

Master en fondements et pratiques de la durabilité

**Les démarches participatives en milieu scolaire : piliers de la durabilité forte ?  
Entre développement de compétences clés et pouvoir d'agir**

Enquête auprès des élèves et encadrants d'un établissement primaire et secondaire  
Lausannois

Sabrina MARQUIS

Sous la direction de Philippe JENNI et Francine PELLAUD



Lausanne, Juillet – 2022



*« Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît la tâche de l'éducateur moderne. »*

Paul Ricoeur

### **Remarques concernant l'écriture**

*Malgré la diffusion de l'utilisation du langage épïcène, le masculin est utilisé dans ce texte à titre générique. Mobilisés pour désigner indifféremment les femmes et les hommes, les substantifs et adjectifs sont tous accordés au masculin. Ce choix se justifie par une volonté de ne pas alourdir le texte déjà dense, mais ne libère aucunement le lecteur de prêter une attention particulière aux rapports de domination générés par l'usage traditionnel du genre dans la langue française.*

*« Ce travail n'a pas été rédigé en vue d'une publication, d'une édition ou diffusion. Son format et tout ou partie de son contenu répondent donc à cet état de fait. Les contenus n'engagent pas l'Université de Lausanne. Ce travail n'en est pas moins soumis aux règles sur le droit d'auteur. A ce titre, les citations tirées du présent mémoire ne sont autorisées que dans la mesure où la source et le nom de l'auteur-e sont clairement cités. La loi fédérale sur le droit d'auteur est en outre applicable. »*

## Résumé

Attend-on de l'école qu'elle transmette simplement des savoirs ou qu'elle donne les instruments nécessaires aux élèves les conduisant à développer des compétences ? Il est certain que notre société se transforme sans cesse depuis des décennies, mais il semblerait que notre système scolaire stagne et n'évolue pas en conséquence. Les crises écologiques et sociales en cours sont à l'origine, du moins partiellement, des nombreux changements auxquels la société actuelle est soumise. Plus que jamais, l'école d'aujourd'hui devrait fournir aux élèves les clés d'analyse nécessaires à la compréhension d'un monde en constante évolution et promouvoir la découverte et l'entraînement de compétences clés permettant aux jeunes de s'insérer sereinement dans une démocratie participative afin d'être outillés pour faire face aux défis qui les attendent. Cependant, le système scolaire actuel, bien qu'il tende à progressivement changer et à mettre la participation des élèves dans la liste de ses préoccupations, ne permet pas à ces derniers d'être suffisamment impliqués dans leurs apprentissages ni dans les processus décisionnels concernant directement leur quotidien. En effet, les élèves sont souvent relégués à un statut d'observateurs faisant place, au fil des années de scolarité, à l'intériorisation d'une passivité problématique ne permettant nullement d'exercer une autonomie pourtant salutaire. Il s'agit dès lors de repenser le quotidien des élèves afin de mettre en place une citoyenneté participative à l'école leur permettant d'expérimenter leur pouvoir d'agir.

Cette recherche vise, d'une part par l'apport des adultes chapeautant des démarches participatives au sein d'un établissement scolaire et d'autre part par l'analyse du vécu des élèves et de leur vision de la participation, à questionner les apports de processus participatifs en milieu scolaire au regard de la crise écologique actuelle. En effet, dans le contexte particulier de l'Anthropocène, de nombreux défis émergent et confrontent l'humanité à des situations inédites. Cette nouvelle réalité interroge sur le modèle de société dans lequel l'être humain souhaite vivre et souligne le rôle clé que devront endosser les prochaines générations notamment dans l'adaptation des pratiques. A cet égard, l'école semble avoir un rôle essentiel à jouer. Repenser certains éléments organisationnels et idéologiques du système éducatif semble donc d'une importance capitale. Ce travail basé sur une analyse qualitative de questionnaires et d'entretiens semi-directifs propose, à travers deux démarches participatives que sont le groupe des délégués et la mise en projet, de s'interroger sur la possibilité d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société, de développer certaines compétences clés nécessaires pour faire face aux défis de notre ère et de s'approcher d'un pouvoir d'agir.

**Mots-clés :** Education, anthropocène, participation, compétences, durabilité forte, projet, pouvoir d'agir

## **Abstract**

Do we expect schools to simply transmit knowledge or to give students the necessary tools to develop skills? It is certain that our society has been constantly changing for decades, but it seems that our school system is stagnating and not evolving accordingly. The current ecological and social crises are at least partially responsible for the many changes that society is undergoing today. More than ever, today's school should provide students with the analytical keys necessary to understand a world in constant evolution and promote the discovery and training of key competencies allowing young people to serenely insert themselves into a participatory democracy in order to be equipped to face the challenges that await them. However, the current school system, although it tends to change progressively and to put student participation on its list of concerns, does not allow students to be sufficiently involved in their learning or in the decision-making processes that directly concern their daily lives. Indeed, students are often relegated to the status of observers, giving way, over the years of schooling, to the internalization of a problematic passivity that does not allow them to exercise an autonomy that is nevertheless beneficial. It is therefore a matter of rethinking the daily life of students in order to implement a participatory citizenship at school thus allowing them to experience their power of action.

This research aims, on the one hand through the contribution of adults leading participatory processes within a school and on the other hand through the analysis of the students' experience and their vision of participation, to question the contributions of participatory processes in schools with regard to the current ecological crisis. Indeed, in the particular context of the Anthropocene, many challenges are emerging and confronting humanity with new situations. This new reality raises questions about the model of society in which human beings wish to live and underlines the key role that the next generations will have to play, particularly in adapting their practices. In this respect, the school seems to have an essential role to play. Rethinking certain organizational and ideological elements of the educational system therefore seems to be of the utmost importance. This work, based on a qualitative analysis of questionnaires and semi-directive interviews, proposes, through two participative approaches, namely the group of delegates and the project, to question the possibility of opening up the school to the complexity of life in society, to develop certain key competences necessary to face the challenges of our era and to approach a power of action.

**Keywords :** Education, anthropocene, participation, competencies, strong sustainability, power of action



## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux encadrants de mémoire, Monsieur Jenni et Madame Pellaud qui m'ont accompagnée avec bienveillance tout au long de la réalisation de ce travail. Mes remerciements vont aussi à Monsieur Hess qui a eu la gentillesse d'accepter le rôle de rapporteur et d'expert pour la soutenance de ce mémoire.

Je tiens à adresser un chaleureux merci à Tim et Nat de m'avoir accueillie, pour leur gentillesse, leur disponibilité et les échanges très intéressants autour du groupe des délégués et d'Elyvox. Merci à Monsieur Zemzemi de m'avoir offert ses réflexions en tant que doyen. J'ai eu la chance de pouvoir discuter avec des élèves incroyables sans qui ce mémoire de recherche n'aurait pas pu voir le jour, à ces acteurs clés, pour leur confiance et leur motivation, un grand merci.

Je tiens également à remercier les personnes m'ayant accordé leur temps précieux et m'ayant permis d'y voir plus clair, notamment lorsque je me suis retrouvée au pied du mur. Monsieur Jaccard, Madame Keim, Monsieur Salerno, Madame Joublot Ferré, merci pour vos pistes de réflexion.

Monsieur Fragnière, Monsieur Haerberli, Monsieur Curnier, Monsieur Crettenand et Madame Louviot, pour ces riches et intéressantes discussions portant sur les problématiques liées à la participation et pour ces pistes d'action captivantes, un grand merci.

Merci à mes collègues pour le partage et les discussions à propos de mon travail.

Mes remerciements vont aussi à mes incroyables amis qui m'ont apporté de l'aide à un moment ou à un autre. Jess, Caro, Laeti, Patrick, un grand merci.

Un énorme merci à Osvaldo de m'avoir fait profiter de son regard affûté, d'avoir accordé un temps considérable à la relecture complète de mon mémoire et d'avoir mis un cœur énorme à l'ouvrage. Pour ses commentaires toujours adéquats et ses critiques pertinentes, merci.

J'ai également la chance d'être entourée d'une famille fantastique, merci Mam, Tata et Carole d'avoir assuré la relecture de ce travail et d'avoir cru en moi durant toutes mes études.

Finalement, je tiens sincèrement à remercier Bell pour son passage dans ma vie et ses enseignements.

## Table des matières

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS .....	V
TABLE DES FIGURES.....	VII
TABLE DES TABLEAUX .....	VII
<b><u>PROBLÉMATIQUE : L'ÉCOLE AU CŒUR DE L'ÉVOLUTION SOCIALE .....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>1. CAP VERS L'ÉDUCATION DE DEMAIN.....</u></b>	<b><u>8</u></b>
1.1 LES FINALITÉS DE L'ÉCOLE AU 21 <sup>ÈME</sup> SIÈCLE : UNE QUESTION ÉPINEUSE .....	9
<b><u>2. LES COMPÉTENCES : CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ? .....</u></b>	<b><u>14</u></b>
2.1 LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES COMME HORIZON : UNE NOTION AUX MULTIPLES FACETTES.....	14
2.1.1 LES COMPÉTENCES : UN CONCEPT QUI FAIT DÉBAT.....	15
2.1.2 DES DÉBUTS DISCRETS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE.....	16
2.1.3 ... A SON ASCENSION FULGURANTE.....	17
2.1.3.2 Vers une lente modification des mentalités pédagogiques: former des élèves «compétents» .....	18
2.1.3.2 Un accent mis sur les démarches de pensée.....	20
2.1.3.3 Compétences et autres produits de l'apprentissage.....	21
2.1.4 LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE COMPÉTENCE : UN BEAU PATCHWORK.....	25
2.1.4.1 Mais alors, peut-on tomber d'accord sur une définition des compétences ?.....	27
2.2 DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES... OUI, MAIS LESQUELLES ? L'ÉCOLE AU MILIEU D'UN CHAMP DE TENSION .....	30
2.2.1 LES COMPÉTENCES CLÉS PRÉCONISÉES PAR L'OCDE : UNE PERSPECTIVE PROFESSIONNELLE ET ÉCONOMIQUE .....	31
2.2.2 LES COMPÉTENCES CLÉS POUR FAIRE FACE AUX DÉFIS DE DEMAIN : UNE PERSPECTIVE DE DURABILITÉ FORTE .....	35
2.2.2.1 La confiance en soi : une compétence socio-émotionnelle capitale.....	40
<b><u>3. LE SYSTÈME SCOLAIRE ACTUEL : UN FREIN À LA TRANSITION ? .....</u></b>	<b><u>44</u></b>
3.1 PROLIFÉRATION DES « ÉDUCATIONS À » : DES DEMANDES SOCIALES EN EXPANSION.....	49
3.1.1 LE CAS DE L'EDD : UNE ÉDUCATION BASÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES.....	50
3.1.1.1 La naissance du concept de développement durable.....	51
3.1.1.2 L'émergence de l'éducation au développement durable.....	52
3.1.1.3 Les difficultés liées à l' <i>enseignement</i> du développement durable .....	54
3.1.1.4 A quoi ressemble l'EDD et que vise-t-elle ?.....	55
3.1.1.5 Les référentiels de compétences EDD .....	57
3.1.1.6 Ancrage institutionnel et légal de l'EDD.....	61
3.1.1.7 Les faiblesses de l'EDD.....	62
3.1.2 LA FORMATION DU CITOYEN DE DEMAIN : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ COMME HORIZON.....	64
3.1.2.1 Démocratie et écologie : un couple heureux ? .....	68
3.1.2.1.1 L' <i>inadéquation de nos démocraties représentatives</i> ?.....	69
3.1.2.1.2 Une solution éco-autoritaire ?.....	71
3.1.2.1.3 L' <i>écologie institutionnaliste : pour une démocratie délibérative et                 participative</i> .....	73

## **4. UNE SCOLARITÉ PLACÉE SOUS LE SIGNE DE LA PARTICIPATION ..... 77**

4.1 LA PARTICIPATION DES JEUNES, UN DROIT BALISÉ : CADRE LÉGAL ET INTERNATIONAL .....	77
4.2 PARTICIPATION ET RENFORCEMENT DE L'AGENCY : QUEL RÔLE POUR L'ÉCOLE ? .....	80
4.2.1 QUELLE PLACE POUR LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ? .....	82
4.2.2 ENTRE TOKÉNISME ET PARTICIPATION EFFECTIVE : QUEL MODÈLE DE PARTICIPATION ENTRE LES MURS DE L'ÉCOLE ? .....	83
4.2.3 QUELLES ADAPTATIONS POUR LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC ? .....	85
4.3 POUR UNE CITOYENNETÉ PARTICIPATIVE À L'ÉCOLE .....	87
4.3.1 LES EFFETS DE LA PARTICIPATION SUR LES ÉLÈVES.....	88
4.3.1.1 Les démarches participatives à l'école : entre <i>empowerment</i> et promotion de la confiance en soi .....	90
4.3.1.2 Entre sentiment d'auto-efficacité et éco-anxiété.....	92
4.4 LES CONSEILS D'ÉLÈVE ET LA MISE EN PROJET : TERRAINS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES CITOYENNES ET DE L'AGENCY DES ÉLÈVES ? .....	93

## **5. RECHERCHE EMPIRIQUE ..... 97**

5.1 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE.....	97
5.1.1 PRÉSENTATION DU GROUPE DES DÉLÉGUÉS.....	98
5.1.1.1 Une instance participative en mouvement .....	100
5.1.1.2 Une démarche orientée vers l'inspiration et l'ouverture d'esprit.....	101
5.1.2 PRÉSENTATION D'ELYVOX.....	103
5.1.2.1 Les projets en cours .....	104
5.1.3 ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS ET DU GROUPE DES DÉLÉGUÉS : VERS UN APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE .....	109
5.2 MÉTHODOLOGIE .....	110
5.2.1 L'APPROCHE QUALITATIVE EN GUISE DE RÉPONSE AUX HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	111
5.2.1.1 L'échantillonnage .....	111
Les questionnaires.....	114
<i>La structure des questionnaires</i> .....	114
<i>Le déroulement des questionnaires</i> .....	114
Les entretiens .....	115
<i>Auprès des adultes</i> .....	116
<i>Auprès des élèves</i> .....	116
<i>La structure du canevas d'entretien des adultes</i> .....	116
<i>La structure du canevas d'entretien des élèves</i> .....	117
<i>Le déroulement des entretiens</i> .....	117
5.2.1.2 L'analyse des entretiens et des questionnaires.....	118
5.3 BIAIS LIÉS AU TERRAIN .....	119
5.4 APPORTS DU TERRAIN.....	122

## **6. ANALYSE ET RÉSULTATS..... 123**

6.1 ANALYSE DU MATÉRIEL RÉCOLTÉ AUPRÈS DES ADULTES.....	124
6.1.1 UNE DÉMARCHE COLORÉE PAR UN IDÉAL DE PARTICIPATION CITOYENNE ET D'AUTONOMISATION .....	124
6.1.2 LES FREINS ET LIMITES IMPACTANT LE BON DÉROULEMENT DES DÉMARCHES PARTICIPATIVES .....	133

<b>6.2 ANALYSE DU MATÉRIEL RÉCOLTÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES .....</b>	<b>137</b>
6.2.1 LES RAISONS ET MOTIVATIONS POUSSANT LES ÉLÈVES À ÊTRE DÉLÉGUÉS .....	138
6.2.2 LE CONCEPT DE PARTICIPATION DÉFINI PAR LES ÉLÈVES .....	142
6.2.3 ÉLÉMENTS DE RÉPONSE POUR L'HR1 .....	148
6.2.3.1 Groupe des délégués HR1.....	148
6.2.3.1.1 <i>Analyse des questionnaires HR1</i> .....	148
6.2.3.1.2 <i>Analyse des entretiens HR1</i> .....	149
6.2.3.2 Elyvox HR1 .....	152
6.2.3.2.1 <i>Analyse des entretiens HR1</i> .....	152
6.2.3.3 Mise en commun 1 et conclusion filtrage.....	154
6.2.4 ÉLÉMENTS DE RÉPONSE POUR L'HR2 .....	154
6.2.4.1 Groupe des délégués HR2.....	156
6.2.4.1.1 <i>Analyse des questionnaires HR2</i> .....	156
6.2.4.1.2 <i>Analyse des entretiens HR2</i> .....	159
6.2.4.2 Elyvox HR2 .....	164
6.2.4.2.1 <i>Analyse des entretiens HR2</i> .....	164
6.2.4.3 Mise en commun 2 et conclusion filtrage.....	168
6.2.5 ÉLÉMENTS DE RÉPONSE POUR L'HR3 .....	169
6.2.5.1 Groupe des délégués HR3.....	169
6.2.5.1.1 <i>Analyse des questionnaires HR3</i> .....	169
6.2.5.1.2 <i>Analyse des entretiens HR3</i> .....	170
6.2.5.2 Elyvox HR3 .....	172
6.2.5.2.1 <i>Analyse des entretiens HR3</i> .....	172
6.2.5.3 Mise en commun 3 et conclusion filtrage.....	174
 <b>7. DISCUSSION ET CONCLUSION.....</b>	 <b>174</b>
7.1 RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE .....	174
7.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	176
7.3 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	177
7.4 OUVERTURE DE LA RECHERCHE .....	178
7.5 PROPOSITIONS DE PISTES D'ACTION CONCRÈTES.....	179
7.6 CONCLUSION .....	189
 <b>8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	 <b>192</b>
 <b>9. ANNEXES .....</b>	 <b>I</b>
ANNEXE 1 : ÉLECTION DES DÉLÉGUÉS .....	I
ANNEXE 2 : RÉCOLTE AVIS « SILENCE, ON LIT » ÉLÈVES .....	III
ANNEXE 3 : RÉCOLTE AVIS « SILENCE ON LIT » ENSEIGNANTS .....	IV
ANNEXE 3.1 : RÉSULTATS SONDAGE « SILENCE, ON LIT » .....	IV
ANNEXE 4 : PÉTITION POUR MIROIRS .....	V
ANNEXE 5 : TABLEAU DE BORD POUR ORGANISATION .....	VII
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE DÉLÉGUÉS (QD) .....	VIII

ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE ELYVOX (QE) .....	X
ANNEXE 8 : CANEVAS GRILLE D'ENTRETIEN ADULTES .....	XII
ANNEXE 9 : CANEVAS GRILLE D'ENTRETIEN ÉLÈVES .....	XIV
ANNEXE 10 : ANALYSE MOTIVATIONS, RAISONS D'ÊTRE DÉLÉGUÉ .....	XVI
ANNEXE 11 : TABLEAU CONFIANCE EN SOI.....	XIX
ANNEXE 12 : RETRANSCRIPTIONS ENTRETIENS .....	XXV

## Liste des acronymes et abréviations

CDE	Convention des Droits de l'Enfant
CDIP	Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CDJL	Conseil Des Jeunes de Lausanne
CEPEC	Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil
CFEJ	Commission Fédérale pour l'Enfance et la Jeunesse
CHUV	Centre Hospitalier Universitaire Vaud
CIIP	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique
COES	Classe d'Enseignement Spécialisé
CUDC	Chaire UNESCO du Développement Curriculaire
CV	Curriculum Vitae
DD	Développement Durable
DEDD	Décennie de l'Education au Développement Durable
DeSeCO	Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations
DFJC	Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture
EA	Entretien adulte
EC	Education Citoyenne, Education à la Citoyenneté
ED	Education à la Durabilité
EE	Education à l'Environnement
EEL	Entretien Elève
EDD	Education au Développement Durable
ERDESS	Equipe de Recherche en Didactiques et Epistémologie des Sciences Sociales
FEE	Fondation suisse pour l'Education à l'Environnement
FG	Formation Générale
GIEC	Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat
GT	Groupe de Travail
HEPVD	Haute Ecole Pédagogique Vaud
HR	Hypothèse de Recherche
JED	Journée Elyséenne du Divertissement
LEO	Loi sur l'Enseignement Obligatoire
MITIC	Médias Images et Technologies de l'Information et de la Communication

OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ONU	Organisation des Nations Unies
PER	Plan d'Etudes Romand
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
QD	Questionnaire Délégués
QE	Questionnaire Elyvox
QR	Question de Recherche
QSV	Question Socialement Vive
RAC	Classe de Raccordement
SHR	Sous-Hypothèse de Recherche
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
Unité PSPS	Unité de Promotion de la Sante et de Prévention en milieu Scolaire
VIA	Association d'accompagnement aux victimes de violence et de harcèlement à l'école
VG	Voie Générale
VP	Voie Prégymnasiale
WEF	World Economic Forum
WCED	World Commission on Environnement and Development

## Table des figures

Fig. 1 : <i>L'école en tension entre quatre pôles</i> .....	30
Fig. 2 : <i>Compétences et objectifs individuels et collectifs selon l'OCDE</i> .....	34
Fig. 3 : <i>Compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives en interaction</i> .....	40
Fig. 4 : <i>Les compétences en EDD basées sur les compétences clés définies par DeSeCo</i> .....	59
Fig. 5 : <i>Compétences essentielles en matière de durabilité</i> .....	60
Fig. 6 : <i>Les trois pôles de l'EC</i> .....	67
Fig. 7 : <i>Relation entre l'agency des élèves et les quatre axes constitutifs du modèle de participation</i> .....	84
Fig. 8 : <i>Attentes vis-à-vis des délégués, présentées lors de la première réunion</i> .....	99
Fig. 9 : <i>Climat scolaire proposé par les élèves de l'Elysée dans le cadre d'Elyvox en 2020</i> .....	103
Fig. 10 : <i>Étapes du projet « Silence, on lit »</i> .....	107
Fig. 11 : <i>Étapes du projet des miroirs</i> .....	109
Fig. 12 : <i>Récapitulatif du matériel empirique</i> .....	113
Fig. 13 : <i>Les freins et limites impactant le bon fonctionnement de démarches participatives en milieu scolaire</i> ...	133
Fig. 14 : <i>Raisons d'être délégué</i> .....	139
Fig. 15 : <i>Définitions de la participation proposées par les élèves</i> .....	143
Fig. 16 : <i>Des leviers d'action à plusieurs niveaux</i> .....	180

## Table des tableaux

Tab. 1 : <i>Les compétences pour le 21ème siècle selon le WEF et UNESCO, in (Pellaud et al., 2020)</i> .....	37
Tab. 2 : <i>Les « qualités » dont les étudiants du 21<sup>ème</sup> siècle devraient être dotés selon les enseignants</i> .....	38
Tab. 3 : <i>Enjeux et exemples de dispositifs de la participation pédagogique</i> .....	83
Tab. 4 : <i>Enjeux et dispositifs de la participation structurelle</i> .....	83
Tab. 5 : <i>Code couleur des élèves du groupe des délégués, d'Elyvox, ou portant simultanément les deux casquette</i> 98	
Tab. 6 : <i>Récapitulatif des réunions Elyvox et du groupe des délégués</i> .....	98
Tab. 7 : <i>Elèves faisant partie d'Elyvox et les projets qu'ils portent.</i> .....	104
Tab. 8 : <i>Récapitulatif entretiens adultes (EA)</i> .....	115
Tab. 9 : <i>Récapitulatif entretiens élèves (EE)</i> .....	115
Tab. 10 : <i>Déroulement de l'analyse du matériel empirique récolté auprès des élèves</i> .....	137
Tab. 11 : <i>Exemple d'analyse de réponse d'un élève</i> .....	140
Tab. 12 : <i>Extrait de réponses du QD.</i> .....	146
Tab. 13 : <i>Résultats du QD pour les affirmations 6, 9, 10</i> .....	149
Tab. 14 : <i>Résultats QD questions 1 à 5</i> .....	158
Tab. 15 : <i>Résultats QD question 8.</i> .....	169

## Problématique : l'école au cœur de l'évolution sociale

*« (...) Au regard des défis auxquels l'école est aujourd'hui confrontée : nous sortons d'un siècle qui a vu les plus hauts degrés de savoirs, de culture et de compétences se mettre au service des pires barbaries. [Nos] élèves sont porteurs, par leurs histoires, de toutes les violences de la planète. Ils savent que les croissances industrielles, urbaines et démographiques mettent en péril l'existence de l'espèce humaine. Ils savent qu'ils auront, dans le laps de temps de leur vie même, à prendre les décisions nécessaires à la poursuite ou non de l'aventure commencée il y a trois millions et demi d'années. Ils savent que la guerre, sous toutes ses formes, est devant eux. Et donc, l'enjeu décisif pour eux est en effet d'acquérir les savoirs et compétences nécessaires, de manifester le génie inventif de solutions inédites pour répondre à ces défis auxquels, jusqu'ici, les adultes ont été incapables de s'affronter. Où sont les maîtres qui auront l'autorité et l'humilité de leur dire qu'il n'y a pas de temps à perdre pour réparer, si possible, les bêtises de leurs aînés ? »*

Bernard Defrance

Confrontée aux problèmes environnementaux, économiques et sociaux actuels cristallisés à travers l'expression « *anthropocène*<sup>1</sup> » (Crutzen & Stoermer, 2000) ère nouvelle dans laquelle elle s'est elle-même précipitée, l'espèce humaine se doit de réfléchir, et vite, à différents moyens de réduire son impact sur la planète qui l'accueille. Le troisième volet du 6<sup>ème</sup> rapport du Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat (GIEC) vient tout juste de sortir, et ses conclusions sont sans appel : « *Le défi reste de savoir comment intensifier et accélérer de toute urgence l'effort d'atténuation du climat à toutes les échelles - du local au mondial - afin d'atteindre le niveau d'atténuation nécessaire pour résoudre le problème, comme l'indique la science du climat*<sup>2</sup>. » (GIEC, 2022, p.61)

---

<sup>1</sup> La notion d'« *anthropocène* » signifiant « *ère de l'humain* » a été proposée à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle par Paul Joseph Crutzen, météorologue et chimiste de l'atmosphère, ainsi que par le biologiste Eugène Stoermer. Ce terme désigne une nouvelle ère géologique dans laquelle l'humain et la planète seraient entrés à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle suite à la révolution industrielle.

<sup>2</sup> Accessible sur : [https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC\\_AR6\\_WGIII\\_FinalDraft\\_Chapter01.pdf](https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_FinalDraft_Chapter01.pdf), p.61, consulté le 1.05.22, traduction personnelle.

Les choix à venir dans les domaines environnementaux, technologiques, économiques, socioculturels et institutionnels contribueront à définir la profondeur, le rythme ainsi que la direction de la transition. Ainsi, le monde actuel, tel qu'on le connaît, est en perpétuel mouvement. A l'aube d'une crise migratoire sans commune mesure, notre société est et sera amenée à s'adapter à toutes sortes d'évènements perturbateurs dont voici une liste non exhaustive : brassages culturels incessants, écarts intergénérationnels, inégalités sociales tendant à se creuser au fil du temps, information accessible mais manquant cruellement de fiabilité, robotisation grandissante menaçant la stabilité du marché de l'emploi, crise de la démocratie représentative, atteintes environnementales faisant fi des frontières géographiques, pénuries alimentaires. Un urgent et efficace glissement vers des mentalités et des comportements compatibles avec le respect des limites planétaires semble donc de mise.

Parmi les leviers institutionnels qu'il serait opportun d'actionner, le système scolaire semble occuper une place de choix. En effet, comme l'indique Louviot (2019), les enjeux mondiaux passés, présents et à venir attribuent à l'école une perspective plus globale, conférant ainsi au système éducatif une posture fondamentale face aux obstacles émergents de toute part. La civilisation thermo-industrielle et sa poursuite effrénée de la croissance, du progrès et du profit semble arriver à ses limites (Jackson, 2009). Cette ère ayant « *transformé le temps en argent et poussé à l'extrême l'individualisme et la compétitivité* » (Pellaud & Eastes, 2020, p.6) doit maintenant cesser et faire place à d'autres horizons s'inscrivant pleinement dans les limites planétaires. Dès lors, il s'agit de repenser notre empreinte écologique afin qu'elle devienne décroissante (Arnsperger & Bourg, 2017). Comme l'indique Latour (2017), il faut envisager différemment notre façon d'habiter la Terre, notamment à travers notre appartenance collective à cette dernière. Ces multiples défis appellent à une réflexion urgente et à l'élaboration de nouveaux modes de pensée afin d'être à même de déterminer un rapport au monde revisité, des attracteurs politiques redéfinis, une interprétation de notre citoyenneté inédite mais aussi et surtout, une nouvelle éducation (Pellaud & Eastes, 2020).

