale du FG3

L'analyse du troisième groupe permet de dégager plusieurs enseignements structurants quant à la mise en œuvre concrète de la démocratie scolaire. Le récit choisi par les participant·es, illustrant le décalage entre une conformité aux objectifs et l'absence de sens ressenti par les élèves et les enseignant·es, a permis d'identifier

des dynamiques profondes et des leviers, ainsi que de revenir sur les enjeux d'un accompagnement par des acteur·ices extérieur·es.

Un premier enseignement réside dans l'importance du sens accordé aux dispositifs dans la réussite de la mise en œuvre de la démocratie scolaire au sein des écoles. Les participant·es constatent que l'injonction administrative peut produire une participation instrumentalisée qui résonne difficilement avec les préoccupations des élèves. Ils et elles insistent donc pour revenir aux « causes racines » (i.e les raisons initiales qui ont motivées l'adoption du plan de pilotage) des dispositifs pour redonner une cohérence et une orientation claire aux pratiques démocratiques. Les échanges mettent également en évidence un hiatus entre les attentes des élèves et celles des adultes encadrant·es les projets démocratiques. Les intervenant·es remarquent que les élèves ont souvent des attentes fortes, notamment d'être entendus, de pouvoir agir sur leur environnement et d'en percevoir les effets concrets, tandis que les adultes peinent à concevoir la pertinence des démarches participatives. Cet écart peut générer des incompréhensions et renforcer le sentiment, très présent chez les élèves, que « rien ne change ». Pour les accompagnant·es, ce décalage doit être travaillé en alignant la participation sur les préoccupations pédagogiques des enseignant·es pour renforcer leur engagement. Dans cette perspective, un des rôles des acteur·ices de l'accompagnement consiste à accompagner les équipes à travailler sur ce sens en rendant visible la contribution des dispositifs formels exigés au déploiement d'un projet démocratique, et en amenant l'ensemble des membres de la communauté scolaire (adultes comme élèves) à en percevoir le sens profond.

Une autre contribution importante du focus groupe porte sur la distinction entre démocratie représentative (mettant l'accent sur les dispositifs formels) et la démocratie participative entendue dans un sens large (mettant l'accent sur la culture démocratique et son exercice quotidien dans l'ensemble des espaces de l'école, y compris la classe). Pour plusieurs participant·es, la vie quotidienne de l'école contient de nombreuses opportunités d'apprentissages démocratiques, à condition d'être labelisés comme tel, d'être visibilisés et institutionnalisés. Sans cette reconnaissance, la participation risque d'être limité à l'engagement et la motivation de quelques enseignant·es, ce qui engendre et renforce les inégalités entre les écoles et les classes. De plus, la méfiance des adultes à l'égard des élèves impacte considérablement leur l'autonomisation et leur responsabilisation. Cette « peur » constitue un réel frein à la participation et conduit à maintenir des dispositifs formels très encadrés.

Enfin, le FG3 souligne que la démocratie scolaire dépend avant tout de la culture de participation au sein des établissement ainsi que de l'engagement de la direction dans la mise en place des conditions d'une telle culture. Ainsi, la création d'espace de concertation et de discussion favorise la contribution de tous·tes les acteur·ices scolaires. Au contraire, l'absence de ces espaces et le maintien d'une gouvernance

verticale, conduit à une démotivation progressive et un désintérêt pour l'engagement dans les projets ou dispositifs démocratiques, opérant comme des coquilles vides au sein d'un contexte dont la culture décisionnelle ne s'est pas modifiée. De fait, les participant-es mettent en lumière l'importance de transformer ces représentations plutôt que de s'attacher à agir sur des objectifs concrets qui encouragent un usage instrumental de la démocratie scolaire et de ses dispositifs formels. Ceci constitue un axe important du travail d'accompagnement par des acteur-ices extérieurs.

Pour conclure, la richesse des échanges des acteur-ices de l'accompagnement révèle que la démocratie scolaire, pour être réellement effective, nécessite un ancrage profond dans les pratiques quotidiennes et la culture de l'école. Dès lors, celle-ci peut devenir un processus vivant plutôt qu'un objectif répondant à des logiques administratives.

Tableau 16. Récapitulatif des leviers identifiés lors du FG3

Dimension analysée	Leviers identifiés par les acteur-ices
Redonner du sens aux dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> • Revenir aux « causes racines » des objectifs • Clarifier les finalités des actions mises en œuvre
Lutter contre l'instrumentalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Construire les projets en amont de leur mise en œuvre (statut, mandat). • Éviter les projets imposés et déconnectés des préoccupations des élèves
Articuler démocratie et apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Relier la participation aux enjeux pédagogiques pour susciter l'intérêt des enseignant-es pour la démocratie scolaire.
La vie quotidienne à l'école comme moment démocratique	<ul style="list-style-type: none"> • Penser la démocratie dans la vie de classe (projets, règles, choix collectif) • Visibiliser ces moments comme des pratiques démocratiques
Institutionnalisation de la participation	<ul style="list-style-type: none"> • Incrire la démocratie dans le projet éducatif et pédagogique. • Créer et maintenir des espaces de discussion.
La posture de l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les enseignant-es dans le « lacher-prise ». • Dépasser la « méfiance » à l'égard des jeunes et déconstruire les idées-reçues.
Inégalités entre écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les écoles dans lesquelles les dispositifs démocratiques sont moins présents.
Accompagnement institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter l'autonomie de l'école, tout en soutenant la compréhension des enjeux.

7.3 Confrontation des résultats

Les analyses montrent au sein des Clusters une progression non linéaire de la gouvernance au sein de laquelle l'arbitrage final revient à la direction, même lorsque

le leadership se déclare ouvert. Les focus groupes soulignent le rôle important de la direction : tantôt facilitatrice lorsqu'elle protège les projets, dégage du temps et des ressources, rend publiques les décisions ; tantôt bloquante lorsque l'ouverture reste symbolique et que les acteur-ices ne savent pas où et comment leur avis se transforment en décision. Cette confrontation nous montre que le passage vers une gouvernance plus partagée et efficace se joue moins sur la multiplication des "moments" de consultation ou de participation que sur la crédibilité des suites et la stabilisation d'un répertoire procédural partagé (carte du négociable, registres des décisions, délais clairs).

Au niveau de la participation, l'analyse transversale documente au sein des Clusters une montée et consolidation de la participation et de ses modalités. Les focus-groupes confirment ce diagnostic tout en proposant des ingénieries démocratiques : tirage au sort pour diversifier les profils, vote préférentiel, formalisation du rôle (mandats, tâches), progression des responsabilités selon l'âge pour favoriser l'autonomie des élèves et leur accompagnement. En outre, les participants et participantes des focus groupes demandent l'officialisation et le financement du temps de délégation (préparation, suivi), et suggèrent la création de commissions mixtes enseignant-es/élèves pour les sujets transversaux. Ainsi, les deux méthodes d'enquête nous montrent que la participation de tous et toutes exige un outillage important (accompagnement au mandat, feedback, dynamiques de sélection) et du temps.

Du point de vue des compétences citoyennes, l'analyse nous montre une trajectoire nette passant d'un apprentissage formel dispersé (Cluster 1) au formel visibilisé (Cluster 2) à l'expérientiel accompagné (Cluster 3) jusqu'à l'intégration systémique (Cluster 4). Les focus groupes quant à eux nous offrent une seconde lecture de l'apprentissage de ces compétences en différenciant les profils des élèves bénéficiant de ceux-ci. Ainsi, les résultats des focus groupes insistent sur la nécessité de veiller à la diversité des profils de jeunes. Les deux analyses se rejoignent néanmoins sur la relation entre les apprentissages formels et expérientiels ; sans action, le formel reste abstrait et sans formel, l'action est peu durable et inégalement distribuée. Un levier de pérennisation est fortement présent dans les focus groupes : la reconnaissance des compétences (via des attestations ou des portfolios) qui crédibilise et valorise l'engagement tout en inscrivant la démocratie dans le curriculum vécu.

Sur le sujet des dynamiques de changement, si l'analyse transversale identifie des tensions structurelles et des dynamiques de passage entre les Clusters, les focus groupes confirment la nécessité de périmètres clairs, de feedbacks visibles, d'espaces de discussion et de formation. Les acteurs et actrices de ces derniers alertent sur le décalage entre conformité administrative et réalité vécue (objectifs du plan de pilotage remplis sans que cela fasse sens pour les acteur-ices), sur l'écart entre les discours et

les pratiques, et réclament des moyens (temps reconnu, accompagnement externe, coaching). Ils et elles insistent sur l'importance de la micro-démocratie quotidienne (conseils de classe, cercles de parole, médiation pairs) comme matrice d'une culture participative vivante.