Ainsi, bien qu'il existe de nombreuses pistes à explorer afin de basculer vers des modes de vie et de pensée plus durables, l'école publique semble se situer dans une position assez stratégique, car elle est en mesure de toucher une tranche de la population se trouvant à l'interface entre le présent et le futur : la jeunesse. En effet, ayant pour objectif

de former les générations prochaines et de leur transmettre les outils nécessaires à leur insertion dans la société démocratique, l'école, représentant le lieu dans lequel les jeunes passent un temps considérable, semble capable d'endosser un rôle central à cet égard. Chargée de transmettre des savoirs et savoir-faire, des valeurs, des compétences ainsi qu'un rapport au monde particulier, l'école a un rôle essentiel à jouer dans l'émergence d'un nouveau paradigme permettant de s'inscrire pleinement dans les limites planétaires (Curnier, 2017a, 2017b, 2021). Ainsi, comme le soulignent Taddéi & Davidenkoff (2018), les défis du 21<sup>ème</sup> siècle requièrent un ajustement de la part de l'école, tant au niveau des contenus sélectionnés que de la façon de les enseigner.

Parmi les missions formulées dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) de la Suisse romande et du Tessin<sup>3</sup> (CIIP, 2010, p.12-13), l'école doit « *assurer le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social, impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen* » et doit assumer des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales telles que « *le développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance, et de l'esprit de coopération* ». Cette finalité de l'enseignement scolaire se retrouve également dans la Loi sur l'enseignement obligatoire<sup>4</sup> (LEO).

Elle [l'école] vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique. (LEO, 2011, p.1)

L'une des missions de l'école étant dès lors de former des citoyens éclairés, capables d'exercer leur pouvoir démocratique, de prendre activement part à la vie et aux décisions du pays et de saisir toute la complexité des défis qui se dresseront devant eux, l'on peut s'interroger sur l'impact d'une faible participation des élèves durant leur parcours scolaire. En effet, l'école, reproduisant une forme scolaire traditionnelle (voir sous-

---

<sup>3</sup> Accessible sur : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration\\_CIIP\\_PER\\_BROCHURE\\_PG-2.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf), consulté le 30.04.22

<sup>4</sup> Accessible sur : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf), consulté le 30.04.22

chapitre<sup>5</sup> 4.2) connue pour emprisonner cette dernière et limiter sa portée (Vincent et al., 2019) s'inscrit plutôt dans des pratiques autoritaires que dans des pratiques participatives des élèves (Jeff, 2002 ; Quennerstedt, 2016, l'Anson & Allan, 2006; Lundy, 2007, in Louvriot, 2019). Bien que de plus en plus sollicitée, la voix des enfants n'est pas toujours prise en considération dans la vie scolaire et certaines démarches qualifiées de "*participatives*" ne font qu'office d'écran de fumée, empêchant les élèves d'inscrire ces moments dans une réalité tangible (Louvriot, 2019).

Bien que la conception de la citoyenneté rattachée à une nation soit toujours valable, la notion de citoyenneté est en évolution (Haeberli, communication personnelle, 2022). En effet, la perception de la citoyenneté actuelle se définit par une envie et un besoin grandissant de participer aux grandes orientations de la société. De ce point de vue, l'école semble avoir un rôle important à jouer en proposant notamment le plus tôt possible des dispositifs permettant l'entraînement de cette délibération. Ainsi, si les compétences ou capacités citoyennes importantes pour pouvoir s'insérer sereinement dans la société telles que celles de débattre, de raisonner ou d'argumenter s'apprennent dans la salle de classe, une bonne partie de ces capacités sont acquises, ou du moins entraînées en organisant des projets communs, en discutant, en collaborant, en échangeant... *en participant*. Il peut sembler paradoxal de considérer les élèves fraîchement sortis de l'enseignement obligatoire comme des citoyens éclairés, alors qu'ils n'ont pas réellement eu l'occasion de participer aux prises de décisions les concernant et qu'ils n'ont été que rarement amenés à développer ou entraîner les compétences pourtant nécessaires à l'appréhension et à la résolution des problèmes systémiques des défis liés à la durabilité de notre ère.

Le 21<sup>ème</sup> siècle foisonne de défis nouveaux d'origine tantôt sociale, tantôt économique, tantôt environnementale tendant à toucher de nombreux domaines de la société. Ainsi, ce qui caractérise leur complexité est qu'ils sont, la plupart du temps, interconnectés. De nature transversale et systémique, ces nouvelles problématiques appellent donc à de nouvelles compétences. Dès lors, quelles sont les compétences qu'un citoyen aguerri devrait être en mesure de mobiliser à la sortie de l'enseignement obligatoire afin de répondre au mieux aux différents défis qui l'attendent ? On peut notamment penser à la collaboration, à l'empathie, à la pensée prospective... et à bien d'autres ! Certaines compétences jugées nécessaires dans l'optique de faire face aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle sont,

---

<sup>5</sup> Par souci de rigueur et d'uniformité, le mémoire sera jalonné des termes suivants : le terme « *chapitre* » concerne le premier niveau de titre (par exemple 1), le terme « *sous-chapitre* » représente le deuxième niveau (1.1), le terme « *section* » indique le troisième niveau (1.1.1) et, finalement, « *sous-section* » représente le quatrième niveau (1.1.1.1)

d'une part, esquissées à travers les nombreux référentiels de compétences de l'Education au Développement Durable (EDD) dont il sera question plus tard dans ce travail (voir section 3.1.1). D'autre part, un nombre grandissant de recherches s'intéresse également à cette question (voir p. exemple Pellaud et al., 2021). Le problème est que l'école obligatoire, telle qu'elle dispense généralement ses enseignements à l'heure actuelle, ne permet que difficilement le développement et l'entraînement de certaines de ces compétences clés. En effet, les résultats d'une étude<sup>6</sup> cherchant à évaluer la capacité de l'école à développer certaines compétences ont montré que les compétences les moins bien développées à l'école sont la créativité (associée à l'ouverture d'esprit), l'esprit critique ainsi que la confiance en soi (Pellaud et al., 2021). Louvriot (2019) indique à cet égard qu'afin de consolider la place des compétences dans le système scolaire, l'instauration de divers dispositifs structurels ou pédagogiques reposant sur la participation des élèves constitue une excellente porte d'entrée. Face à ce constat, il est intéressant de se demander si un outil tel que le conseil d'élèves<sup>7</sup> ainsi que la mise en projet<sup>8</sup> au sein d'un établissement participe, d'une manière ou d'une autre, à combler ce manque et plus globalement à atteindre les buts que poursuit une EDD.

Dans cette configuration, l'EDD représente donc le cadre définissant différents objectifs, et les démarches participatives font office de "moyen" permettant ou non d'accéder à cette fin. L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) indique d'ailleurs que « *l'Education en vue du développement durable implique l'adoption de méthodes pédagogiques participatives visant à autonomiser les apprenants pour qu'ils deviennent acteurs du développement durable* » (UNESCO, 2013, p.1). Similairement, la participation, plus précisément, la contribution à des processus collectifs, figure dans les compétences sociales visées décrites par Education21 sous l'axe « *interagir dans des groupes hétérogènes*<sup>9</sup> ». Cette vision de la participation place ainsi ce travail à l'interface entre l'EDD et l'éducation citoyenne (EC).

---

<sup>6</sup> Cette étude a été menée auprès d'enseignants et de futurs enseignants. Il leur a tout d'abord été demandé, par groupes, d'identifier les compétences que chaque élève devrait être en mesure de posséder au sortir de l'école obligatoire afin d'être en mesure de faire face aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle. Suite à une mise en commun, les termes connexes ont été regroupés pour former des catégories de compétences. Dans la deuxième partie de l'étude, les participants ont dû évaluer l'aptitude de l'école à développer ces compétences. Cette étude sera développée plus en profondeur dans une section ultérieure.

<sup>7</sup> Le conseil d'élèves prendra dans la suite de ce travail le nom de "groupe des délégués", car c'est ainsi que les encadrants et les élèves de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée le nomment. Le groupe des délégués sera présenté dans la partie portant sur la recherche pratique.

<sup>8</sup> Cette mise en projet apparaît sous l'appellation "Elyvox". Il s'agit d'un mot pour donner une identité aux projets portés par les élèves. Elyvox sera présenté dans la partie portant sur la recherche pratique.

<sup>9</sup> <https://www.education21.ch/fr/competences-edd>, consulté le 20.06.22

L'EDD a connu de nombreuses dénominations ayant fluctué au fil des ajustements qu'elle a subis (voir section 3.1.1). Ainsi, bien que les documents de l'UNESCO ainsi que le Plan d'Etudes Romand (PER) utilisent l'expression « *éducation en vue d'un développement durable* » ou « *éducation au développement durable* », il faut savoir que le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) ainsi que la Haute Ecole Pédagogique Vaud (HEPVD) préfèrent utiliser la formulation « *éducation à la durabilité* » (ED) pour deux raisons :

Premièrement, l'éducation à la durabilité fait référence aux savoirs académiques en matière de durabilité, plutôt qu'au programme politique de l'ONU. Deuxièmement, le champ de l'éducation en vue du développement durable n'a cessé de s'étendre depuis la publication du PER en 2010, pour englober une multitude « d'éducatives à... ». Cela génère un certain flou, que l'étiquette « éducation à la durabilité » tente de clarifier. (DFJC, 2021, p.16)

Bien que cette clarification me semble intéressante et qu'il faut garder en tête les raisons qui la sous-tendent, ce travail, s'inscrivant bel et bien dans une perspective de durabilité forte<sup>10</sup>, utilisera la formulation EDD dans le but de conserver le même langage que le PER et les autres documents afin de réduire le risque de confusion.

S'éloignant de l'intériorisation des écogestes, il s'agira ici de questionner l'utilité de la mise en place d'instances participatives dans le cadre de l'enseignement au secondaire et de voir si la multiplication d'expériences participatives permet le développement de compétences clés (par exemple la créativité, l'esprit critique, l'adaptabilité ou l'autonomie, voir section 2.2.2) qui seront définies plus loin. Cette problématique m'amène à formuler la question de recherche suivante :

**QR :** La mise en place d'instances participatives telles que le groupe des délégués ainsi qu'Elyvox mis sur pied au sein d'un établissement de l'enseignement primaire et secondaire permet-elle le développement de compétences jugées nécessaires à la formation de citoyens capables de faire face aux défis globaux liés à la durabilité de notre société ?

---

<sup>10</sup> Le critère déterminant pour distinguer la durabilité forte de la durabilité faible réside dans le refus d'opposer l'être humain à la nature. La durabilité forte reconnaît aux humains et aux systèmes non-humains non seulement une valeur sociale mais également une valeur intrinsèque, alors que la durabilité faible accepte de substituer du capital naturel par d'autres types de ressources (sociales, financières...). (Norton, 2005)

De cette question de recherche découlent les trois hypothèses suivantes :

**HR1** : Le système représentatif, l'organisation démocratique ainsi que les activités proposées dans le cadre du groupe des délégués ainsi qu'Elyvox permettent d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société.

**HR2** : Le processus d'élaboration d'actions ou de projets dans le cadre du groupe des délégués et d'Elyvox (proposition, réflexion, discussion, recherche de compromis, promotion d'un projet, argumentation auprès du décanat et des autres parties prenantes...) permet aux élèves de développer des compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives considérées comme nécessaires pour faire face aux défis de demain.

**SHR2** : La participation des élèves dans le cadre des démarches citées en HR2 permet plus précisément de développer la créativité, la pensée critique et la confiance en soi.

**HR3** : La participation au sein du groupe des délégués et d'Elyvox a un impact sur le sentiment d'efficacité des actions entreprises sur la "micro-société" que constitue l'établissement scolaire et permet ainsi de s'approcher du "pouvoir d'agir" au sein de la société démocratique dans laquelle nous évoluons.

Ainsi, les hypothèses et sous-hypothèses de recherche sont construites autour de trois étapes que sont la compréhension du système (HR1), l'outillage pour pouvoir participer à ce système (HR2 et SHR2) ainsi que le passage à l'action (HR3).

# 1. Cap vers l'éducation de demain

*« Préparer l'enfant à maîtriser et non subir les mutations à venir, à apprendre à raisonner non pas seulement pour son propre plaisir d'accession au savoir mais pour décrypter et façonner son environnement. »*

Jacques Fortin

De nombreux auteurs plaident pour une transformation profonde du système scolaire s'ajustant aux défis de notre ère (Taddéi, 2018, Morin et al. 2003, Curnier, 2021, Pellaud & Eastes 2020, etc.). Dans son ouvrage *Apprendre au 21<sup>ème</sup> siècle* (2018), Taddéi propose de s'appuyer sur la pensée d'Aristote pour définir trois types de connaissances : l'«*épistémé*» représentant la connaissance du monde, la «*technè*» englobant les façons d'agir sur ce même monde et finalement la notion de «*phronesis*» décrivant la dimension éthique et l'action. Taddéi souligne qu'à l'époque d'Aristote, la «*phronesis*» décrivait principalement les conséquences des actes sur soi et sur les autres, mais qu'aujourd'hui ces impacts outrepassent «*l'ici et maintenant*» et tendent à avoir des répercussions sur «*l'ailleurs et demain*» (p.19). L'auteur met en évidence que, si l'«*épistémé*» est particulièrement privilégiée dans les systèmes éducatifs que nous connaissons, la «*phronesis*» devrait faire l'objet d'une attention particulière et être développée afin d'affronter les nombreuses crises systémiques du siècle (climatiques, environnementales, économiques, géopolitiques, sociales, etc.). Morin (2007) insiste pour sa part de manière similaire sur la nécessité pour l'élève d'être amené tout au long de sa scolarité à adopter une «*conception du global et de l'essentiel*» s'encrant dans une «*formation éthique à la responsabilité*» (p.44). En effet, en visant le développement d'individus maîtrisant la pensée prospective, systémique, créatrice, critique, autonome ainsi que collaborative pour ne citer que quelques exemples, l'école permettrait de fournir aux élèves, futurs citoyens, la capacité d'imaginer conjointement la réponse à la grande énigme posée par les défis de notre ère (Pellaud & Eastes, 2020). Il s'agirait ainsi pour le système éducatif de permettre l'apparition d'individus épanouis, au bénéfice d'une confiance en eux et pleinement garants de leur choix de vie (Pellaud et al., 2020). Autrement dit, il est désormais nécessaire pour le système scolaire de

Créer les conditions pour l'émergence de personnes matures, fortes d'un soi écologique construit, dotées d'une vision de la Terre comme système vivant et

interdépendant ayant une valeur intrinsèque. Des êtres porteurs de valeurs, d'un savoir-faire et d'un savoir-être permettant de vivre en concordance avec l'ensemble de la toile de la vie. (Egger, 2017, p.122).

Il semblerait que l'école occupe donc une position de choix lui conférant la possibilité et (le devoir ?) de faire activement changer les choses :

Nous devons [à nos jeunes] la vérité sans fard. Il est indispensable que l'école et l'université soient résolument tournées vers la conjuration de cette hécatombe et la mise en lumière de ses origines (...) Il faut que des enseignements centraux et exigeants accompagnent une mutation à engager immédiatement. Sans quoi ils ne feront que renforcer une forme de dissonance cognitive dans l'écart entre ce qui est su et ce qui est fait. Sans quoi tous les autres enseignements ne feront qu'évoquer un monde déjà presque mort. (Barrau, 2020, p.54-55)

Ainsi, selon une pléthore d'auteurs (Curnier, 2017a, 2017b, 2021; Morin et al., 2003; Orr, 1992; Pellaud & Eastes, 2020; Sauvé, 1997; Taddéi & Davidenkoff, 2018; Wallenhorst & Pierron, 2019, etc.), l'éducation représente le moyen par excellence permettant d'instaurer des changements durables et nécessite de fait d'amorcer rapidement une réflexion quant au type d'éducation cohérent pour faire émerger chez les élèves les compétences cruciales au changement de cap, pour parvenir à « *penser, vivre et agir ensemble en Anthropocène* » (Wallenhorst & Pierron, 2019, p.12). En effet, « *dans un monde en mouvement, le meilleur service à rendre [aux élèves] est de leur donner les outils intellectuels et pratiques qui permettent de penser le changement* » (Taddéi & Davidenkoff, 2018, p.313) car cette réalité sans certitude fixe dans laquelle tout un chacun évolue nécessite d'être capable de problématiser. Mais avant de se pencher sur ce à quoi pourrait ressembler l' cole de demain, il est important de passer en revue les finalités poursuivies ou qui devraient être à l'agenda du système scolaire actuel.

### 1.1 Les finalités de l' cole au 21<sup> me</sup> siècle : une question épineuse

« *L' cole de demain devrait être repensée, en se focalisant d'abord sur pourquoi éduquer plutôt que sur comment ou quoi enseigner.* »

Daniel Curnier

Il s'agit ici d'aborder dans un premier temps ce qui figure dans les textes légaux régissant la place ainsi que les objectifs du système scolaire. La déclaration de la CIIP (2003)

indique que « *l'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale* ». Mais comme le rappelle Raveaud (2007), l'école a non seulement pour fonction d'inoculer des savoirs, mais elle a également et surtout pour mission de « *transmettre des valeurs et des normes de comportement, de créer du lien social et de former des citoyens* » (p.19). En d'autres termes, il s'agit pour le système éducatif de « *préparer l'adulte de demain à vivre en société, à vivre dans sa société* » (p.19). La déclaration de la CIIP (2003) stipule à cet égard que l'école publique doit assumer des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales telles que « *le développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération* ». Ainsi, dans le questionnaire qui nous intéresse, il est digne d'intérêt de souligner qu'un des objectifs mentionnés porte sur le développement des connaissances et du comportement de citoyen et d'acteur social « *impliquant l'acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité et de citoyen* ». La LEO (2011) quant à elle définit de manière similaire les buts de l'école comme suit :

Elle [l'école] vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique. (LEO, 2011)

Ainsi, les finalités annoncées dans le projet de société démocratique affirment le dessein de former des citoyens capables de se saisir des problèmes systémiques de notre ère en sachant mobiliser des actions et des attitudes s'inscrivant dans le principe de responsabilité (Pellaud, 2014) et laissent également transparaître une volonté affirmée d'une participation et de la prise en compte de la parole de tous les individus concernés. Ce projet global de développement de l'élève et de ses compétences apparaît d'ailleurs dans deux des trois visées prioritaires exposées dans les commentaires généraux de la Formation générale (FG) du PER (2010) : « *prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne* » et « *prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable* ».

Comme le souligne le PER (2010), le rôle de la FG est « *d’initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde* ».

Ainsi, l’école doit donner la possibilité à tout élève de développer ce qui lui est essentiel d’un point de vue personnel, par exemple la santé ou l’hygiène, mais aussi ce qui lui sera nécessaire dans son insertion en tant que citoyen d’une communauté politique ainsi que les compétences qui lui seront utiles en tant qu’entité active désireuse de s’intégrer dans le marché du travail (Audigier, 2015). Mais lorsqu’on résume ces objectifs par les trois mots individu-citoyen-travailleur, on se retrouve un peu emprunté : « *quels savoirs, savoir-faire, attitudes, valeurs, compétences... il serait juste, utile, bon, nécessaire..., de transmettre, de permettre aux élèves de construire ? (...) Comment choisir les uns et les autres ?* » (Audigier, 2015, p.25). Comment permettre aux futurs citoyens d’appréhender et de comprendre toute la complexité des mutations auxquelles notre société et notre monde font face depuis plusieurs décennies ? Afin de dissiper cette zone d’ombre, Perrenoud (2011) propose de recourir à des sondages à large échelle :

De telles enquêtes permettraient de recenser les situations auxquelles ils [les gens] sont ou seront vraiment confrontés, d’en déduire les compétences requises, de décider s’il appartient à l’école de les développer, et, dans l’affirmative, d’identifier les connaissances, les habiletés et les attitudes qui constituent les ressources nécessaires au fonctionnement de telles compétences (...) passés à la moulinette, certains savoirs se révéleraient tout à fait inutiles dans la perspective d’une préparation à la vie, alors que d’autres franchiraient au contraire cette épreuve avec succès. (Perrenoud, 2011, pp. 19-20).

L’auteur indique d’ailleurs que deux visions de l’école s’affrontent : celle d’une école cherchant à privilégier la formation des élites, et celle d’un système éducatif visant à nantir les plus démunis d’outils et de compétences afin de les préparer au mieux à la vie qui les attend. En effet, Perrenoud (2011) déplore une sélection de connaissances enseignées préférée non pas pour préparer à la vie, mais plutôt pour fournir le socle nécessaire aux élèves qui poursuivront leurs études.

S’il n’est ni nécessaire ni possible que l’école donne à tous toutes les connaissances requises pour affronter la vie moderne, elle peut et doit donner à chacun des bases de connaissances plus diversifiées, de sorte que chacun ait les moyens d’apprendre rapidement ce dont il aura besoin pour faire face aux évènements qui émergeront au gré de son existence. (Perrenoud, 2011, p.24)

Afin de tenter de répondre à ce besoin grandissant de reconnecter les savoirs scolaires à la vie, des orientations nouvelles dans le but de réorganiser les curriculums autour des compétences et de transformer les dispositifs d'enseignement sont préconisées par les autorités scolaires et certaines instances internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Jonnaert (2014) s'appuie sur les travaux de Braslavsky (2001) et signale que l'utilisation presque systématique de la notion de compétence dans la plupart des textes indiquant les finalités de l'école dans les réformes curriculaires démontre que le développement de compétences est devenu l'un des objectifs de nombreuses formations. Les compétences et capacités visées répondant à des besoins sociaux et professionnels sont ainsi les témoins d'une conception particulière de l'homme et de la société et se réfèrent systématiquement à une éthique (Gillet & CEPEC, 1997). En d'autres termes, le choix des compétences transversales à développer tout au long de la scolarité est corrélé au type d'humains que l'école veut former (Perrenoud, 2011a).

Dans cette vision des finalités et buts de l'école, il s'agit de se baser sur des compétences et des capacités visant à répondre à la demande sociale et à une société tendant à se complexifier : la météo devenant de plus en plus capricieuse a déjà commencé à impacter le quotidien de la race humaine, les relations et interactions entre les différentes parties du globe tendent à se multiplier, le réseau de communication reliant toute la planète ne cesse de se ramifier, la robotisation grandissante menace de nombreux emplois, les développements scientifiques, techniques et économiques scellent l'avenir de l'humanité, les menaces de mort nucléaires et écologiques prolifèrent. Ces nombreux éléments s'inscrivent dans un contexte inquiétant de raréfaction des ressources et d'entêtement de l'être humain poursuivant sa fuite en avant sans jamais daigner se retourner :

Dans cet étai temporel, la décision politique se trouve comprimée, prise dans une injonction paradoxale. Face à cet *overshoot* qui est notre réalité, les politiques répondent par un accroissement de la complexité, comme l'a pointé l'anthropologue Joseph Tainter, qui décrit la complexification comme une stratégie d'évitement de l'effondrement. Hydrogène et autres carburants de remplacement, décarbonation invoquée comme un mantra, découplage, efficacité, électro-mobilité... autant de mots magiques martelés au fil des années qui occultent de moins en moins le piège systémique dans lequel nous nous trouvons. L'élargissement des marchés carbone à de nouveaux acteurs, l'injonction au véhicule électrique, qui requiert la

multiplication des infrastructures de recharge, la construction problématique de gros réacteurs nucléaires, tout semble indiquer une fuite en avant comparable au syndrome de la Reine rouge de Lewis Carroll dans *Alice au pays des merveilles*, qui court pour rester à la même place. (Sinai, 2021, p.9)

Toutes ces transformations « *confèrent à l'humanité planétaire une communauté de destin* » (Morin et al., 2003, p.10). Ces nombreux changements rendent vitale la connaissance du destin planétaire qui nous lie désormais. Dès lors, il est d'une importance capitale de parvenir à conceptualiser

le chaos des évènements, interactions et rétroactions où se mêlent et interfèrent les processus économiques, politiques, sociaux, nationaux, ethniques, religieux, mythologiques qui tissent ce destin, de savoir en somme qui nous sommes, ce qui nous arrive, ce qui nous détermine, ce qui nous menace, ce qui peut nous éclairer, nous prévenir et peut-être nous sauver. (Morin et al., 2003, p. 10)

Dans une telle configuration, il est nécessaire que notre formation scolaire, universitaire et professionnelle permette d'assumer et de comprendre cette condition désormais nécessaire de « *citoyen de la Terre* » (Morin et al., 2003, p. 10). Il est donc d'une importance capitale d'éduquer pour l'ère planétaire, et ceci requiert plusieurs réformes concomitantes : une réforme du mode de connaissances, de pensée, et de l'enseignement.

Une focale mise sur les compétences, permettrait, entre autres, de rétablir un équilibre entre ce qui s'enseigne entre les quatre murs de la salle de classe et ce qui se produit véritablement à l'extérieur de l'établissement scolaire. Dès lors, les compétences se positionnent comme un enjeu majeur de formation et engendrent de fait une nécessaire évolution de l'école dans ce sens, caractérisée notamment par des transformations de programme, du mode d'évaluation, du fonctionnement global du système classe...

## 2. Les compétences : centre des préoccupations de l'école d'aujourd'hui ?

Il s'agira dans cette section dans un premier temps, de comprendre les tensions générées par le concept de compétences ainsi que sa genèse. Ensuite, après avoir distingué certains produits de l'apprentissage pourtant proches, il s'agira, en s'arrêtant d'abord sur des éléments façonnant la notion de compétences, de tenter de s'approcher d'une définition des compétences. Finalement, la dernière partie de ce chapitre proposera de présenter d'une part les compétences préconisées dans le cadre d'une durabilité faible et d'autre part les compétences jugées nécessaires pour faire face aux défis socio-environnementaux de demain dans le cadre d'une durabilité forte.

### 2.1 Le développement de compétences comme horizon : une notion aux multiples facettes

*« Pour comprendre le monde et agir sur lui, ne faut-il pas, à la fois, s'appropriier des connaissances étendues et construire des compétences susceptibles de les mobiliser à bon escient ? »*

Philippe Perrenoud

Parmi les interrogations que peuvent soulever la délimitation compliquée des objectifs de l'école, on peut se demander si développer des compétences est réellement l'affaire du système éducatif. Attend-on de l'école qu'elle transmette simplement des savoirs ou qu'elle donne les outils nécessaires aux élèves leur permettant de développer des compétences ? Depuis qu'elle a vu le jour, l'école oscille entre deux visions du cursus : celle d'explorer nombre de connaissances sans pour autant se soucier de leur mobilisation en situation, et celle de restreindre la quantité de savoirs enseignés afin de dégager du temps pour permettre l'exercice de leur mobilisation en situation complexe (Perrenoud, 2011a). Comme mentionné plus haut, il est en effet souvent reproché à l'école de permettre l'assimilation de connaissances utilisables uniquement dans le même contexte d'apprentissage et difficilement exportables en dehors du bâtiment scolaire. Comme le souligne Perrenoud (2002), *« tout se passe comme si la présence d'un savoir dans les programmes suffisait à justifier son utilité et à lui donner du sens, sans qu'il soit opportun de perdre du temps à débattre des liens entre les savoirs enseignés, leur genèse dans l'histoire humaine et les pratiques sociales auxquelles ils préparent aujourd'hui »* (p.48). Ainsi, nous avons souvent à faire à des savoirs « morts » désencastrés de tout contexte et

déconnectés de la réalité. Comme l'indiquent plusieurs auteurs (Allal, 2002; Perrenoud, 2011a; Romainville, 1996), il existe un malentendu consistant à opposer connaissances et compétences : ce faux débat nourrit la croyance qu'en développant les compétences on décide de renoncer à transmettre des connaissances. Cependant, les compétences ne se dressent pas contre les savoirs, et l'inverse est également vrai : « *les compétences ne s'opposent pas et ne se substituent pas aux savoirs appropriés par l'élève, elles désignent l'organisation de ces savoirs en un système fonctionnel* » (Allal, 2002, p.79), il s'agit donc de « *réaffirmer leur interaction fondamentale : un savoir-réfléchir général ne peut se construire indépendamment de contenus, de savoirs* » (Romainville, 1996, p.141).

Ce que l'on attend de l'école, au final, c'est de permettre aux élèves d'utiliser les connaissances acquises à l'école dans d'autres contextes pratiques et de pouvoir les mobiliser dans la vie réelle afin que les savoirs appris aient un autre horizon que la salle de classe. Dolz (2002) appuie d'ailleurs le fait que l'intérêt pour la notion de compétences permet deux choses. D'une part, cela appelle à prendre en compte les liens entre institutions éducatives et monde du travail, invitant ainsi à repenser les articulations entre « *savoirs scolaires et savoirs vivants* » (p. 11) puisque ce concept prend en considération la mutation du monde économique. D'autre part, et consécutivement, cela marque un tournant dans la manière d'envisager la préparation des nouvelles générations, car il s'agit dès lors de les rendre plus efficaces et plus résilientes face aux obstacles que dressent la société et la vie en général. Cependant, même si un consensus semble émerger quant à la nécessité d'axer l'éducation sur un développement des compétences, la notion même semble reposer sur un flou conceptuel.

### 2.1.1 Les compétences : un concept qui fait débat

Dans son texte *L'irrésistible ascension du terme compétences en éducation*, Romainville, (1996) propose d'ouvrir la réflexion en se basant sur une première définition des compétences proposée en 1994 par le Cabinet du Ministre de l'Éducation. Cette dernière permet de souligner la confusion dont la notion de compétence est victime : « *comportements structurés en fonction d'un but, dans une situation donnée, c'est-à-dire possibilités d'action efficace dans un contexte précis* ». Ici, la cohérence de la définition laisse à désirer : en effet, les notions de « *stratégie* » ou d'action sont convoquées dans la première partie de la phrase alors que la fin se réfère à la notion de potentialité. Malgré cela, ces observations permettent d'entrevoir une des caractéristiques nouvelles liée à

l'émergence du terme compétence : l'efficacité avec laquelle l'enfant sera à même de faire face à une situation devient le point névralgique du questionnement. Ainsi, comme le souligne l'auteur, nous retrouvons presque systématiquement au cœur des préoccupations pédagogiques « *la notion d'efficience dans le réel, de rendement dans l'action* » (p.133). Cette première définition, bien que peu concluante, a le mérite de mettre en lumière un quiproquo quant au sens à attribuer au terme de « *compétence* », mettant en évidence un balancement fréquent entre deux axes. En effet, sur la base de cette dernière, Romainville (1996) identifie deux sens attribués à la compétence : le premier renvoie à la notion d'aptitude et de potentialité, faisant de la compétence un synonyme de capacité ; le deuxième renvoie à la notion d'action et d'effectuation indiquant que la compétence se rapproche de conduites, de « *comportements structurés en fonction d'un but* » (p.133). Comme l'indique Jonnaert (2014) en s'appuyant sur pléthore d'ouvrages et de textes traitant de la notion de compétences, la définition du concept rencontre un faible consensus et se trouve régulièrement au cœur des débats. En effet, caractérisée par une profusion d'« *incertitudes lexicales* » (Dolz, 2002, p.7), la littérature abonde de définitions vagues, lacunaires, pléonastiques ou reproduisant des rapports de synonymie entre plusieurs concepts connexes enfonçant ainsi la notion de compétence « *dans une nébuleuse théorique difficile à détricoter* » (Jonnaert, 2014, p.7). Continuant à faire l'objet de tentatives de défrichage, Stroobants (2002) souligne que l'ambiguïté et l'inconsistance du terme participent activement à sa propagation dans le champ de l'éducation.

### 2.1.2 Des débuts discrets de la notion de compétence...

Romainville (1996) dresse le constat que les plus anciens documents pédagogiques évoquent peu cette notion. Dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, De Landsheere (1992) reprend simplement la définition de compétence proposée par Chomsky (1957) dans le cadre de sa théorie générative, exemple renvoyant au premier sens décrit dans la section précédente : la compétence est considérée comme une aptitude et est opposée à la performance, elle est « *l'actualisation de la compétence dans des énoncés effectivement produits* » (p.51). De Landsheere (1992) énonce cependant un peu plus loin que la formation professionnelle doit avoir pour base « *les compétences caractéristiques à acquérir, par ce que l'étudiant doit devenir capable d'accomplir* » (p.68) précision s'approchant plus du deuxième sens évoqué plus haut.

Romainville évoque ensuite l'encyclopédie d'Houssaye (1993) dans laquelle le terme compétence est fréquemment utilisé et comptabilise seize citations en index, confirmant de fait que ce dernier a trouvé sa place dans le langage des Sciences de l'Education. L'auteur note cependant qu'aucun protagoniste à l'origine de ces citations ne s'est risqué à le définir, à l'exception d'Abernot pour qui la compétence représente « *un potentiel de mise en œuvre* » (Houssaye, 1993, p.236), classant ainsi cette vision des compétences dans le premier sens. La compétence est similairement définie dans le contexte de la formation professionnelle des ouvriers comme « *caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches* » (Champy & Étévé, 1994, p.181). Comme le souligne Romainville (1996), le terme compétence apparaît dans le monde de l'éducation à travers le domaine de la formation professionnelle ; ce qui était attendu de l'adulte en situation de travail était décrit. Dans le monde professionnel, Dugue et Maillebouis (1994, in Romainville, 1996) notent qu'un glissement s'est d'ailleurs opéré : la notion de compétences mettant l'accent sur la mobilité, la flexibilité et la proactivité, qualités jugées comme nécessaires dans la dynamique homme-travail a progressivement succédé à la notion de qualification pourtant dominante dans les années 70. Les deux auteurs notent que la notion de compétence s'avère particulièrement utile pour dire le rôle que doit dorénavant jouer le travailleur : « *pour être reconnu comme compétent, il ne faut pas seulement qu'il possède des savoirs, il doit mobiliser quelque chose en plus, c'est le fameux « je ne sais quoi par lequel la qualification devient efficiente.* » (Dugue & Maillebouis, 1994, p.6). Ainsi, il est important de souligner que la nouveauté du concept donne du fil à retordre à quiconque souhaite proposer une définition, tant les idées mobilisées sont connexes...

### 2.1.3 ... A son ascension fulgurante.

Comme indiquent les auteurs s'étant penché sur la question (voir par exemple les travaux de Braslavsky, 2001 et Barbier, 2007, cités par Jonnaert, 2014), le terme de compétences ainsi que l'élaboration de ses contours sémantiques connaissent un succès grandissant, ses applications internationales ont d'ailleurs proliféré depuis les années 70. Devenue attracteur dans le monde du travail et dans le domaine de l'éducation (formation et école), la notion de « *compétences* », supposée refléter les nouvelles pratiques et répondre à des exigences conceptuelles inédites (Stroobants, 2002) est préférée à celle de capacité, de connaissance, d'aptitude, de potentialité ou de savoir-faire (Dolz, 2002). Cependant, alors

même que le terme véhicule encore quantité de controverses sémantiques et que de nombreuses zones d'ombre persistent, la décennie 90 voit les définitions de compétences se multiplier en vue de les prescrire sous forme d'objectifs ou de qualités et normes requises, de les transposer dans une formation sous la forme de référentiels de compétences et finalement de les évaluer (Stroobants, 2002). Il s'agit donc d'une réponse aux nouvelles exigences sociales qui se traduit par une démarche de réécriture des plans d'études scolaires dont l'origine remonte aux réflexions critiques sur les contributions de la pédagogie par objectifs (Hameline, 1979, in Allal, 2002). Comme l'indique Stroobants (2002), l'engouement pour cette notion n'a pas de justification empirique (ne résulte par exemple pas d'une avancée scientifique) et semble plutôt trouver son origine dans une période marquée par l'effervescence des sciences cognitives.

#### 2.1.3.2 Vers une lente modification des mentalités pédagogiques: former des élèves «compétents»

Romainville (1996) nous offre une rapide analyse des raisons qui sous-tendent l'émergence du terme « *compétence* » et l'intérêt grandissant pour cette notion en parcourant plusieurs transitions conceptuelles dans les mentalités pédagogiques qu'il précise être en interaction.

- 1) Le premier changement concerne le passage d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré « *sur l'élève, sur l'individu, sur l'apprenant* » (Romainville, 1996, p.135). En effet, la description des objectifs d'enseignement dans une pédagogie des « *compétences* » s'éloigne de contenus à faire engranger pour s'approcher de ce que l'élève devra être en mesure de faire une fois l'apprentissage terminé (Fourez, 1994, in Romainville, 1996). Ainsi, « *la logique de la formation n'est plus celle des disciplines, logique purement interne à l'école, mais bien celle de l'acquisition d'une expertise complexe, exportable en dehors du champ scolaire* » (Romainville, 1996, p. 135). Mais il faut tout de même nuancer la portée de ce glissement et ne pas le catégoriser comme une révolution à proprement parler, car l'école humaniste à la fin des années 50 visait déjà l'éducation de l'élève en s'appuyant sur les disciplines qui servaient de moyens au service de cette fin (Fourez, 1994, in Romainville, 1996). La pédagogie par objectifs, cherchant également à se focaliser sur l'élève en délimitant notamment au début de chaque enseignement les objectifs à atteindre a tenté, elle aussi, de réaliser un changement de perspective similaire. Cependant, cette expérience s'est

soldée par un échec, car il s'agissait en réalité d'une centration alibi sur l'élève motivée par une perspective béhavioriste dans laquelle l'enfant n'était qu'un objet à manipuler (Romainville, 1996). Ainsi, l'utilisation du terme « *compétence* » mettrait en lumière une volonté de « *ne plus se focaliser sur des micro-objectifs pour eux-mêmes mais de les remettre en perspective en fonction de leur participation au développement d'une «capacité» plus globale* » (Romainville, 1996, p.136). Comme l'indique l'auteur, on assiste donc à une mutation caractérisée par un élève non plus objet mais bel et bien sujet de ses propres apprentissages.

- 2) Le deuxième changement concerne le passage d'un apprentissage centré sur des acquis peu utilisables à un apprentissage axé sur « *un potentiel d'action* » (Romainville, 1996, p.137). Evoquer l'idée de compétences indique que l'on vise surtout à offrir à l'élève l'accès à une capacité ou une potentialité de traiter de manière efficace une situation donnée. En d'autres termes, rendre l'élève, en dehors du cadre scolaire, capable de résoudre un problème en s'approchant d'une solution viable : « *ce qui compte, c'est ce qui se passera après l'apprentissage* » (p.137) car « *insister sur les compétences « transversales », « transférables », participe du même objectif : plutôt veiller à faire acquérir des capacités que l'on pourra mettre en œuvre dans des contextes divers* » (p.137).
- 3) En troisième instance, le contexte économique actuel n'est pas étranger à ce glissement : alors que le langage de l'épanouissement personnel occupait une place de choix durant les années d'opulence, c'est désormais le langage de l'efficacité qui prend le dessus, trahissant ainsi la nécessité pour les élèves de devenir de plus en plus compétents face à un marché de l'emploi battant de l'aile (Fourez, 1994, in Romainville, 1996). Ce point fait d'ailleurs directement écho à la critique adressée au système éducatif développée dans une section précédente : celle de dispenser des connaissances difficilement mobilisables en dehors de l'école. Ainsi, comme l'indique Romainville, « *l'émergence du terme compétence trahirait cette intention de doter l'élève de savoirs « vivants » susceptibles d'être mobilisés pour la résolution de problèmes dans le monde qui l'entoure* » (p.137).
- 4) Le dernier changement concerne la transition d'un apprentissage de connaissances vers un apprentissage de savoir-faire et de savoir-réfléchir visibles notamment à travers l'évolution des réformes curriculaires mettant l'accent sur les compétences dites « *transversales* ». Considérées comme une étape nécessaire à l'entraînement

de démarches de pensée de haut niveau, les disciplines et matières scolaires ne sont au final qu'un moyen et non pas l'objectif vers lequel tend l'enseignement : « *les contenus scolaires ne sont en définitive que des prétextes, des occasions, des tremplins pour le développement de démarches intellectuelles de base : distinguer l'essentiel de l'accessoire, classer logiquement, etc.* » (p. 138).

### 2.1.3.2 Un accent mis sur les démarches de pensée

Cette prépondérance du développement des démarches de pensée s'explique par plusieurs facteurs (Romainville, 1996) :

- 1) Premièrement, l'évolution technologique ainsi que la quantité de connaissances croissant sans cesse seraient susceptibles de noyer l'école sous un amas de contenus d'enseignement difficilement gérable dont la prise en charge nuirait à la qualité des apprentissages jugés indispensables. Etant donné que l'école n'est pas outillée pour couvrir tous les contenus hyperspécialisés, on attend d'elle qu'elle arme les élèves de « *capacités générales d'adaptation* » (p.140) telles que l'esprit d'initiative et la flexibilité, reflets d'un monde économique et social tendant à mettre de plus en plus l'accent sur l'adaptabilité des élèves au sortir de la scolarité obligatoire et qu'elle fournisse des clés d'analyse d'un monde tendant à changer rapidement dans lequel les savoirs inertes deviennent rapidement obsolètes.
- 2) Un autre facteur réside dans la volonté de voir l'école se démocratiser : en effet, pour de nombreux sociologues, l'échec scolaire se produit lorsque la journée à l'école se termine et trouve sa source dans un accompagnement dans les démarches d'apprentissage des parents défaillant, si tant est qu'il existe : « *si l'école s'en tient à dispenser des savoirs et laisse leur appropriation personnelle au travail à domicile, la sélection sociale jouera à plein* » (p.140).
- 3) Finalement, le dernier facteur de cet enthousiasme pour les démarches se situe au niveau de l'enseignant lui-même : formé et spécialisé dans une et parfois plusieurs disciplines, le professeur en devient un expert dont la maîtrise n'a de cesse d'augmenter au fil des années de fonction. Plus l'expertise s'accroît, plus les aspects de la discipline auxquels on porte de l'intérêt se complexifient (l'épistémologie de la branche, les méthodes, les démarches de pensée spécifiques...) faisant ainsi des démarches de pensée un axe central.

### 2.1.3.3 Compétences et autres produits de l'apprentissage : des notions similaires méritant pourtant d'être distinguées

Comme mentionné précédemment, la notion de compétence revêt de nombreux sens et peine à être définie de manière consensuelle. Les auteurs intéressés par la question rencontrent une certaine difficulté à proposer une définition unanime : tantôt définie comme « *la capacité de faire quelque chose* » à l'instar de la définition que propose l'OCDE, ou comme « *capacité d'agir, efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas* » (Perrenoud, 2011a), tantôt définie comme un « *savoir-mobiliser* » (Le Boterf, 1994, 1997, in Perrenoud, 2011a, p.35) ou un « *savoir-faire* » (D. Hameline, 1979, in Gillet & CEPEC, 1997, p.68), ou encore comme un rapport de la personne aux situations (Pastré & Samurçay, 2001, in Jonnaert, 2014) il est difficile de s'y retrouver. Même si de nombreux concepts semblent connexes et servent à préciser le terme de compétences et les notions que ce dernier revêt, il est important de prendre la peine de les différencier.

#### ***Compétences et capacités : une synergie efficace***

Le rapport de synonymie souvent établi entre les termes compétence et capacité est problématique (Jonnaert, Barette et al., 2004, in Jonnaert, 2014) : en effet, définir un mot par un autre mot s'avère être dangereux, car la superposition de deux notions proches sémantiquement ne permet nullement d'éclaircir le concept. Ainsi, certains auteurs ayant tendance à débiter leur définition par « *la compétence est la capacité de...* » semblent faire fausse route : s'il est vrai que la compétence englobe la capacité, l'inverse ne l'est pas ; les capacités sont des composantes d'une compétence, mais l'inverse ne peut être validé. Aussi, pour le traitement d'une situation, nombre de capacités agissant de concert avec plusieurs ressources forment un véritable « *faisceau opératoire de ressources* » (Allal, 2002, p.82). Ainsi, comme l'indique Jonnaert (2014), « *confondre compétence et capacité en les plaçant dans un rapport de synonymie, c'est confondre une finalité, le développement d'une compétence, et un des moyens mis en œuvre pour l'atteindre : la mobilisation des ressources cognitives que sont les capacités* » (Jonnaert, 2014, p. 6). Similairement, Gillet et ses collaborateurs du Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CEPEC) nuancent la notion de compétence, toujours spécifique à une famille de situations, et celle de capacité, représentant plutôt une organisation mentale transversale : « *[La capacité] n'est pas liée à une telle discipline particulière, ni à une situation professionnelle spécifique, mais elle peut se développer à*

*travers l'acquisition de compétences propres à des disciplines ou à des professions »* (Gillet & CEPEC, 1997, p.81). Il s'agit également de prendre en considération que les capacités ne sont pas que d'ordre cognitif mais revêtent aussi un caractère social et émotionnel, tout comme les compétences que ces dernières permettent d'atteindre (Pellaud et al., 2021).

Rey (1996, in Allal, 2002) propose une analyse de la notion de capacité telle que développée par Gillet et le CEPEC (1997) et indique qu'une compétence est par nature toujours encadrée dans une famille de situations, ce qui conduit donc à conclure que la notion de compétence transversale n'a pas de sens. Allal (2002) affirme se ranger volontiers derrière cette conclusion en mettant cependant un point d'honneur à souligner la « *complexité et l'ambiguïté de l'idée de « famille de situations »* » (p.84). En effet, Allal (2002) propose de situer l'hypothèse des capacités générales ainsi : les intersections entre les différentes familles de situations ainsi que les composantes pouvant accoler certaines situations plus ou moins éloignées devraient être visibilisées et prises en compte.

Bien que des situations soient toujours singulières à un certain niveau de détail, cela fait partie des capacités humaines de classification de créer des familles de situations et aussi de dégager des modes de fonctionnement qui traversent des situations. Il semble donc possible de postuler que des capacités générales se construisent à travers des re-spécifications successives de certaines opérations mentales (p. ex., raisonnement logique) ou de certaines conduites sociales (p. ex., collaboration avec autrui) dans des contextes divers. (Allal, 2002, p.84)

Perkins et Salomon (1989, in Allal, 2002) indiquent que bien que les capacités générales ne puissent pas être aussi efficaces que les compétences maîtrisées par un expert dans une famille de situations définie, elles représentent tout de même un ensemble de ressources non négligeables dans certaines circonstances :

Lorsque l'apprenant est confronté à une situation nouvelle dans laquelle ses compétences existantes sont inopérantes, des stratégies générales de raisonnement logique, d'analyse moyens-buts, de génération d'hypothèses, de vérification des effets de ses actions peuvent constituer des moyens d'entrer dans la situation, d'explorer ses paramètres et de commencer à construire une compétence plus locale et plus percutante. (Allal, 2002, p.84-85)

Ainsi, il semble nécessaire de distinguer les notions de compétences et capacités, qui, bien qu'elles englobent des idées similaires, ne se résument pas aux mêmes apports.

### ***Compétences et performances : une relation interdépendante***

A l'instar de la distinction nécessaire devant s'opérer entre compétences et capacités, une réflexion du même type doit avoir lieu en ce qui concerne les termes « *compétences* » et « *performances* ». Comme le signalent de nombreux auteurs (Dolz, 2002; Perrenoud, 2002, etc.), la notion de compétence telle que définie dans les travaux de Chomsky (1957) s'inscrivant dans la linguistique générative et faisant s'opposer les termes compétence et performance se doit d'être remise en question dans le cadre des apprentissages scolaires. Pour Chomsky (1957, cité par Allal, 2002), la compétence linguistique est un potentiel biologique intrinsèque à l'espèce humaine : elle se compose de règles (les connaissances grammaticales) sur lesquelles reposent les productions langagières (les performances). Dans la conception chomskyenne, la compétence représente donc ce que le sujet est en mesure de réaliser à travers son potentiel biologique, et la performance évoque tout ce qui a trait au comportement observable, qui n'est, selon lui, qu'un « *reflet imparfait de la première* » (Dolz, 2002, p.8). D'autres auteurs (Gillet & CEPEC, 1997), bien qu'ils n'opposent pas systématiquement ces deux notions aussi diamétralement que Chomsky (1957), affirment la pertinence de distinguer compétence et performance et mettent en avant l'idée que la performance est en fait une opérationnalisation de la compétence. En effet, dans le cas de figure d'une évaluation d'une compétence dans une situation donnée, si « *des comportements indicateurs adaptés* » (p.71) sont décelés, il s'agit d'une manifestation de la performance. Perrenoud (2002) indique également que malgré la multiplicité d'usages du mot « *compétence* » subsiste un noyau dur unissant compétence et performance : la performance est en fait « *l'action située, datée et observable* » (p.53), et la compétence représente l'aspect moins visible mais plus stable du sujet sur lequel repose la performance. Ainsi, il s'agit, selon lui, de mesurer la compétence à travers l'outil utile que représente la performance, supposée la manifester. Cependant, Allal (2002) signale à juste titre que les nombreux avertissements visant à décourager la généralisation du modèle offert par Chomsky (1957) sont inutiles, car la visée initiale de ce dernier n'est de s'appliquer que dans le cadre bien précis de la compétence linguistique et ne devrait ainsi pas entraver l'élaboration d'autres acceptions s'inscrivant dans les apprentissages propres à d'autres domaines.

L'idée nouvelle de *mobiliser* les compétences, impliquant ainsi que la compétence ne réside plus dans les ressources elles-mêmes mais dans la mobilisation de ces ressources

(Le Boterf, 1994, in Allal, 2002) bouscule d'ailleurs le sens initialement donné par Chomsky (1957) de la notion de compétences (Dolz, 2002). Perrenoud (1999, p.17, cité dans Allal, 2002, p.83) pour qui les compétences « *mobilisent, intègrent, orchestrent des ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations* » reprend l'idée de Le Boterf (1994) et ajoute que cette mobilisation s'opère toujours en situation « *à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace* » (Perrenoud, 1999, p.11, cité dans Allal, 2002, p.83). Cependant, selon Allal (2002), cette vision est problématique pour deux raisons : la première réside dans le fait que « *si la compétence est la mobilisation même de ressources cognitives et affectives, la distinction entre compétence et performance s'efface.* » (p.84). Or, comme l'indique l'auteure, cette différenciation demeure, dans le cadre d'une évaluation, très utile et permet notamment de ne pas mélanger observations et raccourcis manquant de pertinence à propos des potentiels comportements du sujet. On voit donc ici encore une fois l'interdépendance et l'ambiguïté très fortes existant entre les notions de compétence et de performance. Le deuxième problème évoqué par l'auteure concerne « *le risque de traiter la compétence comme une disposition mentale supra-ordonnée qui convoque et met en scène des éléments subalternes (connaissances, attitudes)* » (p.84). Pour comprendre cette critique, il faut faire un détour par ce que Perrenoud (2011a) avance. En effet, il propose de s'appuyer sur la notion piagétienne de « *schèmes* » reprise dans les recherches sur les compétences en didactique menées par Vergnaud (1990, 1994, in Perrenoud, 2011a). Piaget conçoit les schèmes comme une structure invariable d'une action ou d'une opération n'impliquant pas nécessairement une répétition identique et générant, en passant par des ajustements mineurs, la possibilité de prendre en charge de situations variées reposant sur une même structure. Comme l'indique Perrenoud (2011a), il s'agit « *d'une trame dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation* » (p.29). Ces schèmes servent de cadre permettant de faire appel à des connaissances, des informations, des règles, des méthodes dans le but de faire face à une situation. On peut donc, dès lors, se demander si une compétence peut être définie comme un schème. Perrenoud (2011a) propose plutôt de considérer le schème comme étant « *la totalité constituée qui sous-tend une action ou une opération d'un seul tenant* » (p.32) et d'imaginer la compétence comme une entité méta arrangeant et articulant un ensemble de schèmes :

Une compétence met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations, l'estimation de probabilités

l'établissement d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, la recherche d'informations pertinentes, la formation d'une décision... (Perrenoud, 2011a, p.32).

Comme l'indique Allal, (2002), il est vrai que Perrenoud (2002) remet en question l'avènement d'un « *savoir-mobiliser* » qui soit détaché des ressources à mobiliser tel qu'envisagé par Le Boterf (1994), car de la même manière qu'une mobilisation de ressources couronnée de succès « *n'atteste pas pour autant d'un savoir-mobiliser polyvalent* » (Perrenoud, 2002, p.57), « *il n'y a [pas non plus] de savoir-transférer universel qui sous-tendrait tout transfert de connaissance* » (p.57). Malgré cette remarque nuanciant le propos de Le Boterf (1994), Allal (2002) souligne que Perrenoud (2002) omet de prendre en considération l'idée centrale des travaux portant sur la cognition située : « *c'est l'organisation des connaissances en réseau, telle qu'établie au cours du processus d'acquisition, qui rend plus ou moins probable leur mobilisation dans des situations ultérieures* ». (Allal, 2002, p.84)

Ainsi, les notions de compétence et performance apparaissent comme enchevêtrées et nourrissent un rapport très complexe. Cependant, confondre ces deux termes ne fait qu'augmenter les zones de flou déjà omniprésentes.

#### 2.1.4 Les caractéristiques d'une compétence : un beau patchwork

De nombreux auteurs proposent, dans le but d'arriver *in fine* à une définition systématisée des compétences, des éléments disparates de définition servant à mieux cerner l'objet dont il est question. Gillet & CEPEC (1997) indiquent par exemple que la compétence revêt un « *caractère global et intégrateur* » (p.70) car elle « *mobilise des connaissances d'ordres différents en réponse à une demande sociale extérieure à leur logique interne de développement* » (p.70). En ce sens, la compétence convoque, en fonction de leur utilité dans un contexte précis, des apprentissages dans les trois domaines (cognitif, affectif, moteur). Les auteurs soulignent deux autres traits de la compétence : selon eux, elle représente d'une part le produit fini d'un cycle, d'une période, ou d'une formation et est, d'autre part, reconnaissable et peut être évaluée à travers des comportements observables ou des indicateurs particuliers. Legendre (2004, in Jonnaert, 2014) s'aligne d'ailleurs partiellement à cette conception lorsqu'il indique que la notion de compétence se résume à travers les quatre traits suivants : la compétence est complexe, globale et intégrative, interactive, évolutive. Les chercheurs de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) identifient, quant à eux, six éléments s'articulant

entre eux et difficilement dissociables constitutifs de la notion de compétence dans le champ de l'éducation (Jonnaert, Ettayebi et al., 2009, in Jonnaert, 2014) :

1. Premièrement, une compétence serait toujours associée à une situation plus ou moins bien circonscrite au sein d'un certain nombre de contextes.
2. Ensuite, les « *champs d'expériences* » (Jonnaert, 2014, p. 10), dont les connaissances des personnes font partie intégrante, mobilisés dans le traitement d'une situation sont capitales dans le développement d'une compétence.
3. Aussi, la mobilisation et la coordination d'une multiplicité de ressources assurent le développement d'une compétence. Comme le précise Jonnaert (2014), les ressources peuvent être de différentes natures : des ressources propres aux personnes ou spécifiques à certaines circonstances en situation et du contexte particulier, des ressources externes aux personnes et n'ayant pas de lien direct avec la situation ou son contexte...
4. De plus, les auteurs avancent l'idée d'un aboutissement : la compétence résulterait du processus complexe du traitement d'une situation et ne résiderait pas simplement dans ce même processus.
5. Il semblerait également que la compétence, étant directement corrélée aux actions d'une personne, aux connaissances, aux ressources, contraintes et obstacles pour ne citer que quelques éléments, ne soit donc pas prédictible, et ne puisse ainsi pas être définie en amont.
6. Finalement, Jonnaert (2014) précise encore que la nécessité d'un traitement de la situation achevé est un élément récurrent dans nombre de définitions : il s'agit d'un critère nécessaire pour considérer une compétence comme étant « *aboutie* ».

Il est également digne d'intérêt de noter qu'une dimension éthique tend à être introduite dans la définition : le traitement d'une situation doit être socialement tolérable pour qu'une compétence soit proclamée comme telle. Cet élément fait écho et répond partiellement au problème éthique que pourrait induire le développement de compétences, notamment en termes de retombées néfastes : apprendre à des élèves à débattre pour défendre une noble cause pourrait aussi, indirectement et bien évidemment involontairement, préparer ouvertement à des « *situations moralement ambiguës* » (Perrenoud, 2011a, p.48). Nous avons là affaire à des bribes d'interprétation reprenant souvent les mêmes éléments, montrant ainsi la complexité d'élaborer une définition qui

fasse l'unanimité. Au terme de ce parcours du combattant, il est légitime de se demander s'il est possible de trouver une façon de déterminer ce terme riche de sens.