La confrontation de nos analyses des études de cas ainsi que des focus groupes confirme que la démocratie scolaire ne progresse ni par la seule addition de dispositifs, ni par le seul discours d'ouverture, mais par un alignement explicite entre cadre décisionnel, outillage procédural, accompagnement des acteur·ices, temps reconnu et valorisation des apprentissages citoyens. Les focus-groupes apportent des micro-conditions concrètes qui permettent à l'ouverture (Clusters 2-3) de devenir une culture (Cluster 4), visible, crédible et durable.

Nous pouvons noter plusieurs points qui ressortent des focus groupes et qui n'étaient pas présent dans l'analyse transversale :

- Ingénierie de la sélection des délégué·es : introduction de tirages au sort (partiels) ou de votes préférentiels pour diversifier les profils et éviter une participation trop exclusive ou un manque de représentativité.
- Médiation et régulation : mise en place de dispositifs de médiation interne et de régulation des tensions adultes/élèves (formats, règles de discussion, instances de recours) pour sécuriser les débats et la prise de décision.
- Reconnaissance des acquis et du temps : attestations/badges de compétences citoyennes, visibilité des résultats (tableaux de suivi publics), et reconnaissance/rémunération du temps démocratique (préparation, suivi, animation) afin de pérenniser l'engagement et réduire la dépendance aux personnes-ressources.

Ces éléments consolidés montrent que l'alignement entre cadre décisionnel, outillage procédural, accompagnement, temps reconnu et valorisation des apprentissages citoyens constitue la condition d'une démocratie scolaire crédible et durable.

8. Conclusions

8.1 Synthèse des résultats

Ce rapport s'est donné pour objectif de documenter, analyser et outiller la mise en œuvre de la démocratie scolaire dans des établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en examinant trois dimensions clés - gouvernance, participation, compétences citoyennes. Pour rappel, l'ambition de cette recherche était double. D'une part, elle visait à mieux comprendre comment la démocratie scolaire est concrètement pensée, organisée et vécue au sein des établissements, à travers les dispositifs de gouvernance, de participation et de formation citoyenne. D'autre part, elle cherchait à explorer des établissements diversifiés, à la fois dans leurs caractéristiques sociodémographiques et pédagogiques, mais surtout situés différemment au regard de cet objectif, afin d'y saisir les "micro-changements" ou les processus de transformation à l'œuvre en matière de démocratie scolaire. La démarche a combiné études de cas (10 établissements, diversité de réseaux, ISE, tailles et filières), observations, entretiens et focus-groupes, avec une analyse transversale visant à dégager des configurations (Clusters) et des dynamiques de changement plutôt qu'un classement normatif des écoles. Les conclusions s'appuient sur un dispositif qualitatif, avec asymétries d'accès (observations impossibles à certains moments) et biais de sélection (établissements volontaires, effet de désirabilité sociale). Les Clusters sont des idéaux-types analytiques - ni stades, ni échelons à gravir - qui servent à décrire et comprendre. La transposabilité de ces conclusions est à effectuer avec prudence, en tant compte des spécificités contextuelles. A cet égard, des suivis longitudinaux et des compléments quantitatifs permettraient de tester et étendre ces résultats (trajectoires, effets à moyen terme).

La démocratie scolaire est appréhendée comme une dynamique organisationnelle et pédagogique dans laquelle la participation de l'ensemble des acteur·ices est intégrée et valorisée par des dispositifs et des routines, et où les valeurs, principes et pratiques démocratiques structurent les apprentissages formels et informels (éducation à, par et pour la démocratie). Cette notion assume d'emblée des tensions constitutives (statut de l'élève, périmètre du négociable, forme scolaire et verticalité) qui ne doivent pas être niées mais régulées par la clarté des rôles, des périmètres et des procédures (information/consultation/codécision).

8.1.1 Les Clusters

L'analyse empirique ne hiérarchise pas les établissements mais distingue quatre configurations dites Clusters révélant des degrés de structuration démocratique :

- Cluster 1 : Les écoles du Cluster 1 se caractérisent par une participation essentiellement symbolique et très peu institutionnalisée. Les dispositifs existent parfois - système de délégué·es, réunions de classe, Conseil de Participation - mais ils fonctionnent surtout à un niveau d'information descendante, avec une consultation rare, superficielle ou imposée par la direction. La codécision est totalement absente. La gouvernance est fortement verticale : la direction garde l'ensemble du pouvoir décisionnel, les décisions sont peu transparentes, et les espaces existants ne permettent pas d'influence réelle. La participation des uns et des autres repose sur l'action de quelques adultes motivé·es, sans cadre et soutien durable.
- Cluster 2 : Les écoles du Clusters 2 se caractérisent par une consultation stabilisée (réunions, sondages, CoPa consultatif) et intégrée. Les nouveaux modes de circulation de l'information et de lieux de participation sont investis, mais avec une faible redistribution du pouvoir effectif au sein de l'établissement (effets limités, dépendance à des noyaux moteurs).
- Cluster 3 : Les écoles du Cluster 3 se caractérisent par une participation fondée sur des dispositifs structurés, des formations et un accompagnement permettant aux membres de l'établissement de développer des compétences d'action. La consultation y est systémique : intégrée dans l'architecture de l'établissement via le plan de pilotage, des groupes de travail, des conseils récurrents et des instances de concertation. Les flux d'information sont organisés, les organigrammes clarifiés et les dispositifs sont articulés entre eux, ce qui donne une cohérence au fonctionnement de l'école. Nous retrouvons au sein de ce Cluster une verticalité assez présente, l'arbitrage décisionnel final est concentré entre les mains de la direction, chef d'orchestre de l'organisation et des réunions.
- Cluster 4 : Les écoles du Cluster 4 se distinguent par un alignement poussé entre les structures institutionnelles et la culture participative de l'école. Des dispositifs formels (élections rigoureuses, comités thématiques, Conseil de Participation, délégation d'élève) sont en place mais sont investis par les adultes et les élèves. La codécision y est présente et circonscrite de manière assumée. Les marges d'action des acteurs et actrices sont clarifiées. Les leadership de ces Clusters sont construits, entre un style visionnaire et cadré, avec un cap clair ou plutôt horizontal et consensuel fondé sur la délibération et l'écoute collective.

Cette gradation n'est ni linéaire ni prescriptive : une même école peut présenter des traits de plusieurs Clusters selon les niveaux et filières ; les passages sont faits de réajustements progressifs, non de ruptures instantanées.

8.1.2 Le passage entre les Clusters

Les dynamiques observées entre Clusters dessinent une trajectoire en trois temps :

1→2 : Le passage du premier au deuxième correspond à une phase d'ouverture surtout procédurale : la gouvernance devient plus transparente et s'ouvre davantage à la consultation, en multipliant les espaces où les acteurs peuvent donner leur avis. Toutefois, cette ouverture ne s'accompagne pas encore d'un véritable partage du pouvoir. Elle renforce donc surtout la légitimité du processus, sans pour autant améliorer de manière notable la qualité des décisions lorsque le retour d'information ou la traçabilité des échanges restent insuffisants.

2→3 : La transition du deuxième au troisième Cluster marque une progression vers un apprentissage organisationnel plus solide et vers une participation qui commence à développer les capacités des acteurs. On voit apparaître des outils et des repères : organigrammes clarifiés, ordres du jour, procès-verbaux, cadre méthodologique, présence d'adultes-ressources, ainsi que des formations pour les élèves et les délégués. Ces apports produisent des effets concrets sur les projets et donnent plus de crédibilité à la démarche participative. Le système reste néanmoins fragile : certaines avancées dépendent encore trop fortement de personnes-clés, la verticalité n'a pas complètement disparu et les processus demeurent parfois lents.

3→4 : Le passage du troisième au quatrième Cluster correspond à une intégration entre les dimensions structurelles et culturelles. La participation n'est plus un dispositif ajouté, mais un élément pleinement inscrit dans le fonctionnement ordinaire : organisation d'élections rigoureuses, existence de comités stables, mécanismes réguliers de feedback, périmètres de codécision définis avec précision, routines collectives qui diminuent la dépendance à quelques individus. La participation devient ainsi une modalité habituelle de régulation. Les limites juridiques ou pédagogiques ne sont plus perçues comme des obstacles bloquants, mais comme des balises permettant d'articuler de manière réaliste le pouvoir partagé et les responsabilités institutionnelles.