#### 2.1.4.1 Mais alors, peut-on tomber d'accord sur une définition des compétences ?

Allal (2002) propose pour démarrer de prendre appui sur la définition des compétences portant sur le milieu scolaire élaborée par Gillet et ses collaborateurs du CEPEC (1997) : « *une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* » (p.69). Allal (2002) indique que cette interprétation cristallise trois éléments présents dans la plupart des définitions élaborées dans le champ des sciences de l'éducation : plusieurs connaissances mises en lien composent une compétence, cette dernière s'imbrique dans une famille de situations et est dirigée vers une finalité. Élément déjà mentionné dans une section précédente, Allal (2002) complète la définition proposée plus haut en soulignant que les compétences ne sont pas en concurrence les unes avec les autres et ne remplacent pas non plus les savoirs emmagasinés par les élèves : la compétence « *désigne l'organisation de ces savoirs en un système fonctionnel* » (p.79). Ajoutant les apports conceptuels des travaux portant sur la « *cognition située* » ainsi que ceux alimentés par les études de rapports entre connaissances spécifiques à un domaine et démarches générales de résolution de problèmes, Allal (2002) élabore la définition suivante : « *une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* » (p.81). Ressources cognitives, métacognitives, composantes affectives, sociales et sensorimotrices sont, selon Allal (2002) autant d'éléments constituant une compétence et influençant grandement l'activation des connaissances. Ces éléments seront détaillés en section 2.2.2. L'organisation de toutes ces composantes en réseau engendre que ces dernières sont fonctionnellement enchevêtrées en « *schèmes organisateurs de l'activité du sujet* » (p.81) et que le développement d'une compétence se construit constamment par le biais d'un apprentissage « *en situation* », ce qui, indique l'auteure, « *implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question* » (p.81-82). L'incorporation de ces outils extérieurs lors du développement d'une compétence permet ainsi au sujet d'augmenter son « *champ d'activité conceptuelle* » (p.82). Le choix d'utiliser la formulation « *susceptible d'être*

*mobilisé* » permet de garantir la différenciation importante entre compétence et performance, insiste encore l’auteure, car des circonstances ne permettant pas de faire appel à une compétence pourtant affirmée peuvent survenir. Bien que l’exigence d’efficacité fasse partie intégrante de la définition proposée par nombre d’auteurs<sup>11</sup>, Allal (2002) se distancie de ce point et préfère retenir la notion « *d’action finalisée* » (p.81) qui n’ambitionne pas *forcément* un aboutissement efficient : « *une compétence correspond à un continuum constitué de divers niveaux de complexité et d’efficacité plutôt qu’à un palier d’excellence qui est atteint ou pas atteint* » (p.81).

Pellaud et al., (2021), vont encore un peu plus loin et proposent une définition reposant sur les apports et réflexions de la plupart des auteurs cités jusqu’ici : « *une compétence est démontrée au moment où un individu mobilise un réseau intégré, interdépendant, imbriqué et fonctionnel de ressources cognitives, émotionnelles, sociales et sensorimotrices afin d’accomplir efficacement une tâche complexe pour lui, au sein d’une famille de situations identifiées* <sup>12</sup> » (p.7). Ils précisent ensuite le choix de la terminologie : « *mobilisation* » implique une mobilité de la pensée car « *l’important est que l’apprenant réinvestisse son savoir en sachant l’adapter* » (Pellaud, 2000, p.114). En effet, pour les auteurs, il est essentiel « *d’être capable de reconnaître le similaire dans le différent, de se détacher de la réalité, de prendre du recul et de parvenir à une forme d’abstraction* » (Pellaud, 2000, p.114). La notion du « *réseau intégré* » est garante de l’appropriation et de l’utilisation des éléments constitutifs de ce dernier par l’apprenant. L’idée d’un emboîtement énoncé à travers le terme « *imbriqué* » désigne la complémentarité des ressources mobilisées. Finalement, les ressources nécessitent d’être conceptualisées dans une vision systémique et doivent donc être de nature fonctionnelle et interdépendante afin d’être utilisées correctement. En ce qui concerne les fameuses « *familles de situations* » chères à nombre d’auteurs ayant tenté d’offrir une définition des compétences, il s’agit de proposer plusieurs situations délimitant le même objectif. Comme l’indique Jonnaert (2014) les familles de situations représentent « *le point d’ancrage du développement d’une compétence* » (p.8) car « *les personnes construisent des réponses aux sollicitations de leurs propres actions en situation en fonction de*

---

<sup>11</sup> Voir par exemple la définition que propose Joannert (2014, p.11) : « *La compétence est l’aboutissement de ce processus complexe, dynamique et dialectique de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d’autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations.* »

<sup>12</sup> Traduction personnelle

*ressources dont elles disposent ou pour lesquelles elles mettent en place des démarches pour les obtenir, dont des démarches d'apprentissage* » (p.8). L'auteur précise encore que les situations, à l'instar de poupées russes, sont elles-mêmes incorporées dans des familles de situations s'inscrivant dans les vécus sociaux ayant été circonscrits en amont par les différentes communautés concernées. Dans la même optique, Perrenoud (2011b) insiste sur l'inutilité d'une compétence prenant uniquement en charge une situation totalement singulière : il faut donc « *penser ensemble la singularité et les similitudes des situations de la même famille* » (p.53). Ainsi, il faut comprendre l'appartenance d'une situation à une famille de situations comme la potentialité pour une compétence construite dans un contexte A de s'adapter à un contexte B, si tant est que ce dernier soit « *presque isomorphe* » (Jonnaert, 2014, p.11) au premier, car « *c'est au niveau de la reconnaissance de cet isomorphisme des situations que les champs des expériences antérieures des personnes sont essentiels* » (p.11). L'identification de deux situations analogues permet également au sujet de mobiliser ou non des savoirs antérieurs utiles à la résolution de la situation. Perrenoud (2004) résume d'ailleurs assez bien cette difficulté à différencier l'acquisition de connaissances utilisables rattachées à un contexte et le développement de compétences lorsqu'il avance que « *si les connaissances ne valent que si l'on est capable de s'en servir, à temps, à bon escient, pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, guider l'action ou accueillir de nouveaux apprentissages, on se trouve très près de la problématique des compétences* » (p.8). Pellaud et al., (2021) ne manquent pas de mettre en garde sur la difficulté de cette démarche de proposition de plusieurs situations partageant le même objectif : en effet, d'un point de vue pragmatique, ceci permet d'identifier les familles de situations, mais il faut rester conscient que cette délimitation pourrait entraver l'exhaustivité en termes de complexité, qui, par définition, repose sur la diversité de contextes dans lesquels une compétence peut s'exprimer. Enfin, la dernière notion centrale apparaissant dans leur définition se situe au niveau de la performance : dans une visée d'évaluation, mobiliser des compétences de manière effective constitue un élément clé.

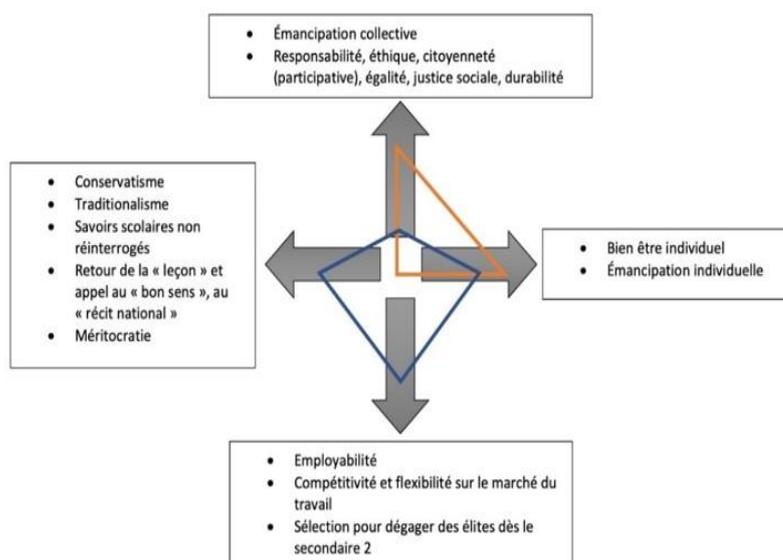
Cependant, une question ajoutant une couche de complexité reste en suspens : le terme « *efficacité* » peut-il aujourd'hui être défini de manière exacte ? Et plus précisément dans le domaine de la durabilité nous occupant ici, de quel type d'efficacité, et plus globalement, de quel type de compétences, avons-nous besoin ?

## 2.2 Développer des compétences... Oui, mais lesquelles ? L'école au milieu d'un champ de tension

« De nombreux chercheurs et experts s'accordent à reconnaître que les défis d'aujourd'hui imposent un meilleur développement des capacités des individus à mener à bien des tâches mentales complexes, ce qui demande bien plus que la simple reproduction de connaissances acquises. Les compétences clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que les attitudes, la motivation et les valeurs. »

OCDE

Les sections précédentes se sont astreintes à montrer que les compétences ont gagné du terrain et que leur importance n'est plus à prouver. Cependant, tout n'est pas si simple et l'école se trouve en tension : nous l'avons vu, certains savoirs académiques sont privilégiés et d'autres sont laissés sur le banc de touche, certaines valeurs sont mises en avant au détriment d'autres tout aussi importantes, certaines compétences volent la vedette à d'autres forcées de rester tapies dans l'ombre. Comme le montre la Fig.1<sup>13</sup>, selon l'orientation ou la perspective dans laquelle l'école s'inscrit, le quotidien des élèves sera tout autre :



**Fig. 1 :** L'école en tension entre quatre pôles, (schéma proposé par Pierre Varcher lors de son intervention à la formation continue « Enjeux de la durabilité et implications pour l'école » le 4.05.22)

<sup>13</sup> Pour faciliter le traitement de cette Fig. 1, les quatre pôles prendront la dénomination des quatre points cardinaux à savoir pôle Nord, Sud, Est et Ouest.

La vision détaillée au pôle Nord de la Fig.1 décrit une école visant l'émancipation collective, la responsabilité, l'éthique, une citoyenneté participative, l'égalité et la justice sociale : elle s'appuie donc sur une vision de la durabilité forte, mais cette perspective n'en est qu'une parmi d'autres. En effet, le pôle Sud met en avant la question de l'employabilité, car dans cette perspective s'inscrivant dans le projet néolibéral, l'école est là pour satisfaire le marché du travail : il faut que l'éducation de base permette à un maximum d'élèves de maîtriser un maximum de savoirs et de compétences afin qu'ils puissent être flexibles dans le monde du travail et qu'une élite puisse être délogée dès le secondaire II. Le pôle Ouest de la Fig. 1 décrit la posture conservatrice et traditionaliste avec pour objectif un retour à la leçon, une non remise en cause des savoirs scolaires définis, l'appel au bon sens, au récit national et à la méritocratie. Finalement, le pôle Est décrit un quatrième projet, celui d'une émancipation individuelle avec comme point d'ancrage le bien-être de l'enfant pris individuellement<sup>14</sup>. Ce schéma permet de mettre en lumière les tensions fortes existant entre quatre courants puissants face auxquels l'école doit se positionner. Une éducation appropriée à l'urgence écologique et sociale s'inscrit quelque part entre le bien-être individuel et l'émancipation collective, autrement dit dans le triangle orange. Cependant, l'école actuellement a plutôt tendance à se situer dans le polygone bleu, oscillant ainsi entre projet traditionaliste, néolibéral et individuel.

Tandis que la section 2.2.1 passera en revue les compétences préconisées dans le cadre de la vision néolibérale de l'école, la section 2.2.2 tentera de définir les compétences nécessaires d'un point de vue de durabilité forte.

### 2.2.1 Les compétences clés préconisées par l'OCDE : une perspective professionnelle et économique

*« [Les] défis universels de l'économie et de la culture mondialisée et [les] valeurs communes étayent la sélection des compétences tout en reconnaissant la diversité des valeurs et des priorités des différents pays et cultures. »*

OCDE

Nos sociétés modernes renouvellent des exigences de plus en plus complexes que les individus doivent pouvoir remplir avec succès. Ces derniers se trouvent face à des défis

---

<sup>14</sup> Dès les années 70, on peut voir par exemple le développement d'associations de parents, d'écoles privées, de la pédagogie Montessori, etc.

individuels, mais aussi collectifs qui devront être relevés : en effet, il s'agira de « *concilier la croissance économique et la protection de l'environnement, ou la prospérité et l'équité sociale* » (OCDE, 2005, p.6). L'existence humaine est jalonnée par des défis tendant à se multiplier et à se complexifier : incertitude croissante, individualisation et diversification sociale s'accroissant au fil du temps, fragilité face aux aléas naturels n'en sont que quelques exemples. Comme l'indique l'OCDE (2005, p.6), « *la mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance* ». En effet, les compétences dont les individus doivent pouvoir jouir afin d'atteindre leurs objectifs tendent à s'étoffer : la maîtrise de certains savoir-faire bien définis n'est plus suffisante.

Le projet DeSeCo<sup>15</sup> mandaté par l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés issu d'une collaboration étroite avec de nombreux chercheurs, spécialistes, politiciens et institutions opère comme cadre de référence notamment dans l'élaboration et le développement sur le long terme des évaluations et des nouveaux domaines de compétences. Si ce projet englobe les compétences utiles pour faire face aux problématiques de durabilité, il est essentiel de noter qu'il ne s'y cantonne pas. En effet, dans le rapport de ce projet, sous la section présentant le cadre dans lequel s'ancre la définition des compétences clés intitulée « *les compétences et les exigences de la vie moderne* », l'on retrouve des questions portant, sans surprise, principalement sur les aspects économiques : « *Qu'exige la société d'aujourd'hui de la part de ses citoyens ? Quelles compétences doivent-ils posséder pour trouver un emploi et le garder ? Quelles doivent être leurs facultés d'adaptation pour qu'ils puissent faire face à l'évolution des technologies ?* » (OCDE, 2005, p.8). Il est tout de même intéressant de noter que les ministres de l'Éducation de l'OCDE précisent que « *le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population* » (OCDE, 2005, p.6). Il existe donc ici un lien très clairement défini entre le choix des compétences à développer et la possibilité d'une promotion d'un développement durable et d'une stabilité sociale.

En partant de ce cadre posé par l'OCDE, isoler une liste exhaustive de compétences utiles au fil de la vie d'un individu n'étant ni possible ni forcément souhaitable, les compétences

---

<sup>15</sup> DeSeCo est l'abréviation de « *Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations* », résumé accessible sur : <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>, consulté le 21.06.22

clés sélectionnées doivent répondre à trois critères définis par les collaborateurs du projet : elles doivent d'une part engendrer des résultats importants pour les individus et les sociétés dans lesquelles ils évoluent, servir d'appui aux individus dans la réponse qu'ils donnent face aux exigences importantes s'inscrivant dans de multiples contextes variés, et, finalement, revêtir une importance généralisée à toute la société ne se limitant pas qu'aux spécialistes.

A terme, trois catégories de compétences clés qu'il faut posséder afin de mener une existence qualitative dans une société interdisciplinaire et ouverte sur le monde ont été définies dans le cadre du projet DeSeCo :

- 1) La première compétence est d'ordre méthodologique : il s'agit d'être capable d'utiliser interactivement les ressources et outils. Cette première compétence clé se décline en plusieurs sous-compétences : construction de savoirs interdisciplinaires prenant en considération différentes perspectives, pensée en systèmes, pensée et action reposant sur la prévoyance, et finalement pensée critique et constructive. Les outils visés recouvrent ceux de nature matérielle tels que ceux associés aux technologies de l'information, mais aussi ceux d'ordre socioculturels comme le langage. La maîtrise de ces outils doit permettre, *in fine*, une adaptation aux besoins de chacun afin de se servir de ces derniers de manière interactive.
- 2) La deuxième compétence cadre touche le domaine social : dans la perspective d'une multiplication de rencontres d'individus de tous horizons et de vécus variés, il s'agit d'être en mesure d'interagir avec des groupes socialement hétérogènes. Cette compétence cadre se cristallise notamment autour du changement de perspective, du traitement de l'ensemble des questions liées, par exemple, à la durabilité ainsi que de la contribution à des processus collectifs.
- 3) Finalement, la troisième et dernière compétence clé définie est d'ordre personnel: il s'agit d'être capable d'agir de manière autonome en développant notamment un sens d'appartenance au monde, une réflexion sur ses propres valeurs et celles d'autrui, une prise en charge de ses propres responsabilités ainsi que l'utilisation de nos marges de manœuvre personnelles.

Même si chaque compétence met la focale sur un point particulier, ces catégories s’imbriquent et représentent une base conceptuelle invitant à identifier et à cerner les compétences clés. Les compétences sont déterminantes dans la manière dont les individus envisagent et construisent le monde et vont par conséquent au-delà de la façon dont ils l’habitent. Ainsi, les compétences sont intimement liées d’une part, nous l’avons dit, aux caractéristiques et exigences de la vie moderne, mais dépendent aussi des objectifs individuels et collectifs. Dans une telle perspective, les compétences personnelles additionnées les unes aux autres peuvent avoir une influence sur l’atteinte des objectifs communs. L’ensemble de ces attentes exige des compétences de plusieurs natures. La Fig. 2 ci-dessous illustre bien ce propos<sup>16</sup> :

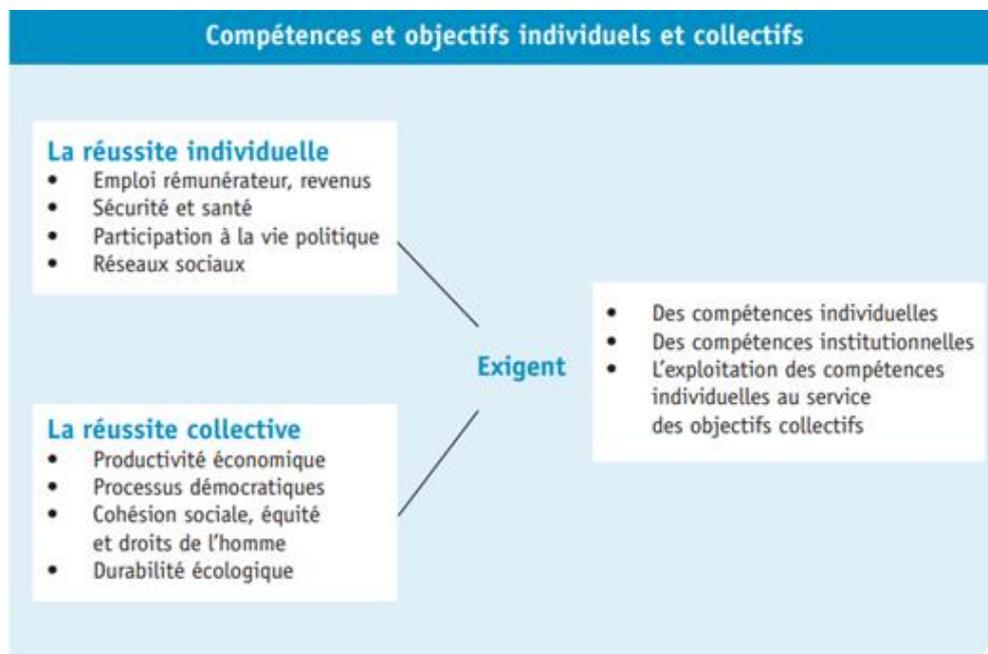


Fig. 2 : *Compétences et objectifs individuels et collectifs selon l’OCDE,*  
<https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

Dans l’optique d’être à même de faire face au changement, de tirer des leçons des expériences passées et d’ancrer ses actions dans un esprit critique, la capacité à réfléchir et à agir de manière réflexive représente le centre névralgique de ce cadre de compétences élaboré par le projet DeSeCo. Le PER (2010) abonde d’ailleurs dans ce sens en proposant d’organiser le projet de formation autour des cinq capacités transversales suivantes : la

<sup>16</sup> Il est ici intéressant de noter qu’en tête de liste de la réussite individuelle et collective figurent deux objectifs purement économiques : un emploi rémunérateur, des revenus ainsi qu’une productivité économique. Aussi, l’on peut se rassurer de voir que la durabilité écologique fait partie des critères de réussite collective aux yeux de l’OCDE. Elle est cependant reléguée en dernière position.

collaboration et la communication, s'inscrivant dans des aptitudes d'ordre social, et les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice ainsi que la démarche réflexive, capacités appartenant plutôt au domaine individuel. Ces capacités transversales, indique le PER (2010), « *permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages (...) et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle*<sup>17</sup>. »

Ainsi, les individus doivent être capables d'ancrer leurs décisions et leurs actions dans des compétences clés leur permettant de faire face à un monde caractérisé par la complexité, l'interdépendance et le changement. Bien que tous les membres de l'OCDE se rejoignent sur l'importance devant être accordée aux valeurs démocratiques et du développement durable : « *ces valeurs impliquent que les individus soient à même de tirer parti de leur potentiel d'une part, de respecter les autres et de contribuer à la réalisation d'une société équitable d'autre part* » (OCDE, 2005, p.9), il est nécessaire de pousser la réflexion plus loin et de quitter cette vision faible de la durabilité. En effet, dans le contexte particulier de crise environnementale et sociale qui est le nôtre actuellement, la question des compétences cruciales à développer durant la scolarité obligatoire des élèves est d'une importance capitale et doit s'inscrire dans une vision de durabilité forte.

### 2.2.2 Les compétences clés pour faire face aux défis de demain : une perspective de durabilité forte

*« A l'école, on apprend beaucoup trop à répondre à des questions qu'on ne se pose même pas. Les questions se façonnent, se construisent, il faut prendre du temps, quel est le problème et comment il se pose ? Il faut apprendre à se poser des questions critiques et à problématiser les choses. »*

Pierre Varcher

Dans une perspective de durabilité forte, les compétences identifiées plus haut sont certes utiles mais insuffisantes. Les compétences à maîtriser devraient permettre de maintenir, autant que faire se peut, une prospérité économique modérée ouvrant la porte à tous les êtres humains à un niveau de vie raisonnable, et de combiner ce niveau à une protection

---

<sup>17</sup> Accessible sur: <https://www.plandetudes.ch/capacites-transversales1>, consulté le 21.06.22

de l'environnement efficiente tout en mettant un point d'honneur à la conservation de l'équité sociale.

La quantité grandissante d'infos à laquelle nous sommes confrontés au quotidien devrait nous permettre de mieux comprendre l'état de la situation. Paradoxalement, c'est plutôt la confusion voire un sentiment de noyade au milieu des infos complexes et contradictoires qui semble caractériser le quotidien des jeunes qui n'ont, pour certains, comme option que de se réfugier dans le déni et l'indifférence (Mathieu, 2015, in Pellaud et al., 2021) et parfois même dans les théories conspirationnistes (par exemple Renard, 2015, in Pellaud et al., 2021). Ces études montrent que pour être en mesure de comprendre les problèmes auxquels nous aurons à faire face et pour pouvoir s'ajuster sereinement aux changements qu'ils amènent tant en termes de pensée que de façon de vivre, la question du bagage que les étudiants devront être en mesure de maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire afin d'endosser correctement leur rôle de citoyen et d'acteur social face aux agencements complexes amenés par l'Anthropocène est d'une importance capitale (Pellaud et al., 2021). Education2030<sup>18</sup> le souligne d'ailleurs : « *tous ces phénomènes exigent des actions créatives et auto-organisées, dans la mesure où la complexité des situations requiert bien autre chose que des processus élémentaires de résolution des problèmes produisant strictement les effets prévus*<sup>19</sup> » (UNESCO, 2017, p.10). Dans un tel contexte marqué par l'incertitude et la nécessité de voir se créer les conditions nécessaires à l'avènement d'une citoyenneté éclairée et à l'encadrement pertinent permettant de devenir des « *citoyens de la durabilité* » (Wals, 2015, in UNESCO, 2017), la question et la définition des compétences nécessaires pour faire face à ces défis sont plus actuelles que jamais. Parmi les éléments faisant partie de ce bagage que les élèves devraient posséder au sortir de l'école obligatoire, de nombreuses compétences peuvent être identifiées. Le Tab.1 se cantonne à présenter les recommandations faites par deux instances supranationales : le World Economic Forum (WEF) ainsi que les compétences définies par l'UNESCO dans le cadre d'Education2030 :

---

<sup>18</sup> L'agenda pour l'Education2030, adopté en 2015, est un nouveau programme basé sur l'Objectif de développement durable 4 des Nations Unies consacré à l'éducation.

<sup>19</sup> Accessible sur : <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf>, consulté le 6.05.22

Typology of competences	World Economic Forum	UNESCO Education 2030
Logical thinking and mathematical competences	Solving complex problems	Analysing and solving problems
		Taking initiative
Creativity	Being creative	Being creative, ingenious, curious
	Demonstrating cognitive flexibility	Perseverance
Emotional / relational competences	People management	High-level interpersonal and social competences
	Negotiation competences	Tolerance, respect
	Coordinating with others	Collaborating
	Demonstrating emotional intelligence	Empathy
	Service orientation (recognition of other people's needs in order to respond to them as well as possible)	Development of the competences, values and attitudes needed to lead a healthy and fulfilling life
Mixed competences – requiring several of the previous competences	Judgement and decision-making	Making informed decisions
	Critical thinking	Critical thinking

**Tab. 1 :** Les compétences pour le 21<sup>ème</sup> siècle selon le WEF et UNESCO, in (Pellaud et al., 2020)

La comparaison de ces compétences amène à plusieurs observations (Pellaud et al., 2020) : même si ces deux organismes peuvent sembler poursuivre des objectifs différents, les compétences préconisées, bien qu'elles soient formulées en des termes divers, sont très similaires.

Ce qui surprend, c'est que les compétences émotionnelles et interpersonnelles représentent la moitié des aptitudes à maîtriser. Ces compétences émotionnelles sont d'ailleurs également considérées comme capitales aux yeux des enseignants. En effet, l'étude menée par Pellaud et al. (2021) a permis, d'une part d'identifier les compétences que 89 enseignants et futurs enseignants jugent comme étant nécessaires pour faire face aux challenges du 21<sup>ème</sup> siècle, et d'autre part, d'évaluer si ces mêmes compétences sont développées dans le cadre de la scolarité obligatoire. Le Tab.2 présente les quinze qualités ayant été retenues par les participants<sup>20</sup> à la recherche :

<sup>20</sup> Les participants ont été mis en groupes. Cl.1 signifie « classe 1 », Cl.2 « classe 2 », etc.

**TABLE 2** | The "qualities" that teachers believe the 21st century student should have.

The 21st century student should have the following qualities at the end of compulsory schooling	Cl.1	Cl.2	Cl.3	Cl.4
Collaboration/cooperation/good social skills	0/+	+	++	+
Curiosity, desire to learn	0	+	+	-
Autonomy in work, autonomy of being/of doing	+/0	-	-	+
Critical thinking	-	-	-	0
Creativity, open-mindedness	--	--	-	-/0
Adaptability, flexibility (including cognitive), openness to change	+		+	-
Personal commitment, motivation, perseverance, sense of responsibility	-	-		+
Awareness of self, of one's limits, of one's abilities	--		-	+
Familiarity with IT, and the ability to live with technology	+	++		
Respect for oneself, for others, tolerance, benevolence	+			+
Capacity for reflection, the ability to analyze one's own processes, self-evaluation		+	+	
Self-confidence			-	
"good citizen", "good consumer": interest in politics, respect for rules			++	
Conformist				++
Hardworking		++		

**Tab. 2 :** Les « qualités » dont les étudiants du 21<sup>ème</sup> siècle devraient être dotés selon les enseignants, (Pellaud et al., 2021)

Une fois ces qualités circonscrites, il a été demandé aux participants d'évaluer dans quelle mesure l'école, à leurs yeux, participe ou non au développement de ces compétences. Les évaluations vont de « pas du tout » traduit par un (--) à « beaucoup » traduit par un (++) avec des formes intermédiaires équivalent à « un peu » (+) et « un tout petit peu » (-). Un 0 signifie que l'école ne fait rien de spécifique au regard de la qualité en question. A part la compétence portant sur la maîtrise des outils technologiques, toutes les compétences énoncées partagent un point commun : celui d'être des « méta-compétences » ne pouvant se restreindre à une seule discipline. Il est aussi important de noter que les trois compétences figurant au fond de la liste ne sont pas considérées comme étant nécessaires pour faire face aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle et sont donc volontairement laissées de côté par les auteurs.

Le résultat des données est sans appel : les qualités les plus travaillées à l'école sont, selon les participants, la collaboration/coopération ainsi que la bienveillance/tolérance/respect des autres<sup>21</sup>. En revanche, les compétences qui semblent être le moins encouragées dans le cadre scolaire sont la pensée critique ainsi que la créativité/ouverture d'esprit. Ainsi, selon les auteurs de l'étude, la totalité de ces compétences pourrait être classée sur un continuum allant des compétences cognitives (par exemple la créativité ou l'esprit

<sup>21</sup> A noter que cela n'est pas forcément surprenant dans la mesure où ces qualités occupent une place de choix dans le PER en tant que capacités transversales qu'il s'agit de développer dans l'ensemble du projet éducatif.