8.1.3 Des Clusters traversés par des tensions

L'analyse transversale menée dans l'ensemble des établissements met en lumière cinq tensions structurantes qui traversent toutes les tentatives de mise en œuvre de la démocratie scolaire. Ces tensions ne sont pas des « obstacles » conjoncturels, mais

des nœuds structurels, ancrés à la fois dans la forme scolaire (Merle, 2003 ; Audigier, 2006) et dans la nature même du référentiel démocratique que les écoles tentent d'incarner. Elles dessinent un paysage où les établissements, quels que soient leurs Clusters, naviguent entre normes historiques, aspirations démocratiques, contraintes organisationnelles et attentes des acteurs.

- **Encadrement adulte ↔ autonomie des élèves** : Cette tension constitue l'un des ressorts les plus fondamentaux et les plus visibles de la démocratie scolaire. La forme scolaire repose historiquement sur une relation pédagogique asymétrique, où les adultes détiennent l'autorité, le savoir, les règles et la légitimité de l'encadrement. À l'inverse, le référentiel démocratique suppose la capacité d'agir des élèves, leur droit à prendre la parole, à être associés aux décisions et à expérimenter la démocratie au présent (Zaffran, 2020 ; Dewey). Cette dialectique produit un ensemble d'effets concrets :
 - Excès d'encadrement → participation instrumentalisée. Lorsque les adultes contrôlent fortement les instances, fixent les thèmes amenés par les élèves en fonction des objectifs de l'établissement, cadrent ou formatent les prises de paroles ou filtrent les projets, la participation risque fort de devenir une coquille vide. Les élèves se retrouvent alors coincés dans une posture de participation de surface, où leur capacité autonome à formuler des demandes et des propositions n'est pas véritablement mise au travail. En ce sens, plusieurs écoles des Clusters 1 et 2 peuvent être situées sur l'échelon 3 de l'échelle de Hart (1992) - participation « décorative » ou « symbolique », ou encore "instrumentalisée" par les adultes ou les objectifs organisationnels prédéfinis. Les élèves expriment l'impression d'être « consultés pour la forme », sans pouvoir réel d'influence.
 - Excès de retrait → participation en trompe-l'œil ou impuissance. À l'inverse, lorsque les adultes « lâchent » trop vite, sans accompagnement, les élèves se retrouvent sans clés de lecture, sans routines, sans savoir comment transformer une demande en projet crédible aux yeux des adultes. Plusieurs établissements des Clusters 2 et 3 montrent cette difficulté : les conseils existent, mais les élèves ne savent pas comment les animer, comment formuler des propositions ou comment obtenir des suites de leurs demandes. Les projets qu'ils amènent dans les dispositifs tels que le conseil de participation sont dès lors très rapidement considérés comme naïfs, irréalistes ou peu crédibles, ce qui à terme mine l'idée même de la participation des élèves aux yeux des enseignants déjà peu convaincus.

Ce qui est illustré à travers cette tension, c'est que l'enjeu n'est pas de choisir entre **contrôle** et **autonomie**, mais d'articuler les deux pôles de manière optimale, c'est-à-dire de suffisamment encadrer et d'équiper (capaciter) les élèves à la participation afin de rendre celle-ci "recevable" par l'institution, tout en leur laissant un espace effectif d'exercice de leur capacités autonomes, de diagnostic, de propositions.

- **Information ↔ consultation ↔ codécision** : La seconde tension tient à la difficulté de distinguer ces trois niveaux.
 - **Information** : communiquer une décision.
 - **Consultation** : demander un avis qui n'engage pas la décision.
 - **Codécision** : co-élaborer la décision avec influence réelle sur l'issue.

Au sein de nos données, les quatre Clusters illustrent ce gradient d'une manière progressive mais contrastée. Les écoles du Cluster 2 présentent des formes plus stabilisées de consultation grâce à l'implémentation de nouveaux outils et espaces délibératifs, mais l'influence des acteur·ices y demeure parfois limitée et repose souvent sur un noyau moteur fragile. Le Cluster 3 quant à lui franchit un seuil ; la consultation est plus structurée et outillée, et certaines formes de codécision apparaissent. Au sein du Cluster 4, ces formes de codécision sont plus cadrées et explicitées tout en respectant des zones non négociables définies collégialement ou liées au cadre légal ou pédagogique.

- **Ressources** : Toutes les écoles rencontrées, sans exception, signalent le coût organisationnel de la participation :
 - Temps de préparation et d'animation ;
 - Temps de suivi des projets ;
 - Coordination entre adultes ;
 - Formation des élèves et des enseignants ;
 - Charge émotionnelle et cognitive ;
 - Arbitrages entre priorités pédagogiques et participatives.

Dans les Clusters 1 et 2, cette tension sur les ressources est vécue comme un frein majeur : la surcharge institutionnelle (plans de pilotage, urgences administratives) absorbe « l'oxygène » nécessaire à la démocratie scolaire. De manière plus large, nos résultats montrent que toutes les écoles - même celles du Cluster 4 - doivent continuellement opérer des arbitrages délicats concernant l'affectation des ressources. Dégager des ressources suffisantes et durables pour la démocratie scolaire dans ses différentes "facettes" semble être une condition sine qua non pour éviter l'épuisement des équipes porteuses de projets ou de dispositifs, mais peut rentrer en tension avec d'autres finalités vécues comme prioritaires ou tout aussi importantes.

- **Institutionnaliser ↔ créer une culture** : Cette tension oppose deux logiques qui peuvent être complémentaires. D'un côté, l'institutionnalisation qui consiste à cadrer des dispositifs formels (conseils, comités, formations, ...) ou fixer des logiques (élections, consultations, ...). Cette formalisation permet de protéger et pérenniser des pratiques au-delà des personnes ressources ou motrices et d'inscrire une plus large participation dans le fonctionnement de l'établissement. Néanmoins, cette formalisation n'est pas sans risque : celui de produire une participation rituelle, procédurale où les élèves et équipes peuvent avoir l'impression d'être "consultés" sans véritable pouvoir d'action. De l'autre côté, une culture de participation renvoie plutôt à des pratiques quotidiennes : des habitudes de concertation, des initiatives et ajustements spontanés et des espaces de discussion divers. Cette culture de participation peut reposer sur des gestes, routines informelles et styles de leadership ouverts. Sans cadre fort, celle-ci peut rester fragile ; dépendante des personnes-clés et risquant de disparaître lors des changements de direction ou d'équipe. De plus, elle peut générer des inégalités d'accès à la participation en fonction des dynamiques informelles de la construction de la culture de participation. Au sein des établissements observés, cette tension se manifeste très fortement par un écart entre les dispositifs formels et leur appropriation réelle. Dans les contextes des établissements les moins avancés, des structures peuvent exister mais ne sont pas ou investies / soutenues et la culture participative y est peu présente. Dans les écoles où la progression est amorcée, les dispositifs se consolident mais restent tributaires de volontaires et sont caractérisés par peu de stabilité dans le temps et leur investissement. En avançant dans les progressions, nous observons que les routines sont plus clarifiées, outillées et la culture participative prend plus d'ampleur, même si elle demeure sensible à la présence de personnes-ressources. Enfin, dans les écoles les plus avancées, les dispositifs institutionnalisés alimentent la culture et inversement : les procédures souviennent la participation vécue, la culture participative peut nourrir les structures de manière plus stable. La tension de ce Cluster, comme les autres, ne se résout jamais définitivement, elle constitue plutôt une dynamique à équilibrer pour que la participation devienne à la fois un cadre institutionnalisé et une pratique habitée et reconnue.
- **Apprentissage formel ↔ apprentissage par l'action** : Cette tension oppose deux manières de concevoir et apprendre les principes démocratiques à l'école. L'apprentissage formel s'inscrit dans les cours, contenus disciplinaires, compétences enseignées et projets pédagogiques planifiés. Pour rappel, dans le cadre de cette enquête, le cours de CPC (et plus largement, l'EPC) n'a pas

été questionné lors des études de cas. L'apprentissage par l'action repose quant à lui sur des situations vécues : la participation au conseils, gestion de projets, résolution de conflit, prise de paroles, etc. Les contextes observés dans les premiers Clusters misent surtout sur les apprentissages formels, le langage citoyen est mobilisé mais les occasions de "pratiquer" la démocratie restent marginaux ou symboliques. Dans les configurations intermédiaires, des projets existent mais ne s'articulent pas toujours avec les apprentissages formels ou dispositifs existants. Dans les écoles les plus avancées, les deux logiques se renforcent, les deux logiques se renforcent : les dispositifs de participation sont investis pour être le lieu d'apprentissages citoyens et les apprentissages formels donnent une réflexivité aux pratiques vécues. A nouveau, cette tension est moins un conflit qu'un défi d'articulation. La prédominance du formel produit une expérience théorique ; celle de l'expérientiel sans cadre produit des apprentissages peu systématisés et risquant de passer sous le radar (absence de sanction scolaire officielle des compétences acquises). L'enjeu est alors de relier ce qui s'enseigne et ce qui se vit.