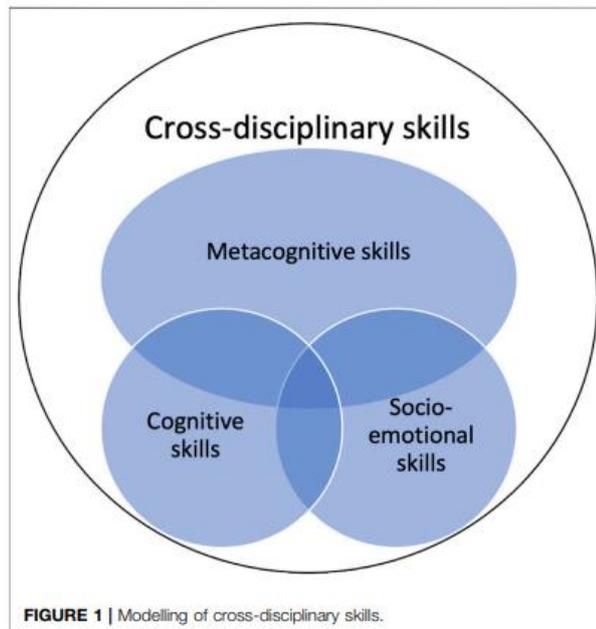
critique s'appuyant principalement sur des connaissances académiques) aux compétences socio-émotionnelles (par exemple la capacité de collaborer ou de coopérer pour développer de bonnes relations sociales, mais aussi celle de se respecter soi-même et les autres, compétences indépendantes de connaissances notionnelles). Cependant, comme l'indiquent les auteurs, il n'existe pas de réelle frontière opposant ces deux types de compétences devant plutôt être considérées comme un vase communiquant. En effet, la cognition se réfère à une série de mécanismes se situant au niveau du traitement de l'information et de la transformation de la connaissance (Seron et Van der Linden, 2014, in Pellaud et al., 2021) tels que la perception, l'attention, la mémoire, le langage pour n'en citer que quelques-uns et peuvent influencer sur les processus affectifs, et inversement<sup>22</sup>. Ainsi, longtemps considérées comme parasites dans les processus de traitement de l'information, les émotions sont désormais considérées comme étant inséparables de la cognition (par exemple Billieux et al., 2010 in Pellaud et al., 2021). La pertinence d'une telle catégorisation est d'autant plus remise en question suite aux résultats de la plus récente recherche (Brosch, 2021, in Pellaud et al., 2021) soulignant le lien avéré entre l'affect, les émotions et les processus cognitifs et motivationnels conduisant à l'adoption de pratiques favorables en termes d'implication individuelle dans la cause environnementale ou sociale.

Dans cette optique-ci, les compétences purement cognitives nourrissent les connaissances académiques et facilitent autant leur acquisition que leur traitement. En d'autres termes, sans connaissance, les capacités cognitives ne peuvent être exercées et maîtrisées, et l'inverse est également vrai : privés de compétences cognitives qualitatives telles que l'attention ou la mémoire, nous ne pouvons développer nos apprentissages correctement. Les compétences socio-émotionnelles, quant à elles, nécessitent un plus bas degré de connaissances académiques pour se manifester. Les compétences métacognitives permettent de rassembler ces deux types de compétences. En effet, la métacognition réunissant des capacités telles que la connaissance de son propre fonctionnement mental ou l'habilité de réguler et de contrôler ses ressentis (jugements, estimations et autres) est une opération mentale reposant sur les mécanismes de pensée s'appuyant sur la cognition

---

<sup>22</sup> Les auteurs citent par exemple la nécessité de maîtriser une bonne capacité d'attention et de mémorisation afin d'être à même de maintenir des relations sociales harmonieuses. Il s'agit d'aptitudes nécessaires pour parvenir, par exemple, à se concentrer durant une discussion et être capable de se rappeler de certains événements personnels vécus avec une personne.

et les émotions et permettant de conscientiser tous ces processus mentaux (Efklides, 2006, 2008, 2017, in Pellaud et al., 2021). La Fig.3 présente le modèle proposé par les auteurs :



**Fig. 3 :** *Compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives en interaction, (Pellaud et al., 2021)*

Ce modèle propose de schématiser le rôle structurant des compétences métacognitives : ces dernières permettent de devenir conscient et de contrôler les compétences cognitives et socio-émotionnelles. Ainsi, les compétences énoncées par les participants telles que « *l'habileté à analyser ses propres processus, l'autoévaluation, la conscience de ses propres limites/compétences* » peuvent toutes être placées au sein de cette famille de connaissances de son propre fonctionnement mental. Contribuant à un meilleur apprentissage car elles permettent aux compétences émotionnelles et cognitives de converger, les auteurs proposent de concevoir les compétences métacognitives comme la pierre angulaire qu'il faut s'astreindre à développer au sein des classes. Cependant, manque à l'appel une compétence clé sur laquelle reposent toutes les autres ; la confiance en soi.

#### 2.2.2.1 La confiance en soi : une compétence socio-émotionnelle capitale

Dans la perspective d'être capable de proposer des innovations techniques favorisant la transition écologique, pour s'engager dans des actions visant à lutter contre la crise climatique, pour affirmer ses valeurs ou encore pour se dresser contre un système

politique ou économique, tout individu devrait avoir eu la possibilité de développer sa confiance en soi et la confiance en ses capacités de manière générale (Pellaud et al., 2020). Les recherches de Durlak et al. (2011, in Pellaud et al., 2021) montrent que peu d'approches pédagogiques ou de programmes visant le développement des compétences psychologiques ne parviennent, en l'état, à aider à consolider cette estime de soi pourtant si importante. D'autres recherches (De Cabanes, 2019, in Pellaud et al., 2020) réussissent même à démontrer que cette aptitude n'est que peu développée dans le cadre scolaire et qu'elle est plutôt approchée au sein du cocon familial ou dans des milieux externes à l'école. Pas étonnant du coup que cette compétence manque à l'appel dans les figures et tableaux présentés plus haut. A cet égard, Pellaud et al. (2020) soulignent que l'erreur que peuvent commettre les grands organismes internationaux tels que le WEF et l'UNESCO est de partir du principe que la confiance en soi sera acquise par défaut au gré des apprentissages et des années de scolarité et ne nécessite donc pas d'être mentionnée. Mais comme l'indique la littérature scientifique portant sur le sujet, la construction de la confiance en soi chez les élèves ne peut être reléguée au second plan et devrait même occuper la place centrale des préoccupations des enseignants (Pellaud et al., 2020), car la confiance en soi, une fois acquise, ne permet-elle pas une meilleure estime de soi et ainsi d'agir en conséquence ? C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains didacticiens introduisent cette notion dans leurs propositions : pour Pellaud et Giordan (2008, in Pellaud et al., 2020) le développement de la confiance en soi représente une base essentielle nécessaire, pour ne pas dire une condition *sine qua non*, à tout autre apprentissage. En effet, cela permet d'une part aux étudiants de se distancer de leurs conceptions antérieures et leur donne le courage de modifier leur point de vue, et d'autre part, cela permet le développement d'outils nécessaires pour parvenir à gérer les confrontations et les situations déstabilisantes. Il faut d'ailleurs noter que le rapport du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA<sup>23</sup>, 2006) a reconnu qu'afin d'assurer l'issue positive de l'ensemble des actions entreprises par les étudiants, il est nécessaire que ces derniers puissent avoir confiance en eux, en leurs compétences et en leur capacité à prendre en main des situations variées (Pellaud et al., 2021). De nombreuses études l'ont démontré ; une perception positive de soi comprend de nombreux intérêts tels que celui de favoriser la santé mentale, l'apprentissage ainsi que la qualité des relations : « à ce titre, elle [la confiance en soi] doit être considérée comme

---

<sup>23</sup> Accessible sur : <https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf>, consulté le 3.05.22

*d'une importance fondamentale pour les citoyens de demain, afin qu'ils soient capables de s'engager dans des actions en accord avec leurs valeurs » (Pellaud et al., 2021, p. 6).*

L'apport de la psychologie positive, avec son accent mis sur la notion de bienveillance, indique trois besoins psychologiques fondamentaux qu'il s'agit de combler afin de créer un climat scolaire propice au développement de la confiance en soi des étudiants :

Le premier besoin psychologique concerne le sentiment d'autonomie. Ce concept fait référence au sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions ou, si ce n'est pas le cas, de percevoir une cohérence entre les actions qu'il est demandé de faire et les valeurs de l'individu. Il importe donc de comprendre le sens, l'intérêt, l'utilité de ce qui est proposé dans le cadre de l'école, afin de permettre une motivation et un sentiment de bien-être scolaire. Par exemple, les choix véritables que l'enfant peut faire dans son cadre de vie tendent à nourrir le besoin d'autonomie parce qu'ils renforcent le sentiment de cohérence entre ses comportements et ses valeurs, intérêts et préférences. Le second besoin psychologique est le sentiment de compétence. Ce concept fait référence au sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il progresse à l'école grâce à ses efforts, cela tend à renforcer son sentiment de compétence vis-à-vis des activités scolaires. Le troisième besoin psychologique est celui de proximité sociale. Cela fait référence au sentiment d'appartenance sociale, au fait de se sentir accepté et apprécié. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il est accepté et apprécié par son enseignant et/ou ses camarades de classe, cela soutient son besoin de proximité sociale, ce qui favorise la motivation, l'engagement et le bien-être scolaire. (Shankland et al., 2018, p.3-4)

Il faut cependant garder à l'esprit que le développement de la confiance en soi, bien que cette qualité soit « *le moteur de l'engagement et du passage à l'action* » (Pellaud et al., 2020, p. 404) ne représente que la première étape permettant d'arriver à une prise de décision et de responsabilité. Pour parvenir à une action concrète perçue comme l'aboutissement de ce long processus, il faut d'abord passer par un stade de clarification des valeurs permettant de mieux se comprendre soi-même mais ne garantissant pas le passage à l'acte pour ensuite envisager la clarification du degré de notre « *besoin de valeur* » qui, s'il est très intense, poussera à l'action (Pellaud & Gay, 2017).

Il est cependant certain que la capacité ne peut apparaître sans un entraînement et une expérimentation répétée : « *plus on expérimente, plus on a la possibilité de développer ce*

*sentiment de sécurité qu'est la confiance en soi. Et dès lors qu'on parle d'expérimentation, le rôle de l'école apparaît comme une évidence à travers les pédagogies actives et expérimentales* » (Foussard, 2014, p.8). Ainsi, lorsque l'on cherche à développer la confiance en soi chez nos élèves, il s'agit de réfléchir aux différentes modalités permettant d'y arriver. A cet égard, l'instauration de démarches participatives semble apporter une série de réponses à cette problématique. Mais avant de traiter ce sujet, il s'agira dans le chapitre suivant de s'arrêter sur les problèmes soulevés par le système scolaire et les obstacles que ce dernier dresse.

### 3. Le système scolaire actuel : un frein à la transition ?

*« Au moment où la planète a de plus en plus besoin d'esprits aptes à saisir ses problèmes fondamentaux et globaux, aptes à comprendre leur complexité, les systèmes d'enseignement, en tous pays, continuent à morceler et disjointre les connaissances qui devraient être reliées, à former des esprits unidimensionnels et réducteurs, qui ne privilégient qu'une dimension des problèmes et en occultent les autres. (...) Aussi notre formation scolaire, universitaire, professionnelle fait de nous des aveugles politiques et nous empêche d'assumer notre condition désormais nécessaire de citoyen de la Terre. »*

Edgar Morin

Bien que l'école tende à s'améliorer dans sa manière de préparer les élèves à la vie qui les attend hors murs scolaire en articulant ses objectifs de formation autour du développement de compétences, cette avancée notable n'est, dans le contexte de crise environnementale actuelle, malheureusement pas suffisante. En effet, un nombre grandissant d'auteurs propose d'aller encore plus loin. Selon Curnier (2017a, 2017b), l'école devrait, dans une optique d'évolution des missions qu'elle endosse, prendre une responsabilité croissante et légitime dans l'apparition et la propagation d'un modèle de société soucieux de s'inscrire dans les limites planétaires. Pour ce faire, l'auteur propose une tâche générale caractérisée par trois finalités redéfinies : celles d'amorcer une transformation du rapport au monde, de soutenir une évolution du rapport à l'être humain, et finalement de permettre l'émergence d'une mutation du rapport au savoir. Cependant, ces modifications requièrent d'importants changements tels que la refonte des objectifs de formation et d'éducation, et nécessitent de repenser les structures institutionnelles ainsi que les choix pédagogiques. Considérée dans les textes légaux comme une entité neutre confessionnellement et politiquement, l'institution scolaire a tendance à vouloir laisser aux familles la prise en charge des « *questions socialement vives* » (QSV) qui seront traitées plus tard afin d'éviter tout conflit d'ordre idéologique, même si la situation semble graduellement se modifier grâce notamment à l'instauration progressive des « *éducations à* » ayant débuté dans les années 70-80. Mais comme l'indique encore l'auteur, cette neutralité politique vers laquelle tend l'école n'est qu'une illusion : toute pratique pédagogique ou tout projet éducatif trouve ses racines dans une prétendue impartialité et

est, de fait, politique. Ce constat place ainsi l'école dans une posture permettant de transmettre et d'intérioriser des valeurs, des normes, des besoins et des attitudes (Bourdieu & Passeron, 2012, in Curnier, 2017) et de reproduire, de fait, un système de représentations et de valeurs alimentant le paradigme moderne pourtant considéré comme obstacle majeur dans l'avènement d'une société respectant le cadre posé par Mère Nature. Critiquée pour son inaptitude à former des personnes capables de se saisir des difficultés que l'on connaît, l'école formerait les futurs citoyens à s'insérer dans une économie à l'origine de ces problèmes, car selon Curnier, « *l'école apprend plus à obéir qu'à s'opposer* » (Le Temps, 2019) pour citer le titre d'un article de journal paru en 2019 consacré à cette réflexion. Ainsi, il s'agit certes d'initier les élèves à développer des compétences, des comportements et des réflexions conformes à la situation, mais cela ne devrait pas signifier de programmer les élèves afin qu'ils intériorisent des écogestes ou des choix de consommation éthiques. En effet, il serait pour l'élève capital d'apprendre à questionner ses décisions et ses actes à la lumière des défis de l'Anthropocène et d'exercer son positionnement en tant qu'individu mesurant scrupuleusement les conséquences de ses choix. S'éloignant d'un conformisme inconscient, ceci permettrait, à terme, d'interroger les normes auxquelles il accepte ou non de se soumettre (Curnier, 2017a).

Parmi les critiques souvent avancées à l'encontre du projet scolaire, Hervé (2007) identifie une double mission de l'école entravant la transition de notre société vers un fonctionnement plus durable : la première consiste en la formation de main d'œuvre compétente indispensable à la bonne marche d'une techno-économie en constante évolution ; la deuxième se situe au niveau de la dissémination de l'idéologie de compétition généralisée. Ces deux constats ont d'ailleurs aussi été dressés par d'autres auteurs. C'est le cas de Curnier (2021) qui propose une brève critique des tests PISA et des retombées néfastes d'un cursus scolaire générant constamment un climat de concurrence, entraînant notamment la reproduction de la hiérarchisation socio-économique. Cette promotion silencieuse de l'hyper-capitalisme et de l'individualisme adoptée par l'école pose évidemment problème, car cette dernière reproduit au quotidien le paradigme de la modernité représentant pourtant l'obstacle principal à l'apparition d'une société s'inscrivant dans les limites dictées par les défis liés à l'Anthropocène (Curnier, 2017b). En effet, comme le souligne l'auteur,

l'école, en tant qu'institution sociale, est à la fois le produit et le lieu de la reproduction du paradigme moderne. Elle a donc un rôle essentiel à jouer dans un

changement de paradigme, notamment par la transmission de savoirs et d'outils de pensée, mais aussi d'une éthique soutenant l'élaboration d'un modèle de société répondant aux principes de la durabilité forte. Ce rôle nécessite l'attribution de finalités claires faisant de la transformation du rapport au monde, à l'être humain et au savoir les priorités de l'institution scolaire. Un projet de ce type nécessite que soit menée une réflexion tant sur les fondements et les finalités de l'école, que sur le curriculum et la forme scolaire. Il requiert un véritable bouleversement de l'institution scolaire dans ses dimensions d'instruction, de formation et d'éducation. (Curnier, 2017b, p.24)

L'école endosse donc, en même temps, le rôle de l'œuf et de la poule : en effet, elle génère et est simultanément le lieu de reproduction de la culture dans laquelle elle s'encastre, et contribue de fait, activement à l'alimentation des mécanismes dans lesquels les défis environnementaux de notre ère prennent leur source (Curnier, 2021). Ainsi, même si l'école se revendique être neutre, elle est, comme tout projet de société, teintée d'une idéologie qui ici se manifeste notamment à travers son inaction et participe à la diffusion d'un modèle de développement qui mène notre civilisation à notre perte (Pellaud & Eastes, 2020).

Les travaux de certains sociologues dont Chomsky (2010), Illich et Durand (2015) et Foucault, (2011) pour n'en citer que quelques-uns pointent d'ailleurs du doigt les institutions étatiques dont l'école fait partie intégrante et les accusent d'être des outils de « *déresponsabilisation et d'asservissement* » (Curnier, 2021, p. 90).

En favorisant un savoir des réponses plutôt qu'un savoir des questions, l'école empêche le développement de compétences telles que la clarification des valeurs ou l'identification des acteurs et des intérêts qu'ils défendent, et contribue à faire des acteurs soumis au fonctionnement des institutions et aux choix de société déterminés par les élites politico-économiques. (Curnier, 2021, p. 91).

Perrenoud (2011b) souligne également cette idée lorsqu'il explique qu'un rééquilibrage des savoirs et compétences enseignés est peu probable. En effet, selon lui, une modification profonde du système éducatif et des programmes désavantagerait les classes dominantes qui, par crainte d'inverser les rapports de force, n'ont donc aucun intérêt à soutenir l'accès à toutes et tous à des connaissances juridiques, psychologiques, sociologiques, économiques et politologiques qui pourraient armer les jeunes adultes de solides moyens pour assurer leur indépendance et défendre leurs intérêts dans les rapports sociaux. Cela pose problème dans la mesure où l'école est supposée aider les jeunes à

accroître les habiletés qui les conduiront à devenir « *des individus cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents, et ce, tout en continuant de leur donner accès aux savoirs des générations précédentes* » (Audigier, 2015, p.25). Cette observation rejoint les critiques toujours plus virulentes adressées depuis de nombreuses années à l'école qui ne préparerait pas suffisamment les élèves à la vie personnelle et professionnelle.

Dans une optique similaire, Morin (2006) identifie d'autre part « *l'inadéquation entre nos savoirs disjoints, compartimentés et les réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires* » (p.15). Il insiste ainsi sur l'importance de reconnaître la multidimensionnalité et la mise en contexte dont manque cruellement l'enseignement, car, selon lui, la diminution de la perception du global engendre une diminution de la responsabilité conduisant à une perte de lien avec les citoyens et l'environnement, engendrant elle-même une diminution de la solidarité (Morin, 2006, p.18), prérogative dont nous pourrions difficilement nous passer dans les années à venir. Dans la même veine, Perrenoud (2011b) souligne les lacunes concernant notamment l'enseignement des sciences humaines et sociales, branches aux abonnés absents des cursus alors qu'elles participent à préparer à des situations omniprésentes dans la vie de tout un chacun. L'auteur s'inspire de la pensée d'Astolfi (1992, in Perrenoud, 2011a) résumant finalement assez bien cette problématique. Selon Astolfi (1992), les savoirs scolaires ne seraient ni théoriques, ni pratiques : non seulement ils ne constituent pas une porte d'entrée au débat scientifique, mais en plus ils ne participent pas à préparer à la vie. Perrenoud (2011b) poursuit d'ailleurs cette réflexion en soulevant une question digne d'intérêt : « *n'y a-t-il pas des avantages inavouables à ce que les savoirs scolaires ne soient ni théoriques, ni pratiques ? N'est-ce pas une condition pour pouvoir les enseigner de manière dense et continue, sans avoir à « s'arrêter » sur leurs racines dans l'histoire humaine, ni sur leurs usages dans la société ?* » (p.63) On retrouve ici les bases de la critique qu'adresse Morin (2006) au système scolaire : celle de dispenser des savoirs dénaturés, décontextualisés, désencastrés de la réalité... en d'autres termes, difficilement mobilisables dans les situations de la vie courante.

De plus, l'école traditionnelle est attaquée pour son manque considérable de séquences, activités ou projets faisant recours à l'expérience directe, plaçant par conséquent le monde à distance et rendant ainsi la dislocation entre l'individu, la société et la nature encore

plus prégnante (Curnier, 2021). En plus de laisser les élèves dans leur rôle d'écopassifs, ceci inocule un rapport au monde de type réductionniste, rationaliste et technocratique. La mise à distance du réel est d'ailleurs renforcée par la médiation du discours du corps enseignant, des méthodes scolaires et manuels auxquels sont confrontés les élèves (Curnier, 2017a). De nombreux auteurs proposent donc de s'écarter du dualisme nature – culture, démarche qui serait caractérisée par une modification profonde de la manière dont nous considérons le milieu, une proposition de repenser la place de l'être humain au sein du vivant dans le but d'aller vers un système de relations interdépendantes concernant autant les humains que les non-humains (Wallenhorst & Pierron, 2019).

Cette liste non exhaustive met en lumière les difficultés qu'éprouve l'école à légitimer ses choix et son fonctionnement dans une société changeant pourtant constamment et rapidement. La scolarité devrait permettre aux élèves de saisir les traits complexes afin de s'adapter au mieux à cette société en perpétuel mouvement. Dès lors, il est légitime de se demander si l'école ne traverse pas quelques zones de turbulences, voire une crise. En effet, Illich (1971) de son temps avait déjà souligné que la société devenait de plus en plus impénétrable et que les écoles participaient activement à l'écartement des élèves du monde des choses et de leur agencement réel, engendrant ainsi la consolidation d'une « *société manquant d'inventivité* » (p. 1129). Les lacunes du système scolaire et les critiques qu'on peut lui adresser semblent pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, encore bel et bien d'actualité : en effet, comme le signale Curnier (2021), l'institution scolaire semble traverser une crise trouvant ses racines dans l'attribution de plusieurs finalités contradictoires qui, à terme, tendent à écarteler l'école et à renforcer la création d'inégalités sociales. D'une part, l'école est tentée de revenir aux principes fondateurs définis par le célèbre trio « *lire – écrire – compter* » en se cantonnant à la transmission de savoirs disciplinaires, d'autre part, on attend d'elle qu'elle développe auprès des élèves des compétences professionnelles nécessaires à un marché de l'emploi de plus en plus en proie à la numérisation et à la robotisation. Parallèlement à ces attentes, l'école se doit aussi d'assurer l'épanouissement personnel de chaque enfant en s'adaptant fréquemment aux besoins particuliers de ces derniers. Finalement, comme nous l'avons vu dans une section précédente, l'école est supposée développer les outils nécessaires aux futurs citoyens pour répondre de la manière la plus ajustée aux enjeux de société. Ce tiraillement entre plusieurs objectifs génère une « *institution sclérosée* » (Curnier, 2021,

p.11) menaçant la cohésion sociale dont l'importance est pourtant capitale en ces temps de crise. Comme le souligne Curnier (2021), cela tend à créer « *une scolarité à plusieurs vitesses* » (p.12) et renforce de surcroît le mécanisme de reproduction des inégalités. L'auteur indique ainsi, à juste titre, que cette situation a pour conséquence d'entraver la création de valeurs communes pourtant nécessaires au vivre ensemble et à l'élaboration d'un projet de société collectif qu'il est désormais urgent de mettre sur pied.

Cherchant à s'adapter aux nouveaux enjeux de société proliférant au fil du temps, l'augmentation récente de la variété des « *éducations à* » est le témoin des adaptations que souhaite amorcer le système scolaire. L'accroissement de ces « *éducations à* » offre ainsi un complément permettant de répondre, en tout cas partiellement, aux insuffisances de l'école.

### 3.1 Prolifération des « *éducations à* » : des demandes sociales en expansion

*« L'école socialise l'individu en prenant en charge sa formation cognitive mais aussi émotive et morale, afin qu'il s'épanouisse et s'investisse dans la construction d'un monde meilleur en s'appuyant sur des apprentissages qu'il peut et doit connecter à sa vie »*

Claude Lessard

De nouvelles attentes sont exprimées et se cristallisent autour des « *éducations à* ». Présentes depuis tout temps, elles ont porté divers contenus et objectifs qui se sont ajustés aux enjeux de société et politiques. En effet, depuis plusieurs décennies, on voit ces « *éducations à* » englobant tantôt l'éducation à la santé, à la citoyenneté, à la solidarité ou aux médias pour ne citer que quelques exemples se multiplier. Cette prolifération trouve son explication dans le processus de mondialisation battant son plein et vise à prendre en charge des enjeux globaux tels que les questions liées aux défis planétaires et de gouvernance, aux inégalités sociales, à la démocratie ; sujets et thématiques s'apparentant finalement à ce qui pourrait être qualifié de « *questions socialement vives* » (Legardez & Simonneaux, 2011) répondant à une requête sociale de voir naître une école prenant en charge des problèmes de société. Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (2017) identifient, en plus de cet élément, trois autres caractéristiques principales de ces « *éducations à* » : premièrement, leur intérêt porté sur des thématiques relatives à des enjeux, questions et défi sociaux font d'elles des entités non disciplinaires ; aussi, leur

statut particulier transversal leur permet de mettre au centre de leur préoccupation les valeurs et de laisser de côté certaines classes de savoirs ; finalement, elles ont pour visée assumée d'amener les comportements à évoluer, ce qui engendre par conséquent une implication des élèves et participe ainsi à la remise en question des fonctionnements traditionnels de l'école. Il s'agit donc pour ces « *éducations à* » d'accompagner les changements de la formation et de porter un projet s'approchant d'une éducation globale en « *conjuguant dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques* » (Barthes et al., 2017, p.8) s'opposant à la focale unique mise sur la question des savoirs.

En ce sens, alors que les disciplines d'enseignement classiques s'articulent autour de connaissances et de savoirs, les « *éducations à* » accordent une place plus grande à la préparation à la vie visant directement un « *développement de la personne de l'élève, de ses attitudes, de ses valeurs, de ses compétences, de certaines composantes de son identité* » (Perrenoud, 2011b, p.119).

Cependant, même si cette multiplication des « *éducations à* », témoin de l'attente sociale implicite de voir les enfants, futurs citoyens, être mieux préparés au monde qui les attend, ces enseignements ne peuvent se réduire au plan cognitif et se doivent, martèle un nombre grandissant d'auteurs, de s'inscrire dans une éducation globale (Barthes et al., 2017). Dans cette perspective, il est utile de faire un détour par deux cas de natures particulièrement transversales : l'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté (EC) ayant toutes deux pour objectif le développement de compétences.

### 3.1.1 Le cas de l'EDD : une éducation basée sur le développement de compétences

La deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle ponctuée par des accidents nucléaires, des naufrages pétroliers ainsi que des contaminations chimiques pour ne citer que quelques exemples vit se développer une prise de conscience des risques liés aux perturbations écologiques. L'émergence de mouvements écologistes qui en découla, couplée à la décolonisation et à l'expansion du commerce international notamment engendrèrent une montée des préoccupations liées aux inégalités socio-économiques et aux disparités dans la répartition des ressources tant matérielles que financières. C'est dans ce contexte que, dès les années 70, de nouvelles propositions de modification de l'enseignement scolaire firent leur apparition.