Les focus-groupes convergent avec l'analyse transversale sur les conditions d'une démocratie scolaire crédible (périmètres clairs, feedback visibles, leadership délibératif, reconnaissance du temps) et mettent l'accent sur des ingénieries opérationnelles : tirage au sort (partiel) et vote préférentiel pour diversifier les profils de délégué-es ; formalisation des mandats ; commissions mixtes enseignant-es/élèves ; médiation interne ; portfolios/badges des compétences citoyennes ; tableaux de suivi publics des décisions. Ils signalent des écarts et risques : conformité au plan de pilotage sans co-construction de sens ; absence d'instances formalisées pour la représentation enseignante (d'où la demande d'élections/délégations) ; place des parents à cadrer et outiller (périmètres, règles, canaux) pour éviter l'ingérence et capitaliser le soutien lorsque la gouvernance est lisible.

8.2 Recommandations

Des recommandations prudentes, axées sur l'autodiagnostic et la réflexivité des équipes locales, "outillés" par les résultats de la recherche

On l'aura compris, l'implémentation durable, au sein des établissements scolaires (primaires ou secondaires), d'une culture démocratique à la fois investie de sens et incarnée dans des fonctionnements organisationnels et des dispositifs institués, constitue un vaste chantier.

Vaste, d'abord, par l'ampleur du défi : si notre enquête n'est ni extensive ni parfaitement représentative de la diversité des établissements scolaires, elle repose sur un échantillon suffisamment diversifié que pour souligner la grande disparité des

situations observées. Ainsi, alors que certaines écoles se contentent de répondre aux injonctions décrétales en mettant sur pied des dispositifs formels, mais sans nécessairement les articuler avec une culture de la participation vivante à tous les échelons de la vie scolaire (depuis la classe jusqu'aux espaces collaboratifs entre professionnels), d'autres établissements ont œuvré à une réelle intégration du référentiel démocratique en leur sein, et sont parvenus à lever toute une série d'obstacles (cognitifs, matériels, pratiques,...) et ont fait preuve d'une grande inventivité organisationnelle. Une première recommandation serait d'ailleurs de **visibiliser et de faire connaître ces établissements innovants, soit par des journées d'échange ou de formation** dans lesquelles ces équipes innovantes pourraient directement témoigner d'un parcours organisationnel, soit par la mise en réseau d'établissements "rattachables" aux différents Clusters (parrainage, échanges...). Les témoignages recueillis sur notre terrain (incluant les entretiens exploratoires et les focus groupes) montrent que les acteurs de l'école sont très réceptifs au partage d'expériences menées par des "pairs", et que les stratégies de mise en réseau d'initiatives portent souvent leurs fruits en termes de durabilité du changement.

L'ampleur du défi tient aussi à la **complexité des configurations locales** observées sur le terrain. En effet, notre typification en quatre "Clusters", éclairante pour saisir les processus de manière dynamique (internalisation croissante du référentiel de la démocratie scolaire), ne doit pas faire oublier la complexité interne observée au sein des écoles, selon que l'on considère telle ou telle "dimension" de la démocratie scolaire. Ainsi, nos études de cas montrent bien qu'un établissement pourra avoir fortement investi et développé les dispositifs de participation des élèves, tout en fonctionnant sur un modèle très hiérarchique et formel en matière de gouvernance ou de style de leadership ; d'autres écoles peuvent avoir mené un travail de réflexion sur les compétences citoyennes de manière transversale à différentes disciplines, mais ne pas avoir véritablement implémenté de conseil d'élève, par exemple). La démocratie scolaire doit donc être appréhendée comme une configuration locale multidimensionnelle, inscrite dans un projet et une identité d'établissement, dans des conditions sociales et matérielles précises. Enfin, ces configurations locales sont évolutives et dynamiques : octroyer des ressources NTPP à un dispositif pour l'inscrire dans le temps produit des effets (de légitimation, de durabilité) mais suppose aussi parfois des arbitrages difficiles au regard d'autres objectifs - ces décisions étant sans cesse susceptibles d'être remises en question par d'autres urgences (politiques, institutionnelles...). Plus positivement, une des leçons du terrain est l'idée de cercle vertueux ou d'effets "performatifs" de la participation : faire vivre des dispositifs (encourager un réel investissement des acteurs dans ces dispositifs, en donnant du temps, des moyens pour cela, et en évitant qu'ils empiètent sur d'autres aspects vitaux de la vie de l'école; donner suite aux projets proposés par les acteurs "faibles"

(élèves...) et visibiliser les fruits de la participation...), tout cela rend en retour plus légitime cette participation démocratique.

En raison de cette complexité des configurations et dynamiques locales, les acteurs de l'école que nous avons rencontrés ont très régulièrement insisté sur l'importance de **l'autonomie des équipes dans le développement des pratiques et dispositifs démocratiques** (autonomie dans la priorisation des objectifs locaux, dans la définition des étapes à suivre par exemple). Si des soutiens institutionnels et des ressources doivent venir "du haut", imposer des canevas systématiques ou formalisés pour implémenter les "étapes" de la démocratie scolaire semble irréaliste et contreproductif. "Changer l'école" (Dupriez, 2014), c'est avant tout enrôler ses acteurs clés dans des projets dotés de sens, mobilisateurs - et non imposer des obligations formelles, souvent alors "appliquées" en surface sans réelle modification de la culture scolaire. Un important **travail de communication sur le sens de la participation et de la démocratie scolaire au sens large**, son utilité pédagogique et citoyenne, sa compatibilité avec les objectifs centraux du système éducatif en Fédération Wallonie Bruxelles, à partir d'exemples concrets, doit sans doute encore être fait.

De plus, pour éviter le "plaquage" de procédures standardisées qui risqueraient de passer à côté des réalités et des besoins locaux, il nous semble que l'ensemble des résultats de notre recherche (analyses "par Cluster", analyses transversales mettant l'accent sur des tensions transversales et sur des dynamiques de changement) pourraient être mobilisés, sous une forme synthétique et simplifiée, comme des **outils** dont les équipes locales pourraient saisir, dans une perspective "**d'autodiagnostic réflexif**" relativement précis, sur chacune des dimensions investiguées. Plusieurs « accompagnateur·ices de changement » interviewés, soit dans la phase exploratoire, soit dans le cadre des focus groupes, ont en effet souligné l'importance d'une telle phase de diagnostic initial, collectivement construit au sein des équipes, permettant à la fois une meilleure prise de conscience de l'enjeu, un partage des initiatives déjà présentes dans l'école (et souvent ignorées par les collègues, en tout cas aux clusters 1 et 2). La mise à disposition d'outils tirés de notre enquête permettait d'enrichir cette phase en suscitant un travail plus systématique sur les différentes dimensions de la démocratie scolaire. Au fil du processus de changement, les équipes pourront également y puiser un ensemble de **leviers** de changement, déclinés dans ce rapport selon les types de contextes, mais aussi toujours à **redécliner localement**, selon les réalités singulières de chaque école.

Quelques jalons pour accompagner les dynamiques de changement : informer ; ouvrir des espaces de construction de sens autour de l'enjeu démocratique ; délimiter clairement les périmètres de la participation ; privilégier la congruence sur la quantité ; valoriser et reconnaître les acquis, à tous les niveaux ; ancrer la démocratie dans la culture et l'organisation scolaires

Au-delà de ce travail d'autodiagnostic et d'appropriation locale, quelques **grands jalons** peuvent tout de même être relevés ici, susceptibles **d'accompagner les équipes** :

- Aux Clusters 1 et 2 (et dans le passage du premier au second), les leviers clés repérés sont : i) instituer des dispositifs (étape formelle, insuffisante mais nécessaire) ; ii) les faire vivre à travers un **travail d'information** et de construction de sens (informer sur le cadre légal, sur le fonctionnement des dispositifs, sur leur fonction consultative ou plus décisionnelle, **délimitation claire des périmètres de la participation**). iii) prévoir des **temps collectifs** pour débattre des enjeux de la participation scolaire en lien avec le projet pédagogique de l'établissement, de ses objectifs spécifiques peut permettre de donner du sens "par le bas" à ces orientations décrétales, de donner place au débat et interprétations divergentes au sein des équipes, d'inscrire ces questions à l'agenda collectif de l'équipe. iv) **reconnaître et valoriser les engagements, les initiatives, les fruits de la participation** : même dans les écoles que l'on peut associer aux Clusters 1 et 2, il existe des initiatives porteuses, des projets menés par tel ou tel acteur ponctuellement. Il semble important de reconnaître ces initiatives porteuses et les acteurs qui les mènent, adultes ou élèves (reconnaissance symbolique, valorisation dans l'école, ...).
- Pour aller plus loin (et "amener" les établissements vers des configurations plus ambitieuses (Clusters 3 et 4), les leviers principaux observés touchent à i) la poursuite de **l'inscription de ces enjeux dans l'organisation** (à travers l'institution plus systématique de ces temps collectifs, en dialectique avec le projet d'établissement et, au besoin, du plan de pilotage; à travers l'octroi plus stable et durable de moyens); ii) la poursuite du travail de **clarification des périmètres de la participation** (organigrammes décisionnels clarifiés; délimitation d'espaces ouverts à la consultation, à la co-décision, de manière transparente, explicite, congruente); iii) la **mise en œuvre effective de projets** qui émanent de la participation (cohérence et suivi, boucles de rétroaction, pour éviter le découragement d'une participation de surface ou non suivie d'effets) ;

iv) la **visibilisation collective des initiatives** et de leurs effets divers (que ce soit en termes d'apprentissages ou de développement de compétences citoyennes, en termes de bien-être des élèves, en termes de gestion de la vie scolaire, etc.); v) en un "alignement" des dispositifs formels avec la culture de participation (projets informels, projets curriculaires). Cohérence, transparence, clarté des périmètres sont les maîtres mots d'une participation réussie, susceptible non pas d'aplanir les tensions ou interprétations divergentes, mais en tout cas de les "mettre au travail" collectivement, dans des espaces dédiés.

Au-delà de ces premières recommandations générales, et qui doivent impérativement faire l'objet d'un travail d'appropriation locale par les équipes, nous pouvons également formuler quelques pistes pour l'action publique et les pratiques professionnelles, en distinguant les publics cibles.

Pour favoriser la participation des élèves

Au niveau des élèves, de manière transversale à tous les contextes, des enjeux de formation, d'information, d'intégration du temps de la participation dans le temps scolaire, se posent (mais doivent bien sûr être déclinés localement selon les avancées déjà actées). Les points que nous listons ici constituent donc un "horizon" ouvert à poursuivre, reflétant des pratiques susceptibles d'ancrer la participation des élèves de manière large, pas une liste de recettes à appliquer.

- **Intégrer les activités de démocratie scolaire dans le temps scolaire** et inscrire des moments d'apprentissage explicite de la démocratie scolaire dans les pratiques de classe (débat, décisions collectives, réflexion sur le règlement).
- **Faire du travail collectif sur les règles de vie l'occasion de bâtir un « cadre éducatif partagé » contribuant au développement des compétences citoyennes des élèves.** Certains de nos interlocuteurs ont souligné que l'élaboration des règles de vie en classe et/ou dans l'établissement, lorsqu'il engage la participation des jeunes, était une occasion d'œuvrer à la construction d'un cadre éducatif partagé (doté de sens pour tout le monde), et permettant de développer des compétences citoyennes diverses : compétences langagières et discursives (s'exprimer en public ; adopter un registre de langage approprié à un contexte ; argumenter ; débattre ; ...) ; compétences sociales (prise de responsabilité, capacité à mener un projet, à travailler en équipe, respect de consignes etc.), compétences démocratiques

(résoudre des conflits collectivement, s'exprimer sans violence, tenir compte du point de vue de l'autre pour proposer une solution, œuvrer pour le bien commun, etc.), toutes étant des compétences essentielles au maintien de l'Etat de droit.

- Prévoir du temps pour préparer les réunions de classe et les conseils (pas seulement sur les temps de midi) ainsi que pour faire un retour après.
- Former les élèves à la citoyenneté en général et à la démocratie scolaire en particulier (écoute et prise de parole, résolution de conflits, sensibilisation citoyenne) en vue de développer les compétences citoyennes.
- Renforcer la formation des délégués (gestion des conflits, récolte et transmission des informations, compréhension des instances, facilitation des réunions et débats) et clarifier les rôles (mandat, droits, limites).
- Impliquer les élèves dans des actions concrètes (chartes, jeux, projets numériques) et diversifier les formats d'engagement au travers de projets variés (artistiques, sportifs, solidaires) pour inclure les profils moins scolaires et réduire les inégalités de participation.
- Structurer ou poursuivre la structuration des dispositifs formalisés (par exemple, délégation, Conseil de Participation, conseil de coopération, conseil des élèves) ou non (boîte à idées, cercles de parole, rencontres régulières) afin de renforcer leur légitimité par des règles claires et leur communication à toutes les personnes concernées.
- Valoriser les initiatives des élèves et assurer un suivi des propositions émanant de la participation, par la mise en place d'un mécanisme de retour systématique quant au suivi effectué (ou pas), sa temporalité, et les justifications associées.
- Valoriser les initiatives et réalisations démocratiques des élèves à travers une reconnaissance plus formelle (octroi de « badges » ou de « ceintures » par exemple).
- Valoriser les élèves « engagés » en les associant à des dispositifs de formation par les pairs (dans leur école et/ou dans des établissements partenaires), ce qui favorisera la reconnaissance des efforts de ces élèves engagés (avec des répercussions positives sur leur estime de soi et leur engagement dans la vie scolaire), tout en contribuant à la légitimité de ce type d'activité auprès des autres élèves.
- Proposer des modalités d'évaluation (non pas « certificative » mais réflexive et dialogique, avec un adulte de référence) des « progrès » des élèves en matière de développement de leurs compétences citoyennes et démocratiques, en prenant appui sur des outils officiels ou institués (à construire).
- Évaluer régulièrement l'impact des dispositifs sur le climat scolaire (et rendre visible ces effets aux yeux des acteurs de la communauté scolaire).

Pour renforcer la capacité à agir des enseignant·es en matière de démocratie scolaire :

- Encourager et poursuivre les formations sur la pédagogie active, les pratiques participatives (animation de cercles, gestion des débats, anticipation des contraintes institutionnelles).
- Reconnaître l'engagement des enseignant·es dans les projets et dispositifs démocratiques par différentes formes de « récompenses » symboliques et/ou concrètes, afin de véritablement encourager cet engagement.
- Encourager et systématiser la formation des enseignant·es en matière de démocratie scolaire pour consolider l'adhésion et que chaque enseignant se sente outillé. A cet égard, à la suite de la littérature scientifique et des propositions émanant d'intervenants de terrain, nous suggérons que le pouvoir régulateur et les organismes de formation continuée des enseignants envisagent : i) de construire des modules systématiques liés au développement de la démocratie scolaire dans ses différentes dimensions, modules qui seraient rendus davantage incontournables ; ii) de repenser le format des dispositifs de formation, non plus (ou plus uniquement) sur le modèle de la formation individuelle (consistant à « équiper » individuellement les enseignants de connaissances et de compétences en la matière), mais sur un format à la fois plus **collectif** (formations « en équipe » en réponse à des besoins organisationnels identifiés) et **incluant l'étape de « mise en œuvre »** des acquis de la formation dans les établissements de référence. Cela suppose d'associer plus étroitement formation continuée et accompagnement des établissements. Ces dispositifs devraient inclure l'ensemble de l'équipe éducative (et pas uniquement les enseignant·es).
- Clarifier les rôles dans les dispositifs participatifs : définir les limites entre autonomie des élèves et accompagnement des enseignant·es, structurer le travail collaboratif en définissant les objectifs et les procédures, préparer et soutenir les dispositifs participatifs (conseil citoyen, EPC).
- Encourager et valoriser le développement de formats de participation diversifiés (échelles diversifiées, formats, ...) afin que l'ensemble des compétences et identités professionnelles puissent s'investir à différents échelons et dimensions de la démocratie scolaire.
- Prévoir aussi des espaces d'échange, de visibilité et de mutualisation de ces pratiques démocratiques dans leur diversité, à la fois au sein des établissements et entre enseignants de différents établissements (à cet égard, la « mise en réseau » d'écoles autour du développement de la démocratie scolaire semble une voie prometteuse)
- Partager les responsabilités liées à la démocratie scolaire entre plusieurs enseignant·es pour éviter l'épuisement des mêmes personnes.

- Consulter les enseignant·es sur les changements qu'ils souhaitent voir dans l'école et participer activement à la co-construction du plan de pilotage - non seulement lorsque les objectifs liés à la démocratie scolaire y sont inclus, mais aussi plus globalement, afin de favoriser l'expérience de la gouvernance participative.
- Reconnaître l'engagement (reconnaissance horaire, primes, valorisation dans l'évaluation professionnelle).