### 3.1.1.1 La naissance du concept de développement durable

Garante de l'ambition de concilier protection de l'environnement et développement, l'idée du développement durable (DD) apparaît progressivement dans les années 70-80 au sein des instances onusiennes. C'est suite au travail de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (WCED) qu'elle finira par s'imposer : publié en 1987, le rapport Brundtland<sup>24</sup>, aussi connu sous le nom de *Notre avenir à tous* (WCED, 1987), systématise les jalons politiques du développement durable au sein de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et propose la définition faisant office de référence : « *le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». Désormais objectif planétaire, le développement durable s'ancre au niveau national et international et trouve ses racines dans un monde changeant rapidement et dont les conséquences, souvent néfastes, se multiplient. Comme l'indique (Lange, 2017), cette idée de développement durable<sup>25</sup> peut être tantôt perçue comme un essai d'articuler les notions parfois contradictoires de développement, de croissance économique, de respect des limites planétaires en mettant l'accent sur l'importance de la justice sociale et intergénérationnelle, et peut tantôt être considérée comme le « *premier récit collectif d'une humanité confrontée aux contradictions et défis de la globalisation et de la mondialisation* » (Lange, 2017, p.82). Ce nouveau concept se place donc, en fonction des prises de position, soit comme un prolongement de l'idée de préservation et de protection de l'environnement, soit se hisse contre cette dernière. Ainsi, la complexité du concept réside probablement dans les tensions traversant ce dernier : en effet, le DD repose sur plusieurs courants se faisant parfois face. Les économistes classiques, s'inscrivant généralement dans la catégorie de la soutenabilité faible, visent à transmettre aux générations futures un capital naturel et matériel identique en s'appuyant sur le développement technique. Se dressent contre eux les partisans de la décroissance ainsi que ceux pour qui la possibilité de voir le capital naturel substitué par les avancées technologiques est impensable. Mais comme l'indique encore Lange (2017), il s'agit de dépasser le caractère controversé et contesté de cette notion politique, car c'est bien la capacité mobilisatrice du DD qui doit être retenue. Il n'en reste pas moins que les

---

<sup>24</sup> Accessible sur :

[https://www.une.admin.ch/dam/are/fr/dokumente/nachhaltige\\_entwicklung/dokumente/bericht/our\\_common\\_futurebrundtlandreport\\_1987.pdf.download.pdf/notre\\_avenir\\_a\\_tousrapportbrundtland1987.pdf](https://www.une.admin.ch/dam/are/fr/dokumente/nachhaltige_entwicklung/dokumente/bericht/our_common_futurebrundtlandreport_1987.pdf.download.pdf/notre_avenir_a_tousrapportbrundtland1987.pdf), consulté le 6.05.22

<sup>25</sup> A noter que cette notion est traduite « *sustainable development* » ou « *sviluppo sostenibile* » dans d'autres langues, formulation mettant ainsi l'accent plutôt sur la soutenabilité et non pas sur la durabilité.

conceptions politico-économiques majoritaires sous-tendant cette notion sont remises en cause : en effet, le manque d'efficacité de ses principes généraux tels que la croissance verte ou le principe de précaution semble éloigner le DD de son objectif pourtant clairement défini. Néanmoins, malgré ses lignes directrices floues et peu opératoires, renoncer à la notion de DD marquerait l'abandon du questionnement à propos du développement et obligerait à tirer une croix sur son inscription dans les préoccupations internationales.

### 3.1.1.2 L'émergence de l'éducation au développement durable

Après son lancement officiel au Sommet de la Terre à Rio en 1992, le projet politique du DD stipule un volet éducatif<sup>26</sup> (Nations Unies, 1992, Action 21, ch.36). Dès lors que le DD devient promu par les instances de gouvernance nationales et internationales, il est donc supposé englober l'ensemble des composantes sous-tendant l'existence collective : le milieu éducatif se retrouve donc dans le devoir de s'engager dans l'application et la promotion de ce nouveau principe autant que faire se peut (Sauvé, Berryman & Brunelle, 2003, in Barthes, 2017). Ainsi, afin de soutenir la mise en place de politiques internationales de développement durable, l'UNESCO, agissant sous les ordres de l'ONU, instaure en 2002 une Décennie de l'Éducation au Développement Durable (DEDD) entre 2005 et 2014 afin de stimuler les modifications des curricula au sein des systèmes éducatifs. En effet, tel que l'indique Curnier (2021), la plupart des ministères ont, durant cette décennie, incorporé des références à l'EDD et à la formation de futurs citoyens responsables dans l'évolution des missions attribuées à l'école conférant ainsi à l'EDD, dans certains cas, une fonction d'horizon global dans l'ensemble du projet scolaire. Mais comme nous le verrons plus tard, ce type de finalité reste malheureusement souvent sur le banc de touche et est condamné à vivre dans l'ombre d'autres missions (plus ?) fondamentales de l'école.

Trouvant sa source dans le concept du DD faisant l'objet d'intenses débats et s'inscrivant en plus dans le prolongement de plusieurs projets éducatifs distincts (Curnier, 2017a), l'éducation au développement durable peine à se façonner un seul et même visage et reflète ainsi ses racines multiples. En effet, s'appuyant d'une part sur l'éducation à l'environnement (EE), et d'autre part sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'EDD

---

<sup>26</sup> Accessible sur : <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm>, consulté le 6.05.22

se veut hybride et complexe<sup>27</sup>. L'EDD est également héritière de l'Education au développement trouvant sa source dans les recommandations adoptées par l'UNESCO sur le thème « *Education pour la compréhension, la coopération et la paix internationales* » (1974). L'éducation à l'environnement, dont l'EDD est partiellement issue, avait pour but de renforcer l'enseignement de l'écologie scientifique<sup>28</sup> en mettant notamment un point d'honneur à ce que le fonctionnement du vivant soit plus accessible afin de générer, à terme, des comportements plus respectueux à son égard. Cette démarche s'est finalement soldée par une éducation à l'environnement normative basée sur une standardisation des écogestes. L'éducation à la citoyenneté mondiale, quant à elle, était portée par les mouvements altermondialistes détachés des organisations internationales et critiquant le système économique capitaliste hégémonique dès la fin des années 80. Ce n'est qu'à la fin des années 90 que l'EDD, arrivant au bout de son processus d'opérationnalisation, finit par réunir les recommandations de l'éducation à l'environnement et celles de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Pour ne rien simplifier, l'EDD est tiraillée entre les visions difficilement conciliables adoptées par certains acteurs conservationnistes, l'UNESCO et l'OCDE (Curnier, 2021). En effet, alors que l'EDD défendue par l'UNESCO s'appuie sur une mutation profonde de l'institution scolaire trouvant ses racines dans la tradition humaniste et émancipatrice centrée sur les besoins de l'enfant et son épanouissement, l'OCDE prône une conception hypercapitaliste incluant notamment une numérisation grandissante et met l'accent sur l'acquisition des compétences professionnelles plutôt que sur les savoirs. A ces instances jouant un rôle prépondérant dans la définition de la silhouette de l'EDD se greffent certains discours conservateurs ; s'appuyant sur les principes chers à la méritocratie, ils cherchent à revenir à l'apprentissage pur et dur de la discipline et à renforcer le célèbre trio « *lire – compter – écrire* ». Cet écartèlement ainsi que d'autres paramètres (par exemple le durcissement des rapports entre les parents et l'école et les réductions de dépenses publiques) laissent peu de place à l'expérimentation ou à l'innovation et engendrent des « *compromis mous* » (Curnier, 2021, p.108).

---

<sup>27</sup> Education21, l'Agence nationale pour l'EDD, a regroupé deux fondations en une : la fondation pour l'EE et la fondation pour l'éducation au développement très tournée vers la citoyenneté mondiale.

<sup>28</sup> En se penchant sur l'EE proposée par l'UNESCO en 1972, on s'aperçoit que le terme « *environnement* » n'est pas synonyme de nature mais couvre tout ce qui « *environne* » l'être humain. Ce n'est que la dérive de l'EE qui en a fait un synonyme de « *connaissance de la nature* », puis une éducation normative d'éco-gestes. Le texte fondateur pourrait presque être confondu avec l'EDD.

### 3.1.1.3 Les difficultés liées à l'enseignement du développement durable

Il faut tout d'abord poser une distinction capitale : enseigner le développement durable n'est pas synonyme d'éduquer au développement durable (Pellaud, 2013b). L'enseignement du DD porte sur la connaissance de celui-ci, des principes qui le définissent ainsi que sur l'enseignement professionnel et l'adéquation des connaissances traitées dans ce cadre (comment aborder le DD en fonction des domaines professionnels différents : maçonnerie, architecture, commerce, etc...). Ainsi, dans la perspective d'un enseignement du DD, il s'agit avant tout d'enseignement : les connaissances sélectionnées sont relatives à des problématiques de DD et sont, de fait, disciplinaires voire pour certaines interdisciplinaires. Dès lors que l'on pénètre dans la sphère de l'EDD, on se retrouve face à des compétences transversales réparties entre trois catégories (cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives) telles que présentées dans la section 2.2.2. Il faut cependant garder en tête que ces compétences, de nature transdisciplinaire, vont se développer en prenant appui sur des connaissances<sup>29</sup>.

Testefort (2015) relève un problème dans l'enseignement de ce DD qu'il nomme une « *injonction paradoxale* » (p.787). Comme le soulève l'auteur, s'il est simultanément possible de préserver les ressources et de ne pas faire une croix sur les acquis technologiques, pourquoi aurait-on spécifiquement besoin d'éduquer au développement durable ? En effet, s'il est nécessaire d'implanter cette nouvelle éducation (l'EDD), c'est qu'en réalité, les conduites et comportements se rapportant aux principes chers au DD ne sont pas encore correctement ancrés dans les mœurs et que les aînés n'endossent pas suffisamment bien leur rôle de modèles à imiter. Il s'agirait donc, à travers cette EDD de faire prendre conscience aux jeunes de ce que les générations antérieures et celles aux commandes présentement n'ont pas anticipé : en d'autres termes, se dessine ici une forme d'injonction paradoxale dans la mesure où l'on attend des enfants qu'ils pensent et agissent contre eux-mêmes et qu'ils réparent les erreurs d'acteurs ayant déjà probablement quitté ce monde. S'ajoute à cette ambivalence la difficulté de traduire l'idée complexe du développement durable dans le monde de l'éducation : dissimulant autant de notions politiques que de contenus scientifiques, le développement durable représente un objet singulier et résiste à une transposition unanime dans la perspective d'un projet éducatif cohérent (Lange, 2017). La question des savoirs à sélectionner se pose donc car

---

<sup>29</sup> Accessible sur : [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/campus/cohep/2.1.4\\_f\\_Difference\\_DD\\_EDD.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/campus/cohep/2.1.4_f_Difference_DD_EDD.pdf), consulté le 20.06.2022

le développement durable repose sur des savoirs nouveaux que Jollivet (2001, in Lange, 2017, p. 85) nomme « *hybrides* » : ces notions parfois renouvelées se trouvent quelque part entre les domaines de rationalité et de valeurs, entre les connaissances des experts les plus chevronnés et les profanes, entre la théorie et l'action, et sont de nature controversée et aléatoire.

Ainsi, comme l'indique l'Equipe de Recherche en Didactiques et Epistémologie des Sciences Sociales (ERDESS), les problématiques liées au DD sont souvent appréhendées comme non disciplinaires ou interdisciplinaires car elles ne trouvent pas leur source dans une discipline scolaire à proprement parler mais mobilisent des savoirs disciplinaires et de sens commun. Comme le souligne Pellaud (2014), il faut que l'EDD transpire sur les disciplines et inversement car « *ce n'est que dans ce contexte de gagnant-gagnant que les compétences spécifiques développées parallèlement et complémentaires dans les deux approches prennent tout leur sens* » (p.21).

L'une des compétences que l'on pourrait attendre de l'EDD serait donc, à la lumière de ce qui vient d'être évoqué, de parvenir à détricoter les apports des différentes disciplines afin de tendre à une compréhension plus complète et plus globale du problème abordé touchant presque systématiquement de nombreuses sphères différentes.

#### 3.1.1.4 A quoi ressemble l'EDD et que vise-t-elle ?

Schneider (2013) identifie trois éléments centraux d'une EDD d'ailleurs définis comme « *trilogie didactique* » par Education21<sup>30</sup>. Il s'agit premièrement des objectifs d'apprentissage répondant à la question « *à quoi sert l'EDD ?* ». Ils représentent finalement les compétences que l'on cherche à faire développer aux élèves ; ensuite, les principes et méthodes didactiques prenant en charge la manière dont l'EDD peut être transmise, ils répondent à la question « *comment ces objectifs peuvent-ils être atteints ?* », et finalement, le « *quoi ?* », c'est-à-dire les contenus ou thématiques qui permettront d'atteindre les objectifs éducatifs de l'EDD. Lange (2017) indique que l'EDD se nourrit de l'action collective et que c'est dans cette dernière que l'individu peut apprendre à « *répondre à un principe de responsabilité dans une perspective citoyenne* » (p.84). Dans cette vision, l'un des enjeux de l'EDD se trouve dans l'identification et l'interaction avec

---

<sup>30</sup> Education21 est une fondation qui coordonne et promeut l'EDD en Suisse. Sur mandat de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de la Confédération et de la société civile, elle agit en tant que centre de compétence national pour l'école obligatoire et le secondaire II.

les parties prenantes, la reconnaissance des possibles conflits d'intérêts pouvant exister entre ces dernières, l'exploration des contraintes générées par ces tensions ainsi que la participation à un projet de développement humain. Tel que le souligne encore Lange (2017), « *le curriculum possible envisagé n'est plus orienté par des savoirs, par des compétences intellectuelles à acquérir, ni par des compétences pour vivre, mais bien par des expériences d'actions en faveur de la durabilité vécues collectivement* » (p.87).

Pour ouvrir le débat, Pellaud (2013) propose de s'appuyer sur la définition du développement durable élaborée par Pestre (2011), plus adaptée que celle donnée par Brundtland (1987) : « *un idéal de justice sociale pour les populations de la planète, d'aujourd'hui et de demain, un idéal de précaution et de justice environnementale, un idéal de débat ouvert et de participation de tous à la décision et aux choix* » (Pestre, 2011, cité dans Pellaud, 2013, p.7). Sur cette base, l'auteure propose de construire la définition de l'EDD suivante : « *éduquer en vue d'un développement durable, c'est insuffler un changement d'état d'esprit pour « voir plus loin », anticiper sur l'avenir et agir en conséquence* » (Pellaud, 2013, p.7) mais englobe aussi un changement de posture en termes d'enseignement. Dans cette optique, l'auteure rejoint le point de vue de Lange (2017) évoqué plus haut et indique que cette éducation visant le développement global de l'apprenant est résolument tournée vers l'action et cherche à rendre possible le passage entre l'acquisition de connaissances et le développement d'un savoir-être et de savoir-faire transférables, en mettant un point d'honneur à ne pas se limiter à améliorer ce qui se fait mais à questionner et à changer son état d'esprit. Cette vision de l'EDD rejoint par ailleurs la description qu'en fait Education21 qui souligne le caractère transversal de cette approche applicable à toutes les branches et à l'école dans son ensemble : « *L'EDD est l'école du futur. Elle soutient le passage de l'enseignement classique vers la pensée et l'action en réseau*<sup>31</sup> » (Education21, 2018, p.4). Ainsi, l'EDD soutient les apprentissages globaux en s'appuyant sur des méthodes analytiques et participatives permettant l'exercice et l'acquisition de compétences essentielles à un développement durable. L'éducation à la durabilité qui en découle peut donc être abordée comme suit :

Apprendre le collectif par la pratique sociale, étayer l'appartenance au monde par la mise à jour des enjeux sociétaux, apprendre à anticiper et réduire nos vulnérabilités

---

<sup>31</sup> Propos de Monika Fäh, Directrice et enseignante à l'école de Dielsdorf, accessible sur : [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/edd/Ouverture\\_EDD.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/Ouverture_EDD.pdf), consulté le 7.05.22.

par l'élaboration collective de solutions durables, développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future vis-à-vis des non humains, se transformer soi-même pour transformer le monde. (Lange, 2017, p.89).

Les jeunes apprennent ainsi à envisager le présent et les jours à venir à travers ce que Conklin nomme « *les habiletés supérieures de la pensée* » (2014, in Pellaud & Gay, 2017, p.10) mobilisant l'esprit critique et la créativité, deux compétences clés sur lesquelles repose l'EDD. La pensée critique englobe la capacité à contrôler les sources d'information et la scientificité de ces dernières, la capacité à questionner l'évidence afin d'extraire les potentiels avantages et limites ainsi que la capacité de soumettre des initiatives. Comme l'indiquent Pellaud et Gay (2017), la pensée critique, si au terme de son cheminement devient constructive, se rapproche ainsi de la pensée créative définie, pour sa part, comme étant l'élaboration d'idées nouvelles et adaptées à une situation. Les auteurs précisent encore que pour que l'esprit critique puisse advenir de la manière la plus efficiente qui soit, l'individu doit être en mesure d'identifier les interdépendances, les zones d'ombre, les ambiguïtés... et doit pouvoir articuler le tout de manière systémique. Combinée à d'autres « *éducations à...* » car elle partage de nombreuses capacités transversales telles que la pensée critique ou complexe avec ces dernières, l'EDD a en réalité fédéré de nombreux enseignements et les englobe parfois désormais.

Cependant, des différences dans la systématique ainsi que dans les domaines d'objectifs apparaissent lorsque l'on passe au peigne fin le choix ou la terminologie des compétences à maîtriser dans le cadre d'une EDD (Bertshy et al., 2007, in Schneider, 2013). La multiplication de référentiels de compétences en EDD trahit d'ailleurs, malgré le haut degré de consensus et la proximité des compétences mises en avant, cette difficulté de tomber d'accord sur une unique liste exhaustive.

### 3.1.1.5 Les référentiels de compétences EDD

Comme mentionné plus haut, l'objectif fondamental d'une EDD est de donner les outils aux individus leur permettant de prendre part à un développement durable et d'analyser de manière critique leurs actions dans ce domaine (Künzli, 2007, in Schneider, 2013). S'ajoute à cela la nécessité de voir des compétences individuelles se développer à travers l'éducation en vue d'un développement durable (Riekmann, 2011, in Schneider, 2013). Dans la perspective d'une éducation « à » et non d'un enseignement « du », l'EDD ne peut être envisagée et définie que comme une approche pédagogique axée sur le

développement et l'exercice des compétences (Pellaud, 2014) visant d'ailleurs les trois aptitudes les plus élevées de la taxonomie élaborée par Anderson (2001, in Pellaud & Gay, 2017) : analyser, évaluer et créer dans le but ultime d'amorcer un passage à l'acte.

Schneider (2013) souligne que malgré le nombre de conceptions différentes de l'EDD, ces dernières partagent toutes la volonté d'engager l'exercice des compétences par l'apprentissage scolaire et de faire en sorte qu'il se développe sur la durée, tout au long de la vie. L'auteure indique que la plupart des conceptions se basent sur la notion de compétences telle qu'envisagée par Weinert (2001) :

Les compétences sont les capacités et les aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables.

(Cité par Schneider, 2013, p.21).

Les compétences clés définies par le projet DeSeCo évoquées dans un chapitre précédent servent d'ailleurs de cadre de référence pour orienter la direction que doit prendre l'EDD. Pour rappel, les trois compétences clés jugées comme pertinentes par ce projet pour mener une vie couronnée de succès dans une société interdisciplinaire et ouverte sur le monde servant de postulat sont : agir de façon autonome, utiliser les médias et les outils de manière interactive et agir au sein de groupes socialement hétérogènes. Gingins et la Fondation suisse de l'Education à l'Environnement (FEE) (2011, in Schneider, 2013) en indiquant la manière dont les concepts proposés pour une EDD peuvent être incorporés à ce qui touche le domaine des compétences des sciences de la nature, permettent la facilitation de son intégration dans les plans d'études.

L'idée dans les lignes qui vont suivre n'est pas de dresser une liste exhaustive des différents référentiels de compétences existant pour l'EDD mais de proposer deux exemples et de garder à l'esprit qu'il existe de nombreux référentiels de compétences dont peuvent être dégagées des lignes de force.

La Fig.4 présente le modèle de compétences contenu dans le mandat d'experts de la CDIP se basant sur les compétences clés définies par le projet DeSeCo, dans la mesure où, dans le cadre spécifique de l'EDD, chaque compétence clé est systématiquement formulée afin d'être reliée à un ou plusieurs principes du DD (Bertschy et al., 2007, in Schneider, 2013) :

#### Compétences en EDD

Compétences dans le domaine « Agir de façon autonome »: Les élèves sont capables de...

- juger de manière critique l'idée de durabilité en tant que but souhaitable de l'évolution de la société et d'évaluer d'autres conceptions de son développement;
- évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles, dans la perspective d'un développement durable;
- prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable, dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle;
- évaluer et utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnels, communs et délégués en rapport avec le développement durable;

Compétence dans le domaine « Se servir d'instruments et de médias de manière interactive »:

Les élèves sont capables de...

- s'informer de manière ciblée dans le domaine du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable;

Compétences dans le domaine « Agir dans des groupes »: Les élèves sont capables de...

- développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et de concevoir les étapes de transposition nécessaires à leur réalisation
- débattre avec d'autres de décisions dans la perspective d'un développement durable.

(D'après le mandat d'experts de la CDIP, Bertschy et al., 2007)

Fig. 4 : Les compétences en EDD basées sur les compétences clés définies par DeSeCo, (in Schneider, 2013)

Education2030 reconnaît que les citoyens de la durabilité doivent être en mesure de maîtriser certaines compétences essentielles constituant les fondements nécessaires à une intervention responsable dans la société complexe actuelle. Ces compétences ont pour vocation d'être acquises à travers l'action et doivent être analysées via l'expérience et la réflexion (UNESCO, 2017). La Fig.5 ci-dessous présente les compétences retenues par l'UNESCO :

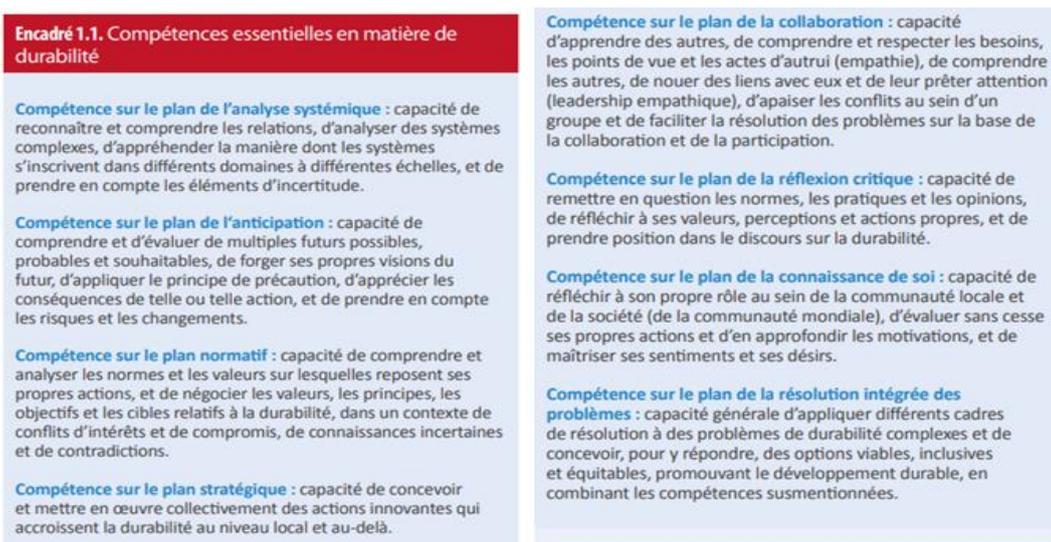


Fig. 5 : *Compétences essentielles en matière de durabilité, (in UNESCO, 2017, p.10)*

L'EDD ne cessant de se façonner et de se préciser au fil des années, cet enseignement porte en lui de nombreux objectifs et recèle d'interprétations et de mises en œuvre diverses. Il suffit de faire un rapide tour d'horizon des nombreux référentiels de compétences pour prendre conscience de la complexité que constitue une démarche de standardisation de l'EDD. Simmoneaux et Legardez (2011, in Barthes, 2017) résument finalement assez bien la situation lorsqu'ils indiquent que les orientations curriculaires de l'EDD donnent du fil à retordre aux chercheurs qui peinent à systématiser cette nouvelle notion : en effet, le développement durable est soit facilement admis, soit il ne fait pas l'unanimité. Tantôt abordé comme principe légitime à honorer en tant que bon citoyen, tantôt considéré comme une question socialement vive laissant transparaître des risques, le développement durable peine à faire consensus. Barthes (2017) souligne d'ailleurs qu'il existe six postures différentes<sup>32</sup> en tension à propos du développement durable qui participent à l'alimentation du débat concernant la construction curriculaire problématique de l'EDD. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater de nombreux flottements et incertitudes dans les textes d'encadrement ainsi que dans leur traduction en prescription (Asloum & Kalali, 2013, in Lange, 2017).

<sup>32</sup> Ces six postures que peuvent adopter les enseignants en fonction de leur croyances, vécus, valeurs (...) sont les suivantes : la posture des « acceptants », la posture des « descripteurs/prescripteurs de nouvelles procédures », la posture des « systémiques », la posture des « controverses », la posture « critique » et finalement, la posture « didactique ». Cette grille de lecture permet de prendre conscience du nombre d'EDD différentes qui peuvent cohabiter au sein des établissements.

### 3.1.1.6 Ancrage institutionnel et légal de l'EDD

En termes d'ancrage institutionnel et légal<sup>33</sup>, la CIIP (s.d) met l'accent sur la compréhension et la complexité : en effet, l'éducation en vue d'un développement durable a pour ambition de « *contribuer à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité* ». La même remarque est d'ailleurs valable pour le PER (2010) affirmant dans son introduction qu'étant donné les enjeux majeurs de ce début du 21<sup>ème</sup> siècle,

les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques. Une Éducation en vue du développement durable (EDD) poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité.

Cependant, le projet stipulé dans le PER (2010) semble, par moment, entrer en contradiction avec ce qu'il annonce et avec les visées énoncées dans la CIIP. Bien que l'EDD soit supposée « *teinte[r] l'ensemble du projet de formation ; en particulier, indui[re] des orientations en Sciences humaines et sociales, en Sciences de la nature et en Formation générale* », il est également indiqué qu'elle « *ne doit toutefois pas être vue comme finalité de tout apport scolaire* » laissant ainsi transparaître la nécessité d'une telle éducation, mais à petite dose afin de ne pas risquer de remettre en question le système dans lequel nous nous trouvons.

Malgré ces limites, comme le souligne Curnier (2021), quelques recommandations formulées par l'UNESCO et par certains chercheurs impliqués dans le domaine de l'EDD ont été prises en considération dans le PER et ont permis d'ajouter notamment les objectifs d'apprentissage transversaux tels que la collaboration, la pensée créatrice, l'exercice de la démocratie, l'étude des interdépendances sociales, économiques et environnementales. Cependant, ceci a aussi permis d'annexer des objets n'ayant pas grand-chose à voir avec l'EDD, tels que les médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC). Même si cela représente une avancée notable, demeure la question épineuse de savoir qui prendra en charge ces objectifs

---

<sup>33</sup> Accessible sur : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>, consulté le 7.05.22

d'apprentissage transversaux : de natures non-disciplinaires, il est en effet compliqué d'intégrer ces objectifs à un enseignement traditionnel régi par une grille horaire historique rigide, ne remettant nullement en question l'organisation des contenus ou la structure institutionnelle (Curnier, 2021), et peinant, selon les classes, à s'appuyer sur une approche interdisciplinaire ou sur une pédagogie par projet qui seraient pourtant les bienvenues pour soutenir un tel enseignement (Pellaud, 2014).

Ceci entraîne donc des adaptations périphériques et limite l'enseignement à l'étude d'une sélection de thématiques économiques, sociales, environnementales ou à des interventions sporadiques d'acteurs externes. Cette dynamique tout en entravant le développement de compétences nouvelles, empêche également une prise en charge systémique des problématiques globales propres au DD. Ainsi, bien qu'elle soit novatrice et porteuse de changements positifs en de nombreux points, l'EDD connaît également des angles morts et peut être victime de certaines critiques.

#### 3.1.1.7 Les faiblesses de l'EDD

Comme l'indiquent certains auteurs, la portée de l'EDD ainsi que ses effets restent limités. Curnier (2021) nous rend attentif au fait que la mise en œuvre de cette éducation comporte deux points faibles : le premier consiste à envisager l'EDD comme un contenu à apprendre au lieu de développer l'ensemble des capacités transversales qui sous-tendent cette éducation. Bien que la prise en charge de cette éducation par les enseignants de géographie ou de sciences naturelles soit une transformation digne d'intérêt, cela ne suffit malheureusement pas, car les élèves ne sont pas suffisamment amenés à développer leurs compétences citoyennes. Or, dans l'optique de façonner une école contribuant significativement à un changement de modèle de civilisation permettant de respecter les limites planétaires, cela n'est raisonnablement pas satisfaisant. La deuxième limite de l'EDD réside dans sa réduction à l'intériorisation d'écogestes automatiques. L'auteur élabore, à ce propos, trois critiques : tout d'abord, seuls les efforts les moins préjudiciables pour la croissance économique, tels que fermer le robinet lorsqu'on se lave les dents ou ne pas oublier d'éteindre la lumière sont mis sous le feu des projecteurs. Le problème est qu'ils ne constituent nullement de réelles solutions permettant de changer la donne et de quitter la spirale productiviste. Ensuite, l'auteur souligne qu'en favorisant l'apprentissage d'écogestes qui finalement tendent à devenir des attitudes intériorisées et automatisées, on formate en réalité le comportement des élèves et on les prive de toute réflexion

critique. Finalement, il souligne l'idée qu'en insistant sur l'importance des écogestes, on met en réalité en avant la responsabilité individuelle dans la prise en charge des dégâts environnementaux ; cela contribue à voiler le rôle joué par les acteurs économiques et politiques, par les structures institutionnelles influentes, et nivelle également les différents degrés d'implication dans ces problématiques des classes socio-économiques. Cette remarque rejoint d'ailleurs le risque identifié par Sauvé (2006, in Barthes, 2017) de voir se créer une forme de « *responsabilisation culpabilisatrice* » (p.93) légitimée par l'instauration de ces écogestes. Ainsi, il semblerait que, si la problématique de la durabilité est enseignée à l' cole,

c'est avant tout dans le but de former des éco-consommateurs, plutôt que de futurs citoyens aptes à se saisir collectivement des grands enjeux sociaux et environnementaux de l'Anthropocène, en remettant en cause les inégalités socio-économiques et les fondements anthropocentristes du développement durable » (Curnier, 2021, p.103).