Pour renforcer la capacité à agir des équipes pédagogiques en matière de démocratie scolaire :

- Informer l'ensemble des équipes pédagogiques des dispositifs légaux et du fonctionnement concret des dispositifs dans l'école.
- Utiliser certaines heures de concertation / plan de pilotage pour rencontrer les élèves, préparer les réunions de délégués et réfléchir aux suites à donner aux demandes et discussions à l'issue de ces rencontres.
- Réintroduire des espaces de discussion au sein des équipes pédagogiques (conseil pédagogique) pour renforcer la cohérence des projets et le partage des pratiques.
- Se former à la pédagogie collaborative et à la gestion de projets participatifs (dans la ligne de ce qui a été dit plus haut, non seulement par des formations visant à développer des compétences individuelles, mais aussi par des formations visant un développement « organisationnel » en réponse à des problèmes collectifs diagnostiqués au niveau de l'établissement).
- Renforcer la formation numérique pour une utilisation fluide des outils.
- Clarifier les rôles dans les groupes de travail pour éviter la surcharge.
- Valoriser l'investissement individuel et les réussites collectives pour motiver l'équipe (comme cela a été dit pour d'autres niveaux d'action)

Pour renforcer la capacité à agir des membres du personnel en matière de démocratie scolaire :

- Associer l'ensemble des membres du personnel aux réflexions sur la participation et le climat scolaire, en reconnaissant leur rôle dans l'école, aussi comme relais des élèves, et les impliquer dans les projets concrets.
- Développer une culture collaborative avec des espaces de dialogue réguliers et intégrer la démocratie scolaire dans le projet d'établissement.
- Former à la posture participative pour favoriser l'écoute et la transparence dans les interactions entre tous les acteur·ices de l'école.

- Planifier les temps collectifs pour éviter le sentiment d'urgence permanente (susceptible de conduire à l'épuisement) et pour inscrire durablement les projets et dispositifs dans le temps organisationnel de l'établissement.
- Soutenir les « équipes porteuses » de projets à travers différentes modalités de reconnaissance de leur investissement et de leurs réalisations (reconnaissance symbolique, « récompenses », reconnaissance de temps de travail, visibilité des réalisations sur le site de l'école, etc.), comme levier de pérennisation (évitant le découragement et le désinvestissement) ; complémentarément, assurer le relais pour les personnes jouant un rôle moteur, en prévoyant des systèmes de rotation dans les responsabilités.
- Rendre visibles les réalisations issues de la participation démocratique, les proposer à l'équipe éducative afin de statuer sur leur caractère prioritaire, afin d'en assurer la continuité.
- Améliorer la circulation interne de l'information (canal privilégié, consignes claires) afin que tous disposent des mêmes informations et former à l'usage de ces outils de communication.
- Œuvrer à la « mise en réseau » d'équipes et d'acteurs porteurs (échanges et partenariats entre établissements, entre équipes « porteuses », entre membres d'équipes de direction ou encore entre élèves), afin de favoriser à la fois l'échange de pratiques, le renforcement de compétences par le partage d'expérience, la reconnaissance symbolique des acteurs engagés, ainsi que, de manière générale, le renforcement de la légitimité de la démocratie scolaire (sortir de l'isolement, ...).

Pour renforcer la capacité à agir des directions en matière de démocratie scolaire :

- Tendre vers un équilibre entre leadership et participation : continuer à associer les équipes aux décisions tout en clarifiant les limites de la décision finale et en assumant des choix fermes en cas d'urgence.
- Développer et maintenir une posture démocratique en acceptant le compromis et renforçant la transparence des décisions (systématiser la communication des décisions et des critères de choix, explication des refus, contraintes logistiques).
- Penser les changements de manière incrémentale, en évitant les ruptures trop brutales ou les ajustements trop faibles, et prioriser quelques chantiers en lien avec la démocratie scolaire pour sortir de la logique de réorganisation permanente.
- Prévoir des temps dédiés à la formation des enseignant·es à la culture démocratique et l'accompagnement des élèves.

- Institutionnaliser les dispositifs participatifs pour garantir leur pérennité et clarifier leurs rôles et objectifs.
- Élargir autant que cela soit praticable la représentation des différents acteur·ices de l'écoles dans les instances participatives, en essayant de réduire les freins et obstacles à une participation effective (information, horaire, posture).
- Veiller à préparer les réunions de ces instances en amont, maintenir une posture ouverte et visible pendant les réunions ainsi que penser l'aval et le retour vers les acteur·ices non présents au sein de ces instances.
- Utiliser le plan de pilotage comme levier pour développer une approche cohérente et intégrée de l'école, en clarifiant son sens et ses objectifs pour éviter la perception de contrainte.
- Investir dans la communication sous toutes ses formes ainsi que dans la convivialité des communications et interactions.
- Prévoir un plan pour relancer la dynamique après une phase d'essoufflement.

Pour renforcer la capacité à agir des parents en matière de démocratie scolaire :

- Penser à différentes façons d'intégrer les parents dans le projet d'école et dans le développement de la culture organisationnelle qui en découle.
- Veiller à informer les parents en pensant aux modes de communication les plus appropriés.
- Prévoir des moments de formation ou d'information pour les parents délégués afin de faciliter leur mission de relais.

Pour renforcer la capacité à agir des pouvoirs organisateurs en matière de démocratie scolaire :

- Dans un processus de décision important, impliquer les acteur·ices de terrain.
- Soutenir concrètement la mise en œuvre des plans de pilotage et des dispositifs de démocratie scolaire (heures de décharge pour les porteurs, budgets et ressources).
- Accompagner la direction dans la hiérarchisation des priorités, en reconnaissant la spécificité de l'école.
- Encourager la formation continue des équipes sur la gouvernance participative.

Pour renforcer la capacité à agir de l'administration et des politiques de l'enseignement en FWB en matière de démocratie scolaire :

- **Valoriser la démocratie scolaire et la rendre visible en tant qu'objectif central de système** : intégrer la participation des élèves et des acteur·ices de l'école comme critère dans les politiques éducatives, et penser la participation non comme une « couche supplémentaire », mais comme un axe transversal à articuler avec les autres priorités (réussite, climat scolaire, pilotage). Alors que les acteurs de l'école que nous avons rencontrés rendent compte d'un certain épuisement lié à la mise en œuvre du volet « gouvernance » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, et déplorent parfois la focalisation à outrance sur les fonctions pédagogiques de l'école (dans une perspective d'efficacité), il est crucial que le pouvoir régulateur **valorise publiquement la contribution de l'école à la démocratie et à la formation citoyenne**, sans l'opposer à l'enjeu de l'amélioration des performances. Nos résultats, ainsi que les témoignages collectés dans la phase exploratoire auprès d'acteurs clés du champ, démontrent largement que renforcer tous les volets de la démocratie scolaire participe non seulement à améliorer le climat scolaire, mais aussi, de manière inséparable, à créer un climat propice aux apprentissages.
Cette valorisation requiert donc un travail définitionnel proposant une vision politique claire autour de la démocratie scolaire.

- La légitimation de l'objectif de démocratie scolaire pourrait se trouver consolidée par la **construction d'outils et d'échelles officielles**, qui permettraient d'identifier de manière systématique un ensemble de compétences citoyennes et démocratiques à atteindre, voire à évaluer (non pas sous forme certificative, mais plutôt réflexive et dialogique, au service du développement des compétences démocratiques des jeunes).

-

- Clarifier les attentes en matière de participation des élèves et des parents, et proposer des outils/ressources adaptés (guides, formations, exemples de bonnes pratiques).
- Clarifier la vision et la définition de la « démocratie scolaire ».
- Pour les réformes importantes, éviter les changements précipités et favoriser la concertation avec le terrain afin de réduire le décalage avec les réalités du terrain.
- Adapter le cadre réglementaire pour tenir compte des contraintes locales (temps, ressources) et aller au-delà de l'application stricte des règles pour prendre en compte l'écosystème local.

- Penser au manque de temps chronique et renforcer les moyens pour éviter la nécessité de se reposer continuellement sur du volontariat et la bonne volonté des acteur·ices, et donc réduire les risques de surcharge.
- Repenser le plan de pilotage comme levier démocratique : co-construction réelle, espaces de débat, indicateurs qualitatifs.
- Mettre à disposition un outil numérique intégré.
- Soutenir la formation continue des équipes à la démocratie scolaire et la gouvernance participative.

Concernant les futures recherches sur le sujet de la démocratie scolaire :

- Prendre en compte la difficulté pour les écoles et leurs acteur·ices de libérer du temps pour participer à des recherches.
- Explorer les impacts réels des dispositifs participatifs sur la motivation et la réussite des élèves.
- Étudier les effets à moyen terme des accompagnements externes sur l'ancrage de la démocratie scolaire dans les établissements.
- Analyser l'articulation entre plan de pilotage et dispositifs participatifs, ainsi que les conditions spécifiques de pérennisation des délégations d'élèves dans un temps plus long.
- Approfondir la question des relations avec les parents dans des contextes de contestation accrue du règlement et de forte diversité sociale et culturelle.