Malgré l'ambition initiale portée par l'UNESCO d'une refonte du projet éducatif, la mise en œuvre de l'EDD est témoin de compromis mous et de changements, finalement, assez superficiels. Tout ceci, insiste-t-il, contribue à reproduire le paradigme de la modernité si problématique à l'émergence d'un nouveau modèle de société. Ces remarques peuvent être complétées par les risques de dérive de l'EDD identifiés par Sauvé (2006, in Barthes, 2017) : l'institution scolaire pourrait être d l gitim e pour laisser le champ libre à la mise en place de curriculums locaux se basant sur des savoirs non validés, certains intervenants dont les compétences ne sont pas reconnues pourraient défendre et répandre des positions militantes inappropriées, et, finalement, cette éducation pourrait faire l'objet d'une instrumentalisation idéologique nourrissant une vision  conomiciste du monde. Le risque de voir apparaître un curriculum caché<sup>34</sup> (Forquin, 2008) entravant le développement de compétences réflexives ou critiques doit également être pris en considération (Barthes & Alpe, 2013, in Barthes, 2017).

Cependant, bien qu'on puisse formuler des critiques à l'égard de l'EDD, il est nécessaire de souligner l'importance non négligeable de ce type d'enseignement<sup>35</sup> car cela permet

---

<sup>34</sup> Le curriculum caché évoque tous les éléments constitutifs des apprentissages des élèves (normes, valeurs, idéologie...) qui ne sont pas clairement explicités par le corps enseignant ou les autorités politiques mais qui, d'une manière ou d'une autre, s'avèrent être néanmoins véhiculés par l'institution à travers la vie scolaire.

<sup>35</sup> Il s'agit de penser aussi à l'éducation environnementale ou à l'éducation relative à l'environnement, toutes deux laissées de côté par souci de concision car ce travail se base sur ce qui se trouve dans le PER et ce qui se fait au sein des classes romandes actuellement.

d'entrevoir différemment l'éducation (Sigaut, 2010-2011, in Wallenhorst & Pierron, 2019) et contribue à la formation de citoyens armés pour faire face aux affaires publiques et les exerce à leur futur rôle politique (Brière, Sauvé & Jickling, 2010-2011, in Wallenhorst & Pierron, 2019). Permettant de traiter certains enjeux éducatifs fondamentaux, l'éducation au développement durable permet notamment de s'approcher de la problématique capitale du « *vivre ici ensemble* » mais ne propose, en l'état, pas de bases sur lesquelles pourrait reposer une nécessaire révolution de paradigme quant à l'entrée de l'éducation en anthropocène (Sauvé, 2015, in Wallenhorst & Pierron, 2019). Ainsi, malgré les réticences que l'on peut émettre vis-à-vis de cette proposition d'enseignement en constant mouvement, il faut garder en tête que l'idée d'un projet éducatif ambitionnant l'avènement d'un développement humain et respectueux de l'environnement ne date pas d'hier et s'ancre dans une vision émancipatrice et démocratique de l'éducation (Dewey, 1975/1916, éd. 2011 et Delors, 999/1998, in Lange, 2017). Le PER (2010) poursuit avant tout une finalité générale de « *citoyenneté terrestre* » (Morin, 2006) et intellectuelle : la brochure Présentation générale du PER (2010) (CIIP, 2010, p.21) dévoile que l'EDD visée, notamment, demande de mettre sur pied un enseignement qui participe à la formation de « *l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité* » et à « *appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques* ». Cette volonté prend racine dans une éducation qui se veut « *interdisciplinaire et émancipatrice*<sup>36</sup> » (DFJC, 2021, p.15) où « *la mise en lien des connaissances et des démarches issues de différentes disciplines est associée au développement d'une attitude citoyenne qui se concrétise à l'école dans l'éducation à la citoyenneté* » (CIIP, 2010, p.21). Etant donné l'insuffisance de l'EDD, il s'agira d'aller voir ce qui est envisagé du côté de l'éducation à la citoyenneté.

### 3.1.2 La formation du citoyen de demain : l'éducation à la citoyenneté comme horizon

Comme l'indique Raveaud (2007), la conception même du « *citoyen* » est difficile à désencastrer du contexte dans lequel elle évolue : teintée des périodes passées, de pratiques politiques et de réflexions sociales, les attentes concernant l'école à propos de l'éducation à la citoyenneté sont divergentes. En effet, dans la littérature portant sur cette

---

<sup>36</sup> Accessible sur : [https://dfjc-files.sos-ch-gva-2.exo.io/s3fs-public/2021-10/Guide-EducationDurabilitePER\\_VF.pdf](https://dfjc-files.sos-ch-gva-2.exo.io/s3fs-public/2021-10/Guide-EducationDurabilitePER_VF.pdf), consulté le 7.05.22

éducation particulière, les auteurs dressent une liste variée des thématiques et des modalités de mise en application pouvant être mobilisées : protection de l'environnement, pluralité des modèles familiaux, respect de la patrie, implication des élèves dans les processus décisionnels, pour n'en citer que quelques uns (Raveaud, 2007). Comme l'indique Audigier (2007), « *tout ce qui touche à la vie en société intéresse de près ou de loin le citoyen, tout (ou presque) peut donc relever, au moins en partie, de la citoyenneté* » (p.25). Ce constat d'exhaustivité matérialise l'embarras auquel nous sommes confrontés lorsqu'il s'agit de repérer les lignes de force de cette éducation. Barthes et al., (2017) indiquent d'ailleurs que les variations d'appellation de cet enseignement qui se sont succédées au fil du temps sont garantes de la difficulté de l'exercice de définir les frontières de l'éducation à la citoyenneté : éducation ou instruction morale et civique, programme d'initiation à la vie sociale, éducation politique, instruction sociale, etc. De plus, Haerberli (2007) précise que, contrairement aux autres disciplines scolaires, l'éducation à la citoyenneté revêt un statut instable de par son apparition et disparition des curricula au fil des années. Il explique que cette inconstance est générée en partie par une « *tension inhérente à l'éducation à la citoyenneté entre pôle moral et pôle politique* » (p.86). En effet, du côté moral, cette éducation ambitionne d'inculquer les principales valeurs d'une société en mettant l'accent sur « *la dimension comportementale, la discipline des corps et le développement d'attitudes* » (p.86) s'apparentant ainsi plus au « *vivre-ensemble* » (Barthes et al., 2017, p. 47). Du côté politique, il s'agit plutôt de transmettre des connaissances aux élèves citoyens portant sur les mécanismes démocratiques des institutions de leur état. Cet « *[écartèlement] entre un catéchisme démocratique et une initiation aux sciences sociales* » (Perrenoud, 2011b, p.122) montre, comme l'indique Audigier (2003, 2006, 2008 in Perrenoud, 2011b) que la conception de l'éducation à la citoyenneté est loin d'être établie et unanime. Quoi qu'il en soit, une spécificité de la formation du citoyen semble résider dans le fait qu'elle est globalement abordée comme un projet s'écartant d'une simple instruction comme cela a été le cas dans le passé : en dehors des connaissances requises entrent en scène des comportements, capacités, attitudes et valeurs (Raveaud, 2007).

La notion d'éducation à la citoyenneté sur laquelle s'appuie ce travail découle de la *Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme* du Conseil de l'Europe (2010) :

L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

Comme l'indique le rapport du Conseil fédéral sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse (2016) cette éducation ne se limite pas à la transmission de savoirs mais vise plutôt à délivrer aux élèves les outils nécessaires pour s'informer sur la vie politique et sociale, de s'y intéresser et d'y participer de manière autonome. Ainsi, dans les éléments présentés ci-dessus figure l'idée de proposer aux élèves d'être pleinement actifs dans les processus. Ainsi, l'EC a pour but de préparer

les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société et articule des connaissances et une pratique citoyenne effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement, ainsi qu'une ouverture aux enjeux de société. (CIIP, 2010, p.21)

L'éducation à la citoyenneté ne se cantonne donc pas à une éducation civique qui aurait à cœur de transmettre principalement les connaissances permettant la compréhension des institutions politiques des différentes échelles mais va résolument plus loin.

Ainsi, afin de « *prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier* » (CIIP, 2010, p.21), l'éducation à la citoyenneté, conçue comme un processus long s'étalant sur la vie d'un individu, intègre également l'étude des grands enjeux de société et est caractérisée par une pédagogie orientée vers la pratique, car la citoyenneté s'exerce déjà à l'école. S'inscrivant directement dans l'axe thématique *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* du PER (2010), l'éducation à la citoyenneté s'articule autour des trois pôles que sont : *Citoyenneté et institutions*, *Pratique citoyenne à l'école* et *Citoyenneté et enjeux de société*. Le pôle *pratique citoyenne à l'école* invite à mettre les élèves en action autour de concepts et d'enjeux issus du cadre scolaire présentés par la fig.6 ci-dessous :

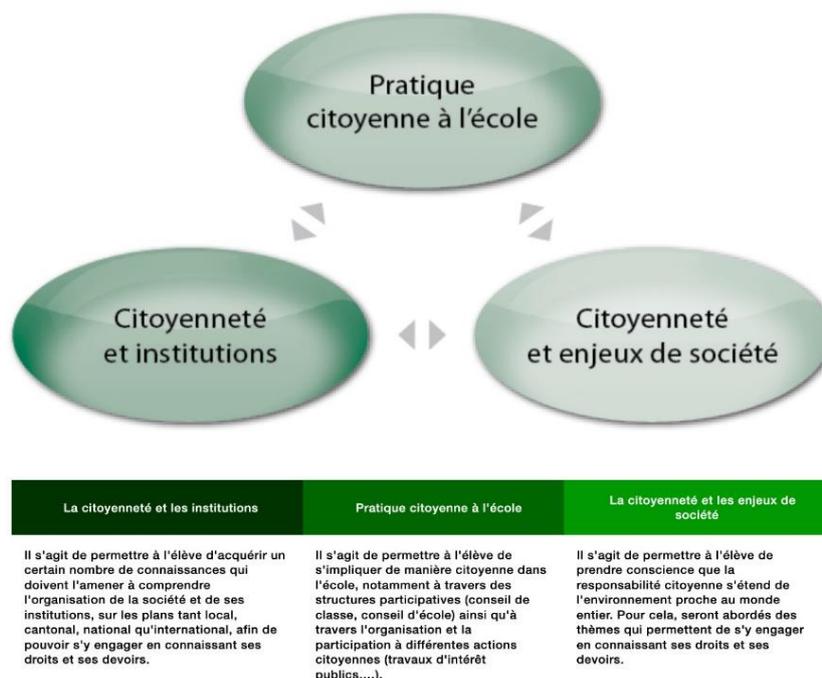


Fig. 6 : Les trois pôles de l'EC, (CIIP, 2010)

Les Commentaires généraux pour la Formation générale du cycle 3 (degré secondaire I, années 9 à 11) indiquent que cette *Pratique citoyenne* vise à développer le débat en s'appuyant notamment sur des connaissances et savoir-faire disciplinaires en se basant par exemple sur des travaux collectifs ou sur les discussions portant sur les règles de fonctionnement de la classe. Contribuant à développer la collaboration et à harmoniser les rapports sociaux, l'élaboration commune de règles de vie ainsi que le respect des lois sont des éléments fondamentaux qu'il est nécessaire d'exercer. Cette thématique de la *Pratique citoyenne* au cycle 3 est d'ailleurs confiée à deux objectifs, l'un portant sur les *Projets collectifs* défini dans les commentaires généraux<sup>37</sup> comme suit : « *planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable* », et l'autre sur la *Vie de la classe et de l'école* : « *reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel et social* ». Dans ce contexte, la participation active à des discussions ou débats portant sur l'organisation de la vie de l'école (fonctionnement du conseil de classe ou d'établissement, mise sur pied d'activités particulières, résolution de situations conflictuelles...), la prise en charge d'une responsabilité ou d'un rôle particulier (président, délégué) et des tâches liées à la vie de la classe ou de l'école, une pesée d'intérêts entre le bien-être individuel et collectif se soldant par la recherche d'une

<sup>37</sup> Accessible sur : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3>, consulté le 7.05.22

concession, les débats portant sur le règlement, les lois et les injonctions en place ainsi qu'un questionnement sur les types de pouvoirs (autorité, adultes...), la réflexion sur le droit à la différence (genre, religion, style vestimentaire, physique, valeurs...) sont autant de thématiques pouvant donner corps à l'éducation à la citoyenneté à travers le pôle pratique.

Nous avons donc à faire à une éducation résolument axée sur la construction de compétences sociales à partir de mises en situation particulières des élèves leur permettant de faire l'expérience de la citoyenneté (Audigier & Ethier, 2017). Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté est questionnée selon deux axes : comme processus de préparation des futurs citoyens à une forme de démocratie participative, et comme accompagnement de la citoyenneté scolaire incarnée par la participation même des élèves dans la gestion de la vie scolaire (Pagoni et al., 2009). Deux notions capitales se retrouvent donc ici : celle d'apprendre aux élèves à s'insérer dans une société démocratique et celle d'apprendre à participer. Etant donné la crise écologique en cours, la prochaine sous-section aura à cœur de s'interroger sur le bien-fondé d'accompagner les élèves dans leur insertion au sein d'un système démocratique.

### 3.1.2.1 Démocratie et écologie : un couple heureux ?

*« [Ce courant] remet en question les valeurs conventionnelles de justice, de démocratie et de libéralisme, centrées sur l'humain, pour leur opposer de nouvelles obligations centrées sur le monde non-humain ou les générations futures. [...] Les types de libertés de base, qui seraient constitutionnellement enracinés dans une société libérale Rawlsienne dans le but d'assurer aux gens le droit de choisir leur propre mode de vie, sont perçus sous cet angle comme profondément problématiques au regard de leurs conséquences écologiques. »*

Mathew Humphrey

Dans le contexte d'urgence environnementale qui est le nôtre, il semble légitime de questionner la capacité d'un régime démocratique à se saisir des enjeux soulevés par l'Anthropocène et donc d'encourager l'apprentissage de ce système dans le cadre scolaire. En effet, aux yeux de certains, les institutions représentatives semblent

incapables de faire correctement face à la question de la Nature, devenue désormais incontournable.

#### *3.1.2.1.1 L'inadéquation de nos démocraties représentatives ?*

Nos institutions représentatives ne sont pas étrangères à l'émergence du contexte propre à nos sociétés modernes, elles y ont grandement contribué : ère d'abondance, espoir placé dans le progrès et la presque toute puissance attribuée au mérite des techniques, anthropocentrisme sous-tendant la plupart de nos comportements et de nos valeurs sont autant d'éléments ayant contribué à l'installation de l'individualisme moral et à la réclamation graduelle des droits subjectifs (Ophuls, 1977, in Bourg & Whiteside H., 2015). Ceci a été rendu possible, d'une part, par des élections permettant aux citoyens égaux d'élire des gouvernants en s'appuyant sur leur désir de voir leur condition matérielle s'améliorer, et d'autre part, par une démocratie représentative, supposée soutenir le commerce et promouvoir des conditions de prospérité générale au sein d'un territoire devenant de plus en plus vaste (Bourg & Whiteside H., 2015). Comme l'indique encore Bourg, (communication personnelle, 2010) le rôle du gouvernement représentatif tel qu'il est décrit à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle dans les écrits d'auteurs modernes se résume à limiter l'intervention de la sphère publique et à protéger le droit des individus. Par la suite, les choses ont changé : cette finalité a peu à peu glissé vers une conception très individualiste et économiste du gouvernement ayant pour mission la maximisation des intérêts individuels et la facilitation du commerce entre les nations. L'évolution de la démocratie moderne a talonné celui de la Révolution industrielle et des systèmes économiques reposant sur les énergies fossiles, ainsi que l'émergence de partis politiques défendant l'intérêt des producteurs de capital et de main-d'œuvre (Eckersley, 2017). Or, dans un contexte caractérisé par des limites planétaires de moins en moins négociables et une finitude des ressources se précisant jour après jour, cette forme de régime problématique semble avoir fait son temps. Une telle configuration nécessite de repenser la liberté individuelle inconditionnelle à travers le prisme des exigences et possibilités socio-naturelles (Ophuls, 2011, in Bourg & Whiteside H., 2015).

Bourg & Whiteside (2011) proposent une analyse des causes expliquant l'inadéquation de la démocratie représentative dans le contexte de crise environnementale actuelle.

- 1) La première raison réside dans l'inaccessibilité et l'invisibilité des effets de l'urgence environnementale : caractérisés par leurs retombées dommageables

s'étendant temporellement et géographiquement, ces effets lointains, cumulatifs et en interaction, faiblement perceptibles et dont la compréhension nécessite une médiation scientifique (D. Bourg, communication personnelle, 2010), rendent l'avènement d'une mobilisation citoyenne appuyée presque impossible. Le recours à cette médiation scientifique pour parvenir à une compréhension correcte du bien et du mal « *met à mal la présupposition démocratique que toute personne est in fine le meilleur juge de ses propres intérêts* » (Bourg & Whiteside H., 2015, p.556). Cela revient à dire que pour saisir toute la complexité des problématiques environnementales, il devient difficilement envisageable de se passer d'un encadrement scientifique : « *il faut donc aménager un nouveau circuit de légitimation qui comprend non seulement le citoyen et le politique, mais aussi le savant* » (Bourg & Whiteside, 2011, p.147) car « *le véritable défi démocratique, c'est de trouver comment négocier et franchir le fossé qui sépare, dans l'Anthropocène, savoir des experts et savoir profane* » (Eckersley, 2017, p.a).

- 2) Pour comprendre la deuxième cause de cette inadaptation, il faut remonter aux origines philosophiques de la représentation moderne. Imaginé non seulement pour assurer l'égalité des citoyens et pour assurer un contrôle de l'autorité politique, le régime représentatif véhicule également un rapport particulier de l'homme à la nature : les théoriciens du contrat social perçoivent l'individu comme libre d'asseoir sa volonté de domination, s'il le souhaite, sur l'environnement, car l'individu, dans ce système-ci, fixe ses désirs et peut aisément les atteindre. Ainsi, la représentation comme mécanisme politique participe à une « *exploitation continue et pacifique* » (Bourg & Whiteside, 2011, p.148) de l'environnement physique.
- 3) Finalement, la représentation moderne prend vie à travers un découpage territorial et temporel précis rythmé par les cycles courts d'élection, tous deux inconciliables avec les problèmes environnementaux faisant fi des frontières géographiques et s'inscrivant dans des temps très longs. En effet, le système démocratique représentatif a, dès ses débuts, tout mis sur pied pour encourager d'une part la naissance d'un sentiment d'appartenance dans un territoire circonscrit, et d'autre part pour privilégier le court terme afin de répondre aux intérêts imminents des entités économiques et des électeurs. Les élus sont donc en fonction pour des mandats très courts, provisoires, et pourraient, par crainte de ne pas se voir réélus, hésiter à prendre des risques ou des mesures impopulaires.

### 3.1.2.1.2 Une solution éco-autoritaire ?

Ces remarques sur l'incompatibilité d'une démocratie représentative à faire face à l'urgence environnementale a mené certains auteurs à recommander la mise en place d'institutions autoritaires (Bourg & Whiteside, 2017). En effet, les années 70 ont vu naître un courant « *éco-autoritaire* » plaçant l'instauration d'un gouvernement hiérarchique et centralisé afin de répondre à la crise écologique. Les penseurs auxquels la littérature fait le plus souvent référence sont Robert Heilbroner (1974), William Ophuls (1977) et Hans Jonas (1979), trois auteurs ayant couché sur papier des idées obéissant à la même logique à la suite du rapport du Club de Rome sur *Les Limites à la Croissance* (Meadows et al., 1972). Leurs propositions prennent racine dans un constat sans appel (Bourg & Whiteside, 2017) : l'espèce humaine ne sait s'auto-limiter dans sa consommation et sa production et outrepasser dans de nombreux domaines la capacité de charge des écosystèmes planétaires tout en pillant ses stocks de ressources non renouvelables. Cela implique pour l'Homme de voir ses conditions de vie se détériorer... et le temps est compté : nous ne pouvons plus nous offrir le luxe de nous appuyer sur des moyens politiques qui mettent des décennies à atteindre les résultats escomptés. Corrompue par le système capitaliste, la démocratie libérale n'est pas à même de traiter avec sérieux les questions environnementales et est incapable de mettre en œuvre des politiques s'appuyant sur les recommandations martelées par la science depuis plusieurs décennies. Pour ces auteurs, la situation nécessite une autorité de poigne pour imposer une loi forte, pour infléchir les comportements néfastes et créer l'émergence de conditions de vie décentes pour tout un chacun. La nouvelle ère caractérisée par des problèmes écologiques complexes et systémiques aura besoin de compétences et de connaissances techniques pointues, pour ne pas dire scientifiques. Selon ces penseurs, le grand public ne sera jamais en mesure de saisir toute la complexité de la situation écologique et l'importance vitale des mesures prises pour préserver la santé fragile de notre planète, au point qu'ils arrivent à la conclusion que les citoyens peuvent tirer un trait sur leur rôle de contrôleur de pouvoir normalement endossé dans les démocraties libérales. Pour Ophuls (1977) le peuple a besoin d'être guidé par une « *classe de mandarins écologiques qui maîtrise les savoirs ésotériques nécessaires à son bon fonctionnement* » (cité dans Bourg & Whiteside, 2017, p.a). Dans cette optique-ci, seuls les détenteurs des compétences écologiques utiles auront voix au chapitre dans la participation des processus politiques. Hans Jonas (1979), s'inscrivant dans le sillon de la pensée d'Ophuls (1977), propose pour sa part qu'une élite

écologiquement éclairée prenne les rênes. Dans son *Principe Responsabilité* (1979), l'auteur présente le rôle qui serait joué par ce qu'il appelle de ses vœux « *une tyrannie bienveillante et bien informée* ».

Même si ces idées avaient plutôt le vent en poupe durant les années 70, on retrouve encore récemment des propositions s'inspirant de ces penseurs<sup>38</sup>. Bien que sa popularité soit moindre que durant ses années dorées, l'éco-autoritarisme a au moins le mérite de soulever une question importante : « *celle de savoir si la démocratie libérale, mais aussi l'Etat de droit et les droits civiques, survivront, une fois le seuil de rupture franchi* » (Eckersley, 2017, p.a). L'émergence d'une planète affaiblie par des vagues de chaleur et de sécheresse, saccagée par des épisodes météorologiques extrêmes, pillée à cause d'une pénurie de ressources et d'aliments, désertée par endroits suite aux déplacements de réfugiés climatiques... et les conflits qui peuvent en découler sont autant d'évènements qui pourraient mener à une prise en charge autoritaire (Beeson, 2010, in Eckersley, 2017). Comme l'indique Eckersley (2017), si l'on donne du crédit à ce scénario, il est capital, si l'objectif est de préserver la démocratie libérale, de passer par une phase d'anticipation et de prévention des potentiels dangers qu'un changement climatique extrême et l'avènement d'autres seuils de rupture pourraient provoquer. La logique éco-autoritaire a cela d'utile qu'elle permet aux défenseurs de la démocratie d'identifier les erreurs de ce mouvement et d'envisager d'autres formes démocratiques susceptibles de combler ses lacunes (Bourg & Whiteside, 2017).

Il faut tout de même prendre ces propositions avec beaucoup de précaution : l'éco-autoritarisme propose une vision assez séduisante invitant à penser qu'un gouvernement débarrassé de toute opposition et nullement tenu de prendre en considération les voix opposées s'élevant au sein de la société civile permettrait l'instauration des mesures de sobriété nécessaires à l'avènement d'une société s'inscrivant dans les limites planétaires. Cependant, l'expérience et la théorie démocratique démontrent le contraire (Bourg & Whiteside, 2017) : les régimes autoritaires ne peuvent se targuer d'obtenir un bilan environnemental enviable et les régimes démocratiques, même s'ils sont encore loin du

---

<sup>38</sup> C'est le cas par exemple de Laura Westra dans *Living in Integrity : A Global Ethic to Restore a Fragmented Earth* (1998) et de Jason Brennan dans son ouvrage *Against Democracy* (2016) qui s'alignent sur la même idée selon laquelle un régime imposant des directives par le haut permettrait la protection de la communauté dans la durée. David Shearman et Joseph Smith, quant à eux, préconisent dans leur ouvrage *The Climate Change and Failure of Democracy* (2007) un régime technocratique et autoritaire formé d'éco-élites destinées à devenir « *le nouvelle classe sacerdotale du nouvel âge obscur* ».

compte, sont bien meilleurs élèves. Par exemple, la suppression dans les pays communistes d'informations fiables constitue un obstacle dans la prévention des dégradations environnementales : en effet, des études ont montré que la recherche et la contestation sont les premières conditions nécessaires à l'avènement d'une société capable de se saisir des problématiques écologiques (Dryzek, 2000, in Bourg & Whiteside H., 2015). Gardant ces éléments à l'esprit, il semblerait que la réflexion quant au régime politique adapté aux enjeux du 21<sup>ème</sup> siècle doive se poursuivre.

### *3.1.2.1.3 L'écologie institutionnaliste : pour une démocratie délibérative et participative*

Il s'agira donc de regarder plutôt du côté de l'écologie institutionnaliste et de ce qu'elle propose : pour les partisans de ce modèle, une récusation tranchée de l'éco-autoritarisme s'assortit d'une déclaration de loyauté aux valeurs démocratiques d'égalité, de participation, du respect des droits humains fondamentaux et de contrôle du pouvoir comme garants contre la tyrannie, mais pas seulement. C'est aussi le meilleur remède permettant de garantir une « *boucle de feedback entre les gouvernés et les gouvernants* » (Bourg & Whiteside, 2017, p.a) pour assurer à la société l'accessibilité de toutes les informations disponibles permettant de solutionner les problèmes en évolution. Ce courant s'inscrit dans la lignée de la pensée d'Alexis de Tocqueville, philosophe politique du 19<sup>ème</sup> siècle s'étant penché sur la question de la démocratie représentative américaine. Il y voyait notamment une « *tyrannie de la majorité* » (Kesslassy, 2012) : il s'agit du danger d'un délaissement de la gestion des questions publiques par les citoyens, qui délèguent de plus en plus cette tâche à des politiciens professionnels créant ainsi un fossé entre gouvernés et gouverneurs. Ces derniers cumulent donc fonctions et pouvoir : cette concentration de privilèges que cette couche de la population minoritaire s'accapare amène à la mise en place progressive de ce qu'il nomme « *un despotisme démocratique* ». Tocqueville de son temps disait d'ailleurs que : « *Le plus grand soin d'un bon gouvernement devrait être d'habituer peu à peu les peuples à se passer de lui* ». Cette citation datant pourtant de nombreux siècles est plus actuelle que jamais.

Ainsi, s'inscrivant dans la même veine, les institutionnalistes sont ceux pour qui les démocraties représentatives, avec leur lot de qualités et de lacunes, doivent subir quelques modifications, notamment l'ajout de nouvelles institutions ou procédures pour se transformer en « *démocraties écologiques* » permettant notamment une répartition plus homogène du pouvoir. Fréquemment en dialogue entre eux, les critiques que ces penseurs

s'adressent mutuellement sont garantes d'une préoccupation partagée : celle de dessiner un système politique dont les structures décisionnelles sont à même de prendre à bras le corps les défis environnementaux. La démocratie écologique est une forme de démocratie réflexive car elle prend racine dans « *une ontologie relationnelle et une éthique qui privilégie les liens sociaux et écologiques* » (Eckersley, 2017, p.a) en se basant sur une pratique de participation publique critique ayant pour objectif de délimiter les biens publics nécessaires ou non dans l'élaboration d'une réponse face aux besoins collectifs. Un nombre grandissant de propositions<sup>39</sup> va dans ce sens, mais il s'agira ici surtout de se focaliser sur les pistes soutenant l'avènement d'une démocratie participative et délibérative.