8.3 Conclusion générale : l'école, une démocratie ?

L'intérêt des commanditaires de la présente recherche (et, au-delà, des décideurs en matière de politique publique d'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles) pour la démocratie scolaire constitue sans nul doute un signal positif. Il constitue en soi un jalon dans la reconnaissance officielle du rôle de l'École en matière de construction de la citoyenneté démocratique, aux côtés de, et en synergie avec, ses fonctions instrumentales et pédagogiques. Consolider et officialiser ce chemin apparaît aujourd'hui comme un enjeu crucial, à l'heure où l'Etat de droit est un peu partout menacé. Le présent rapport de recherche entend contribuer à ce travail de visibilité et de renforcement, en clarifiant les contours, les dimensions d'une catégorie mobilisatrice pouvant apparaître floue, et en analysant, au plus près de terrains contrastés, les modalités concrètes de sa mise en œuvre dans des réalités scolaires extrêmement diversifiées.

8.3.1 Démocratie et école

À partir de la revue de la littérature, nous avons commencé par définir la démocratie scolaire comme un modèle éducatif et de gouvernance où la participation et la collaboration de l'ensemble des acteur·ices (élèves, enseignant·es, directions, personnels, parents) sont intégrées et valorisées au travers de dispositifs, tandis que principes, valeurs et pratiques démocratiques sont au cœur des apprentissages formels et informels. L'opérationnalisation retenue articule trois dimensions : gouvernance (règles de gestion et partage du pouvoir), participation (formes et intensité d'implication), et compétences citoyennes (apprentissage de la citoyenneté par le formel et l'expérience) ; elle s'inscrit en outre dans un cadre légal (CIDE, Décret Missions, dispositifs CoPa /délégations) qui légitime la participation des élèves et structure des espaces de concertation. Autrement dit, la « démocratie scolaire » n'est pas un simple mot d'ordre, mais un référentiel multidimensionnel qui oriente simultanément l'organisation, les dispositifs et les apprentissages.

Cette définition reconnaît d'emblée une pluralité de conceptions dans la littérature : certaines centrées sur valeurs/savoirs (éducation à la démocratie), d'autres sur pratiques/expériences (éducation par et pour la démocratie), et d'autres encore sur des configurations de dispositifs (participation représentative, participative, mixte). Dans tous les cas, la participation est un levier de l'éducation à la citoyenneté démocratique, mais elle n'en épuise ni le sens ni le périmètre. L'école « démocratique » est donc une école qui se donne les moyens de faire vivre la démocratie dans sa gouvernance, d'en instruire les principes dans ses curricula, et d'en entraîner les compétences dans des situations authentiques.

Le questionnement de la compatibilité entre école et démocratie suppose un examen de la forme scolaire (verticalité hiérarchique, rationalisation des temps/espaces, relation pédagogique asymétrique) historiquement peu compatible avec un référentiel démocratique « plein et entier ». En effet, la forme scolaire conventionnelle se caractérise par une autorité rationnelle-légale, des règles et des procédures, une clôture organisationnelle et un rapport pédagogique asymétrique - autant de traits qui peuvent entrer en tension avec des droits, des libertés, une délibération et un partage de pouvoir robustes. De nombreux travaux soulignent ce nœud de tensions (rapport aux règles, statut de l'élève, distribution du pouvoir) et invitent à penser la démocratie scolaire dans la forme scolaire (et non contre elle), en définissant des périmètres, des garanties et des routines réalistes. Dès lors, l'enjeu n'est pas de déclarer l'école « démocratique » ou « non démocratique » dans l'absolu, mais de documenter comment elle s'ouvre à des formes de démocratie compatibles avec ses responsabilités (légales, pédagogiques) et contraintes (temps, ressources), et jusqu'où cette ouverture redistribue effectivement la capacité d'influence des acteur·ices. Autrement dit, il faut déplacer la question vers : dans quelle mesure et

selon quelles modalités l'école peut-elle s'organiser comme une organisation démocratique ?

8.3.2 Nos focales d'analyse

Gouvernance : d'une verticalité assumée à une délibération encadrée

Nos résultats montrent une progression en quatre configurations (Clusters) : de la verticalité opaque (Cluster 1) à la transparence consultative (Cluster 2), puis à une consultation systémique et outillée avec premiers sas de co-construction (Cluster 3), enfin à un alignement structure-culture avec codécision circonscrite et assumée (Cluster 4). L'élément discriminant n'est pas seulement la présence d'instances (CoPa, délégations), mais la traçabilité de l'influence (feedback public, délais, motifs) et l'explicitation du périmètre du négociable (ce qui relève de l'information, de la consultation, de la codécision). Même en contexte « avancé », des zones non négociables sont assumées (sécurité, responsabilité juridique, exigences pédagogiques), ce qui plafonne de jure l'extension démocratique-mais sécurise, de facto, un partage de pouvoir réaliste. L'école peut donc fonctionner démocratiquement sur des segments définis, sans être une démocratie intégrale.

Participation : de l'expression symbolique au pouvoir d'agir

Sur l'axe participation, les écoles évoluent d'une participation de façade (Cluster 1) vers une consultation stabilisée (Cluster 2), puis vers une participation capacitaire (Cluster 3 : délégations structurées, accompagnement, effets visibles) et, enfin, vers une participation incarnée (Cluster 4) où la co-construction devient un mode ordinaire de régulation. Le point de bascule se situe moins dans le volume d'expression que dans l'outillage : sélection diversifiée (représentation hybride, tirage au sort, vote préférentiel), mandats et rôles formalisés, formation et accompagnement, médiation et feedback. Nos focus-groupes convergent sur ce diagnostic et ajoutent des modalités concrètes (parcours de délégation, commissions mixtes enseignant-es/élèves, officialisation et financement du temps démocratique)

Compétences citoyennes : du savoir au savoir-agir systémique

Nos données confirment une trajectoire de montée en puissance des compétences citoyennes : formel dispersé (Cluster 1), formel visible (Cluster 2), expérientiel accompagné (Cluster 3), intégration durable et transférable (Cluster 4). La clé réside dans l'articulation entre formel (cours, formation des délégué-es et des adultes, explicitation des règles, « zones non négociables ») et expérientiel (projets concrets, négociation, compromis, gestion de conflits) : le formel outille l'action au lieu de la

contraindre, et l'action donne sens au formel. Les focus-groupes recommandent en outre la valorisation des acquis (attestations, badges, portfolios), afin de pérenniser l'engagement et de stabiliser la place des compétences citoyennes dans le curriculum réel.

Les tensions structurantes : pourquoi l'école ne sera jamais une « démocratie totale »

Notre analyse transversale a mis en évidence cinq tensions qui ne disparaissent pas avec la maturité démocratique, mais qui doivent être assumées et régulées :

- Encadrement adulte vs autonomie élève (soutenir sans capter, sécuriser sans neutraliser),
- Information/consultation/codécision (définir le négociable et tracer les suites),
- Ressources (temps, outillage, formation, reconnaissance),
- Institutionnalisation vs culture (éviter bureaucratisation ou flou),
- Formel vs expérientiel (équilibres pédagogiques).

Ces tensions expliquent pourquoi l'école ne peut se substituer à une démocratie politique : elle demeure responsable sur les plans juridique et pédagogique, et doit, en permanence, arbitrer entre ordre éducatif et ouverture délibérative. Ce n'est donc pas l'absence de démocratie, mais la nature de la démocratie scolaire qui se joue ici : une démocratie organisationnelle encadrée, à visée éducative, adossée à des limites assumées.

8.3.3 Alors, l'école une démocratie ?

Au regard exclusif de la littérature synthétisée et de nos résultats, nous pouvons donc défendre une thèse modérée : l'école peut être considérée comme un espace démocratique, non pas au sens d'un régime politique, mais au sens d'une organisation démocratique circonscrite, dès lors qu'elle explicite ses règles, ouvre des espaces d'influence réels et traçables, stabilise des routines et reconnaît les apprentissages qui en découlent. Dans ce modèle, la question n'est pas d'abolir l'autorité ou la responsabilité des adultes, mais de les reconfigurer en un leadership délibératif capable de partager certaines décisions, d'assumer les limites, et de maximiser les opportunités d'agentivité des élèves (et, plus largement, des personnels et des parents), selon des périmètres convenus. C'est précisément ce que montrent les contextes « avancés » (Cluster 4) et, à un degré moindre mais significatif, les contextes « en consolidation » (Cluster 3). Là où ces conditions ne sont pas réunies (Clusters 1-2), la démocratie scolaire demeure déclarée ou procédurale, et peine à devenir socialisatrice. Dès lors, l'école peut être dite « démocratique » dans et par ses pratiques organisationnelles et pédagogiques, à la condition (1) d'assumer ses limites

(zones non négociables), (2) de clarifier le périmètre du négociable et de tracer les suites, (3) d'outiller la participation (sélection, mandats, médiation, feedback), (4) de reconnaître le temps démocratique comme temps de travail, et (5) d'articuler formel et expérientiel dans les apprentissages.

En somme, la bonne question n'est pas si l'école est une démocratie, mais dans quelle mesure et à quelles conditions elle peut fonctionner comme telle. La réponse doit alors être graduée et contextualisée : elle dépend du niveau d'alignement entre cadre, dispositifs, routines et apprentissages, et se mesure à la qualité de l'influence effectivement partagée entre les membres de la communauté scolaire. C'est à cette aune - et non à celle d'un idéal introuvable de « démocratie pure » - que l'on peut, légitimement, tenter de considérer l'école comme une démocratie.

9. Bibliographie

- Allam, M.-C. (2017). Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005). *Participations*, 19(3), 163-185. <https://doi.org/10.3917/parti.019.0163>
- Altrichter, H. (2008). Chapter 2 Curriculum implementation - limiting and facilitating factors 1. <https://www.academia.edu/6368208>
- Audigier, F. (2003). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, INRP
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet (Dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (pp.185-201). Armand Colin.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39(4), 651-671. <https://doi.org/10.2307/3323005>
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 65-80. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0065>
- Becquet, V. (2014). L'école face à la citoyenneté : Quelles évolutions de l'action publique ? Dans P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet, M.-L. Elalouf, M. Meskel-Cresta, & J.-F. Nordmann (Dir.), *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (pp. 109-118). De Boeck Supérieur. <https://hal.science/hal-03147492>
- Bélanger, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. *Lien social et Politiques*, 80, 89-107. <https://doi.org/10.7202/1044111ar>
- Beljon-Regen, T. (2023). From Classrooms to Communities: Building and Funding Civic Engagement in K-12 Schools.
- Boyer, S. & Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 174-196. <https://doi.org/10.7202/1083983ar>
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : Quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2980>
- Chevrier, B., Perchec, C. & Lannegrand-Willems, L. (2020). Chapitre 16. L'engagement civique à l'adolescence et à l'entrée de l'âge adulte : une pluralité des formes d'expression. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin et B. Fondeville *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (p. 285-300). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0285>.
- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/00380407040770>

Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0053>

Cournoyer, A. (2019). *Apprendre la démocratie à l'école secondaire : Trajectoire de participation sociale et politique des adolescents* (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/10393/39890>

De Backer, K. & Jans, M. (2002) *Youth (-work) and Social Participation: Elements for a Practical Theory*. Flemish Youth Council.

Derouet, J.-L., Dutercq, Y. (1997)? L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. ESF.

Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and Education*. Macmillan.

D'Haese, M., Heinrich, F., & Laffineur, J. (2020). *La participation des enfants, parlons-en !* <https://lacode.be/publication/la-participation-des-enfants-parlons-en/>

Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth - a training manual*. Routledge.

Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, (30), 188-213. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3471>

Draelants, H. & Dumay, X. (2015). *L'identité des établissements scolaires*. Humensis.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2010). Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires, Dans *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp.79-92). De Boeck.

Dupriez, V. (2014). Peut-on réformer l'école ? *Revue française de pédagogie*, 189. <https://doi.org/10.4000/rfp.4645>

Enseignement.be. (s. d.). *Démocratie à l'école*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27236&navi=4991>

FAPEO. (2011). *Je participe, tu participes, nous participons : Des élèves citoyens à l'école*. https://netournonspasautourdupot.be/wp-content/uploads/2019/11/2011_PUB_FAPEO_Je_participe-tu-participes-nous-participons-des-eleves-citoyens-a-l-ecole.pdf

FAPEO, & CGé. (2022). *Conseils de participation : Coquilles vides, structures habitées ?* <https://www.fapeo.be/conseils-de-participation-coquilles-vides-structures-habitees/>

Firestone, W. A., & Corbett, H. D. (1988). Planned organizational change. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 321-340). Longman.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell. <http://archive.org/details/newmeaningofeduc0002full>

Gaudet, S. (2012). Lire les inégalités à travers les pratiques de participation sociale. *SociologieS*.

Gellner, E. (1989). *Nations et nationalismes*. Payot.

Gouttenoire, A. (2020). Citoyenneté, éducation et droits de l'enfant. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin, & B. Fondeville (Dir.), *Éducation et citoyenneté* (pp. 69-78). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0069>

Holbein, J. B., Hillygus, D. S., Lenard, M. A., Gibson-Davis, C., & Hill, D. V. (2020). The Development of Students' Engagement in School, Community and Democracy. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1439-1457. <https://doi.org/10.1017/S000712341800025X>

Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Armand Colin.

Jadot, E., Verhoeven, M., & Derbaix, B. (2017). *Recherche-action portant sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique et les droits humains dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Jadot, E., & Verhoeven, M. (2020). L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale. Dans R. Malet & B. Garnier (Dir.), *Éducation, mondialisation et citoyenneté* (pp. 21-37). Peter Lang.

Jadot, E., & Verhoeven, M. (2021). Construire le commun à l'école : vers de nouveaux référentiels en matière d'éducation morale et citoyenne. Dans Sanchez-Mazas M., Mottet G., Changkakoti N. & Mechi A (Dir.), *L'école à l'épreuve de la complexité* (pp. 155-176). L'Harmattan.

Marshall, T. H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press.

Mawet, F., & de Thier, V. (2022). *Conseils de participation : Coquilles vides, structures habitées ?* FAPEO. <https://www.fapeo.be/conseils-de-participation-coquilles-vides-structures-habitees/>

Mazeaud, A. (2012). Administrer la participation : L'invention d'un métier entre valorisation du militantisme et professionnalisation de la démocratie locale. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 79. <https://doi.org/10.4000/quaderni.621>

Merle, P. (2003). *Le droit et l'école : De la règle aux pratiques*. Presses universitaires de Rennes.

Merle, P. (2012). L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ? Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merl.2012.01>.

Lawy R., & Biesta G. (2005). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

Pache-Hébert, C., Jutras, F., & Guay, J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : Une recension des écrits. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4).

Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2015). *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle*. Rapport.

- Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2017). *Avis N°3 du Groupe central*. http://www.enseignement.be//index.php?page=23827&do_id=14928
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en question : Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0123>
- Panissal, N. & Molinier, P. (2020). Effets de genre dans les débats scolaires : un levier pour l'éducation à la citoyenneté. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin & B. Fondeville *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (p. 167-183). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0167>
- Pinson, H., Meshulam, A., & Michlin, Y. (2020). Can teachers disrupt their professional identity and enable Children's participation? Comparing teachers' and municipal officials' work with students in democratic spaces. *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103178>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd., p. 107-111). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0107>
- Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & éducations*, 11, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2161>
- Roelens, C. (2023). Quels sens pour les savoirs scolaires en démocratie ? Approches, lectures, défis. *Recherches en éducation*, 50. <https://doi.org/10.4000/ree.11549>
- Rouyer, V., Beaumatin A., & Fondeville B. (2020). *Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*. De Boeck Supérieur.
- Shyman, E. (2011). A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10) 1035-1046.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- SONECOM. (2007). *Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans*. Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administrators, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586-619.
- Stoltz, S., & Panissal, N. (2020). Enseigner la citoyenneté éthique à l'école par les ateliers philosophiques. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin, & B. Fondeville (Dir.), *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (p. 121-144). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0121>
- Susinos, T., & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: A case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>

Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Tomaszewski, W., Xiang, N., & Western, M. (2020). Student engagement as a mediator of the effects of socio-economic status on academic performance among secondary school students in Australia. *British Educational Research Journal*, 46(3), 610-630. <https://doi.org/10.1002/berj.3599>

Verhoeven M., Jadot E. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Education et Sociétés*, 42(2), 85-100.

Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie. L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, 207-227.

Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wyness, M. (2009). Children representing children participation: Juggling children's places and spaces. *Children & Society*, 23(6), 395-406.

Zaffran, J. (2020). La citoyenneté à l'école : Évolutions et enjeux. Dans V. Rouyer, A. Beaumatin, & B. Fondeville (Dir.), *Éducation et citoyenneté : Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (p. 43-51). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouye.2020.01.0043>