Il ne peut y avoir de démocratie écologique sans démocratie délibérative. En effet, la contrainte délibérative requiert d'interroger publiquement ses pairs, de justifier ses choix et de tenter de convaincre ses interlocuteurs, et participe à passer à la moulinette et à supprimer les arguments ne servant que les intérêts personnels ; le discours se voit donc orienté en direction d'idées ou de politiques d'intérêt général concernant toutes les parties prenantes. Le but d'une approche délibérative est de façonner des institutions prônant « *un dialogue inclusif et égalitaire entre citoyens, qui aboutit à des décisions rationnelles et justes pour tous les concernés* » (Bourg & Whiteside, 2017, p.a). La locution « *démocratie participative* » quant à elle renvoie à « *l'ensemble des démarches, instruments et politiques visant à associer l'ensemble des citoyens à la discussion des affaires publiques et au processus d'élaboration des décisions collectives* » (Blondiaux, 2015, p.566). Cette démarche trouvant ses racines dans une critique du pouvoir centralisé revendique une participation citoyenne visant à « *réduire les inégalités, mais aussi libérer les individus de toute forme d'assujettissement dictée par la bureaucratie ou la technique, et de libérer la parole citoyenne* » (Blondiaux, 2015, p.566). On peut voir, dans la sphère de l'action publique, la dissémination de dispositifs visant à mêler délibérément des acteurs autres que ceux dont l'avis est communément pris en considération (Blondiaux & Sintomer, 2009). Ainsi, le changement actuel des pratiques de décision dans les démocraties contemporaines s'explique par une transformation idéologique : il s'agit de

---

<sup>39</sup> Création d'une « *académie du futur* » composée de scientifiques, de philosophes et de représentants associatifs, instauration d'un « *Sénat du long terme* », mise sur pied d'un « *ombudsman pour les générations futures* », reconnaissance internationale de droits environnementaux, instauration d'une organisation supranationale à l'instar de l'Union européenne... sont quelques exemples d'options envisagées avec leurs qualités et leurs défauts.

la revalorisation systématique de certains thèmes tels que la discussion, le débat, la concertation, la consultation, la participation, le partenariat ou encore la gouvernance. L'idée selon laquelle il est désormais nécessaire de faire appel aux citoyens ordinaires pour l'élaboration des décisions est quasi devenue un impératif (Blondiaux & Sintomer, 2009): « *il ne s'agit plus de penser la démocratie participative comme une alternative (au sens d'une véritable réappropriation du pouvoir par les citoyens), mais comme un simple complément, voire adjuvant de la démocratie représentative* » (Blondiaux, 2015, p.567). Dans certains discours, les notions de « *délibération* » et de « *participation* » s'imbriquent assez logiquement :

La délibération ne déploie toute sa rationalité que lorsque l'ensemble des parties concernées y participe ; réciproquement, la participation est susceptible de déboucher sur une dynamique rationnelle (pouvant contrebalancer le pouvoir des experts ou le monopole des représentants sur la définition de l'intérêt général) parce qu'elle engendre une délibération publique élargie. (Blondiaux & Sintomer, 2009, p.27)

Ainsi, ce nouvel impératif de délibération et de participation confère aux citoyens un pouvoir non négligeable car il devient de moins en moins aisé pour les gouvernements d'imposer des lois sans passer par une consultation, en amont, de l'ensemble des acteurs concernés (Blondiaux, 2015). Cette obligation de donner voix au chapitre aux citoyens se retrouve d'ailleurs dans la Charte de l'environnement<sup>40</sup> (2004) figurant dans la Convention d'Aarhus : « *toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement* ». Dans une société caractérisée par les controverses sociotechniques tendant à se multiplier et par les incertitudes que la diffusion de certaines technologies génèrent, certains imaginent la mise en place de « *forums hybrides* » imaginés comme des espaces ouverts permettant l'intervention et la discussion d'acteurs multiples : experts, représentants politiques mais aussi citoyens profanes pourraient participer à cocréer les décisions s'inscrivant dans une « *démocratie dialogique* » (Callon, Lascoumes & Barthes, 2001, in Blondiaux, 2015). En faisant participer les citoyens avec des procédures plus participatives et délibératives, il s'agit de créer les conditions d'une

---

<sup>40</sup> Accessible sur : <https://environnement-juste.org/PDFs/SAUX%20ULM/Lois/Aarhus%20Charte/Charte%20de%20l'environnement%20de%202004.pdf>, consulté le 7.05.22

métamorphose plus rapide et plus stable de la conscience du public concernant les défis portés par la problématique de la finitude (Eckersley, 2017). Dans ce sens, la délibération démocratique peut et doit uniquement être perçue comme une discussion entre les individus autonomes lorsqu'ils sont extraits de leur état de tutelle : « *c'est un dialogue infini de la société avec elle-même, et de ce dialogue peut et doit surgir l'impératif d'« autolimitation » »* (Chollet, 2019, p.21). La préservation de l'environnement est d'ailleurs un exemple d'autolimitation collective<sup>41</sup> prouvant qu'il n'est pas déraisonnable de faire confiance au peuple.

Ce nouveau pouvoir d'agir des acteurs de la société permet de questionner la possibilité pour une démocratie participative de prendre en charge la cause environnementale. Le système scolaire s'encastre directement dans cette démocratie participative et délibérative et se doit de donner les outils nécessaires aux élèves leur permettant de s'insérer convenablement dans ce système politique qui, s'il est maîtrisé, permet aux citoyens d'apporter de réels changements et de contribuer à améliorer la situation socio-écologique. Dans cette perspective de préparation à l'insertion réussie des élèves dans le régime démocratique et afin de pouvoir en tirer tous les profits possibles, il s'agit d'envisager une scolarité citoyenne placée sous le signe de la participation.

---

<sup>41</sup> Plusieurs votations populaires portant sur des questions environnementales ont reçu une approbation populaire alors que les gouvernements avaient tendance à en rester au stade de beaux discours sans vraiment prendre les choses en main. On pense notamment, dans le cas de la Suisse, à plusieurs exemples historiques tels que le moratoire sur la construction de nouvelles centrales nucléaires et l'initiative populaire pour la protection de l'Arc alpin se dressant contre la construction de nouvelles routes, accepté malgré l'avis contraire émis par le gouvernement, le parlement et les partis politiques concernés.

## 4. Une scolarité placée sous le signe de la participation

*« Il ne s'agit pas de prendre en compte les droits des enfants pour en faire des citoyens de demain. Même si cet objectif est louable, on ne saurait s'arrêter à cette approche utilitariste. On respecte les droits de l'enfant parce que les enfants sont ici et présents ; on développe des démarches participatives car, ici et maintenant, les enfants peuvent participer aux décisions et aux choses de la vie qui les concernent. »*

J. Pierre Rosenczveig

Dans le cadre de la reconnaissance de l'enfant comme citoyen invité à participer, il faut retenir deux éléments chers à Aristote : premièrement, le citoyen doit participer activement aux affaires de la cité et y exercer une fonction publique. Deuxièmement, les enfants doivent être envisagés comme des citoyens imparfaits mais dont le potentiel de réalisation est bel et bien présent. Il s'agit de citoyens actifs et responsables qui doivent pouvoir faire entendre leur avis, être force de proposition, apporter des solutions aux problèmes, prendre part aux débats et aux prises de décision à propos des actions et s'impliquer dans l'élaboration des règles de la vie collective tout en assumant des responsabilités nécessaires dans leur mise en application (Le Gal, 2008).

L'attention portée sur le respect des enfants et des jeunes s'est cristallisée suite à la Déclaration des Droits de l'Homme et s'est retrouvée pour la première fois transposée dans des cadres légaux imposant le respect d'un droit fondamental : celui de participer.

### 4.1 La participation des jeunes, un droit balisé : cadre légal et international

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989) représente une première dans l'histoire du droit international et officie comme point d'appui fondamental pour l'exercice d'une citoyenneté participative à l'école : cette convention articule une dimension supplémentaire au statut des enfants et reconnaît explicitement et formellement qu'au-delà d'être simplement bénéficiaires de la protection des adultes, les enfants sont sujets de droits et peuvent et doivent être entendus. En ratifiant la CDE en 1997, la Suisse s'engage à respecter les différents droits évoqués, fréquemment ré-évalués par le Comité des droits de l'enfant. Visant avant tout le respect de la dignité des enfants, la CDE cristallise des articles qui, somme toute, indiquent que les adultes doivent apprendre à collaborer de manière étroite avec les enfants afin d'être un appui dans la

construction de leur existence et dans l'exercice de leurs droits les plus fondamentaux. Le contenu des droits de l'enfant peut être résumé par les 3P : protection, participation et prestations (Verhellen, 1999, in Louviot et al., 2020). Hanson (2012, in Louviot et al., 2020) a identifié différentes postures pouvant être adoptées face à la CDE et les droits qu'elle recouvre : en effet, si certains perçoivent ce traité avec un œil paternaliste et protectionniste, d'autres adoptent plutôt une vision participative voire émancipatrice. Ainsi, l'avènement de la CDE et sa ratification par la Suisse s'inscrivent dans un mouvement social large visant à questionner la place de l'enfant et des adultes au sein de la société et cherche à reconnaître à l'enfant son statut de droit et d'acteur social (Louviot, 2022).

Il existe plusieurs articles dans lesquels l'enfant est reconnu en tant que sujet de droit : c'est le cas des articles 13 et 29 qui stipulent que l'enfant a le droit à la liberté d'expression et qu'il a le droit à une éducation visant à lui inculquer le respect des droits de l'homme et de la démocratie. L'article méritant le plus d'attention dans le cadre de ce travail est l'article 12 de la CDE :

Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

L'article impose donc aux adultes des obligations : ils doivent entendre et prendre en considération la parole de l'enfant. En insistant sur la nécessité de reconsidérer radicalement le statut des enfants dans la plupart des sociétés, l'article 12 de la CDE invite ainsi à mener une réflexion sur la nature des rapports entre adultes et enfants. Cela commence par reconnaître la valeur de l'expérience des enfants, leur opinion, leurs préoccupations... Il s'agit de laisser de la place pour ce qu'ils ont à dire et surtout de les écouter afin que leur avis soit pris en considération et pèse dans les décisions les concernant. L'article 12 agit en toile de fond et permet aux enfants d'avoir un rôle actif dans leur propre existence tout en participant aux décisions les concernant (Innocenti & Lansdown, s. d.). La CDE a fait l'objet de critiques notamment quant à sa vocation universelle, son manque de réflexions critiques ou encore l'absence d'enfants lors de sa

rédaction (Quennerstedt, 2013, Freeman, 1998, Moody, Darbellay, 2018, in (Louviot et al., 2020)). Cependant, cette convention a le mérite d'encadrer l'engagement international promis par les Etats membres, et sa mise en œuvre encourage la multiplication de dispositifs participatifs dans le quotidien des enfants. Sur un plan éducatif, la LEO stipule également que les élèves doivent être amenés à participer à la vie de l'école :

Art. 117 Participation des élèves à la vie de l'école

1. Dès le 2<sup>ème</sup> cycle primaire, pour favoriser la participation des élèves à la vie scolaire, les établissements mettent en place des conseils de cycles et/ou des conseils des élèves.
2. Le règlement interne de l'établissement précise notamment les classes concernées, le mode d'élection des membres des conseils et les modalités de leurs délibérations.

Néanmoins, et cela concerne également les adultes, la participation n'est pas une fin en soi ; c'est un outil permettant d'obtenir justice, de dénoncer les abus de pouvoir ou d'avoir un impact sur un résultat... en bref, ce droit permet de faire respecter les intérêts supérieurs de tout un chacun. Dans le cadre d'une démocratie participative, le droit de chacun de prendre part au façonnage de la cité en participant notamment à l'élaboration des décisions fait partie intégrante de la citoyenneté. Malgré les contrôles du comité des droits de l'enfant, la Suisse doit renforcer les dispositifs qu'elle propose afin de permettre l'accès à une participation active et effective des enfants (Louviot, 2022). Dans cette optique-ci, la participation devient le fer de lance de la démocratie et un entraînement des enfants dans ce sens-là semble de mise. Pour ce faire, le comité des droits de l'enfant recommande le développement de mesures participatives à l'école, notamment à travers la création de conseils scolaires permettant aux enfants d'être pris en considération dans les décisions les impactant, mais de nombreuses autres pistes existent. Ainsi, la participation en milieu scolaire peut connaître de multiples visages ; néanmoins, tous les dispositifs participatifs ne peuvent être mis sur un pied d'égalité quant à la participation qu'ils permettent (Lundy, 2007, in Louviot et al., 2020). Dès lors, comment mettre en place une citoyenneté participative<sup>42</sup> efficace au sein des établissements scolaires ?

---

<sup>42</sup> Audigier (in Pagoni, 2009) met en garde sur l'utilisation de slogans accrocheurs tels que l'expression « *citoyenneté participative* » car cela signifierait qu'il existe une citoyenneté qui laisse de côté la participation. Or, dans un régime politique démocratique, cela semble difficile à concevoir. Cette expression sera donc utilisée dans ce travail en gardant à l'esprit qu'aucune citoyenneté ne peut se réaliser sans une dose conséquente de participation.

## 4.2 Participation et renforcement de l'*agency* : quel rôle pour l'école ?

*« Avoir de l'autorité en tant qu'auctor, c'est (...) avoir cette confiance suffisante en soi (...) pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même »*

Robbes

Dépassant une vision passive et vulnérable de l'enfance face aux pratiques sociales répandues au sein de la société, les *childhood studies* (James & James, 2008, in Louvriot et al., 2020), définissent l'*agency* de l'enfant comme la capacité de ce dernier d'agir en tant qu'individu. Dans ce champ, la place de l'enfant en tant qu'acteur social et autonome fait office de socle et remet en question les relations de pouvoir existant entre enfants et adultes : cette vision soutenant les compétences des enfants invite à adopter un nouveau paradigme dans la compréhension et la conception de la jeunesse (Prout & James, 1997, in Louvriot et al., 2020). De ce point de vue, l'enfant n'est pas en proie aux structures sociales (James & James, 2008, in Louvriot et al., 2020) et a autant d'impact sur son milieu qu'il n'est influencé par ce dernier (James et al., 1998, in Louvriot et al., 2020). Dans cette optique, les principes participatifs stipulés dans la CDE permettent de solidifier l'*agency* des enfants ainsi que sa reconnaissance et valorisation sociales (Louvriot et al., 2020). En d'autres termes, l'application et la mise sur pied des droits participatifs, à travers une volonté juridique, politique et sociale, engendrent une formalisation structurelle de l'*agency* (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014, in Louvriot et al., 2020).

Dans la perspective occidentale, l'école représente l'une des structures sociales teintant durablement la plus grande partie de l'enfance (Louvriot et al., 2020) et probablement la suite du parcours de vie de tout un chacun. Le système scolaire public actuel soumet les élèves à certaines prescriptions permettant plus ou moins la reconnaissance de leur *agency* et empêchant, bien souvent, la réalisation de l'application de leurs droits participatifs (Louvriot et al., 2020). En effet, si les démarches actives et la participation des élèves durant leur scolarité tendent à renforcer l'expression de leur *agency*, certains auteurs pointent du doigt une forme scolaire entravant la mise en place de structures réellement participatives (Vincent et al., 2019). Cette forme scolaire, en Suisse romande, s'inscrit

dans un système régi par plusieurs niveaux d'exigence : les lois et engagements politiques cantonaux, intercantonaux et nationaux et prend appui sur le PER, curriculum en vigueur dans la partie francophone de la Suisse, régissant les contenus et exigences propres à l'enseignement dans les régions concernées. Cette forme scolaire rigide se caractérise par un modèle plutôt autoritaire prenant forme à travers des pratiques donnant à voir la supériorité hiérarchique des adultes par rapport aux enfants, le savoir est représenté comme le cœur de l'éducation, et élèves comme enseignants sont soumis à quantité d'exigences telles qu'un nombre précis d'évaluations à effectuer ou un découpage du temps en disciplines avec des objectifs clairs à atteindre (Louviot et al. 2020). Ainsi, bien qu'une majorité d'enseignants mette en place des instances participatives ou des activités pédagogiques s'inscrivant dans la même mouvance, « *[ces] dispositifs sont tributaires de la bonne volonté des enseignants qui se voient souvent à contre-cœur contraints de les mettre de côté afin de pouvoir respecter les objectifs officiels* » (Louviot et al., 2020, p. 33). Comme l'indiquent Louviot et al., (2020), bien que ces éléments soient plus ou moins atténués par les enseignants, la situation décrite demeure le modèle dominant au sein du système éducatif public et font connaître à une potentielle mise sur pied d'innovations pédagogiques des déconvenues. D'autres auteurs indiquent par ailleurs que les élèves scolarisés dans le système traditionnel n'accèdent pas réellement à l'autonomie et déplorent un trop faible impact sur le fonctionnement de leur école et le déroulement de leurs apprentissages (voir p. ex Quennerstedt, 2016, l'Anson & Allan, 2006, in Louviot et al., 2020). Ainsi, la participation de l'élève et son *agency* sont entravés par une forme scolaire traditionnelle problématique (Louviot et al., 2020).

Dans leur recherche, Louviot et al., (2020) comparent la mise sur pied et l'impact des dispositifs de participation dans le système scolaire traditionnel et le système privé. Les auteurs soulignent que bien que le système éducatif privé ait pour objectif de conduire les enfants au même niveau que les élèves scolarisés en milieu public, l'école privée bénéficie de plus de latitudes : en effet, elle n'est pas contrainte de répondre de manière aussi rigide aux attentes curriculaires et cantonales et jouit ainsi d'une plus grande marge de manœuvre. Cela permet certaines largesses notamment au niveau de l'organisation du temps et de l'espace, du nombre d'évaluations à effectuer durant l'année ou encore des démarches pédagogiques à mettre en place. Il semblerait que le système privé accorde une place prépondérante aux dispositifs participatifs, à l'autonomie, au bien-être et à la reconnaissance de l'enfant dans son état présent, permettant ainsi aux élèves d'avoir une

influence réelle sur leur environnement (Louviot et al., 2020). Qu'en est-il de la place accordée aux dispositifs participatifs au sein de l'école publique ?

#### 4.2.1 Quelle place pour la participation des élèves dans le système scolaire ?

Les questionnements entourant la participation des élèves dans le cadre de l'école ont actuellement le vent en poupe : la semaine de la citoyenneté organisée en mai 2022 autour de la thématique de la participation est un fidèle témoin de l'intérêt grandissant et des réflexions se multipliant autour des problématiques soulevées le sujet<sup>43</sup>. Aussi, plusieurs initiatives locales ou globales ont pour vocation de consolider les dispositifs participatifs entre les murs de l'école. Comme indiqué plus haut, le Comité des droits de l'enfant (2001, 2009) agit à une échelle globale et met en exergue l'importance de la participation dans le contexte scolaire. D'autres initiatives, sur le plan international cette fois-ci, abondent dans la même direction ; c'est le cas notamment des objectifs fixés par la Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme de l'ONU (2011), de la Décennie pour l'éducation aux droits de l'homme (1995-2004) ou encore du programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme encore en cours. En Suisse, c'est dans un rapport publié par la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ) que figure la recommandation de voir la participation soutenue et encouragée pendant la scolarité. En plus de ces injonctions globales, de nombreux enseignants ont à cœur de mettre sur pied des dispositifs invitant les élèves à s'approcher de leurs droits participatifs et à développer leur *agency*. Ces dispositifs peuvent prendre deux formes (Louviot, 2022) :

- 1) Une participation dite « pédagogique » prenant forme à travers des méthodes actives, participatives, de collaborations, de pédagogie par projets, offrant une certaine flexibilité, s'appuyant sur des dispositifs physiques incitant à l'entraide entre pairs sans nécessairement passer par les enseignants et mettant un point d'honneur à s'appuyer sur les intérêts et le rythme des élèves. Le Tab.3 propose un classement des enjeux et des exemples de dispositifs relatifs à la participation pédagogique :

---

<sup>43</sup> Accessible sur : <https://semaine-citoyennete-vaud.ch/ressources-pedagogiques/participatives/>, consulté le 21.06.22

<b>La participation pédagogique</b>	
<b>Enjeux</b>	<b>Exemples de dispositifs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre aux élèves d'influencer les dimensions pédagogiques de leur parcours scolaire, aussi bien sur le plan des méthodes que des apprentissages</li> <li>- Co-construire le savoir</li> <li>- Reconnaître les connaissances des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coopération/ collaboration</li> <li>- Classes flexibles</li> <li>- Différenciation pédagogique</li> <li>- Approches pédagogiques actives</li> <li>- Plan de travail</li> </ul>

**Tab. 3 :** *Enjeux et exemples de dispositifs de la participation pédagogique*

2) Une participation dite « structurelle » ayant moins d'influence sur les apprentissages mais mettant plutôt l'accent sur la vie au sein de l'établissement scolaire avec notamment un partage des responsabilités, une médiation par les pairs et un partage du pouvoir sur l'organisation en général de l'établissement. Le Tab.4 propose un classement des enjeux et quelques exemples de dispositifs relatifs à la participation structurelle :

<b>La participation structurelle</b>	
<b>Enjeux</b>	<b>Exemples de dispositifs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre aux élèves d'influencer le fonctionnement général de leur parcours scolaire sur un plan individuel et collectif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseils d'établissement</li> <li>- Conseils de classe</li> <li>- Partage des responsabilités</li> <li>- Rédaction du règlement</li> </ul>

**Tab. 4 :** *Enjeux et dispositifs de la participation structurelle*

#### 4.2.2 Entre tokénisme et participation effective : quel modèle de participation entre les murs de l'école ?

Bien que la tendance à favoriser la participation et donc le développement de l'agency des élèves soit à la hausse dans différents domaines et notamment au sein du milieu scolaire grâce à la généralisation de dispositifs participatifs, tous n'entraînent pas une participation effective des élèves (Lundy, 2007, in Louviot et al., 2020). En effet, certains dispositifs participatifs ne permettent aux élèves d'accéder qu'à la phase de tokénisme,

c'est-à-dire à une participation de surface dans laquelle le point de vue est demandé aux enfants sans être nécessairement pris au sérieux (Louviot, 2022). Il est toutefois intéressant de souligner que proposer un accès à cette forme embryonnaire de participation n'est pas inutile : en effet, elle permet tout de même de développer des compétences intéressantes telles que la coopération ou la compréhension de leurs droits auprès des enfants (Lundy, 2018). Cependant, lorsqu'ils sont confrontés à ce type de situation, les enfants déplorent une faible prise en considération de leur avis et s'attristent de voir qu'aucun changement notable n'a été amorcé malgré leur engagement. Ainsi, l'un des dangers du tokénisme est de plonger les jeunes dans un sentiment de frustration ou de désillusion qui pourrait les retenir de participer à l'avenir et les désengager du processus (Bennett & Woodhouse, 2003, Kirby and Bryson, 2002, in Lundy 2018). Ainsi, comme l'a indiqué Louviot (2022) lors de son webinaire (mai 2022) dans le cadre de la semaine de la citoyenneté, « mieux vaut avoir une participation un peu artificielle plutôt que pas du tout, du moment que c'est en mouvement et que ça tend vers une participation plus réelle ».

Lundy (2007) soumet un modèle de participation (fig. 7) invitant à dépasser un processus participatif de surface qui, nous l'avons vu, même s'il n'est pas exempt d'utilité, ne pousse pas les élèves à participer de manière réelle :

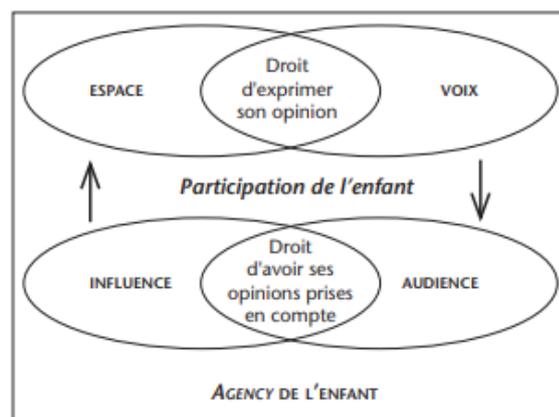


Fig. 7 : Relation entre l'agency des élèves et les quatre axes constitutifs du modèle de participation (Lundy, 2007, p.932)

Le modèle proposé présente quatre axes fondamentaux intimement liés pour une participation effective croisant les aspects suivants : le droit d'exprimer librement son opinion et de voir ses opinions prises en compte ; l'espace, la voix, l'influence et l'audience. Pour que les enfants puissent bénéficier d'une participation réelle et efficiente,

les jeunes doivent pouvoir exprimer leur point de vue dans un espace sécurisant, être entendus par un public réceptif et avoir un impact tangible sur le processus décisionnel en cours.

Ainsi, un tel modèle permet de renforcer l'*agency* des élèves garantissant aux acteurs la possibilité d'avoir un impact sur leur environnement, et invite à expérimenter un sentiment de satisfaction provoqué par cette influence réelle permise par des dispositifs participatifs fonctionnels. Ceci contribue au développement de compétences et d'attitudes permettant aux élèves, à leur tour, de solidifier leur pouvoir d'agir (Louviot et al., 2020). Les moments alloués à une participation de ce type permettront de lutter contre la passivité à laquelle les élèves ont été formatés durant toute leur scolarité et de susciter des prises d'initiatives, des comportements sérieux et responsables, mais avant tout autonomes (Connac, 2019) :

En participant régulièrement à ces organisations de démocratie participative attachées à l'école, les élèves sont associés à l'amélioration des conditions d'apprentissage, par une résolution conjointe des difficultés et problèmes rencontrés lors des enseignements. Ils sont aussi conduits à construire des climats scolaires permettant un sentiment individuel de sécurité et de la confiance mutuelle (Connac, 2018b). De plus, par la cogestion d'une partie de leur quotidien, les élèves développent des formes diverses d'autonomie (Foray, 2016) : ils peuvent apprendre à agir par eux-mêmes (autonomie fonctionnelle), à choisir par eux-mêmes (autonomie morale et juridique – principalement en anticipant la place des pairs les plus fragiles dans l'exercice de leur propre liberté d'élève) et sont progressivement sollicités pour penser par eux-mêmes (autonomie intellectuelle). (Connac, 2019, p.11)

#### 4.2.3 Quelles adaptations pour le système scolaire public ?

*« Le pouvoir c'est comme une flamme, si vous allumez avec votre bougie la flamme d'une autre personne vous n'allez pas perdre la vôtre, vous allez juste donner la flamme à l'autre, les enfants ne vont pas vouloir voler votre pouvoir c'est juste une question de partager votre pouvoir avec les enfants, ça implique du coup de questionner l'autorité. »*

Une collègue de Louviot

Les paragraphes précédents ont mis en lumière que le système scolaire privé, débarrassé d'une forme scolaire rigide et contraignante, jouit d'une plus grande liberté quant à la mise en place de dispositifs participatifs et que leur effet sur les élèves est plutôt concluant. Comme l'indiquent Louviot et al., (2020, p.33), « *assurer de tels dispositifs aux élèves se traduit au travers des rôles des différents acteurs et implique une réorganisation temporelle et spatiale, une refonte des pratiques pédagogiques ou encore une démarche moins centrée sur le savoir que sur l'enfant lui-même* ». Ainsi, si le système éducatif public souhaite évoluer dans le sens d'une participation effective auprès des élèves s'inscrivant dans le modèle proposé par Lundy (2007), cela implique plusieurs ajustements non négligeables s'articulant principalement autour de la thématique de l'autorité à travers deux questionnements centraux (Louviot, 2022) :

1. Une remise en question de la place des adultes : une posture horizontalisée entre adultes et enfants, connue pour induire une participation de qualité chez les enfants, devrait être adoptée, car l'enfant doit être perçu comme un sujet de droit ayant la possibilité d'influencer son environnement et d'usufruitier de son pouvoir d'agir. Cela implique donc de passer outre le clivage traditionnel séparant enfants et adultes et de tendre vers un nivellement des rôles sociaux, car dans le contexte participatif actuel s'opérant au sein des établissements scolaires publics, les aspects cruciaux « *influence* » et « *audience* » présentés dans le modèle de Lundy (2007) ne sont pas garantis.
2. Une remise en question de la répartition du savoir et du pouvoir : la posture de l'enseignant communément perçue comme directive et transmissive doit s'orienter vers une dynamique moins formelle se rapprochant d'un processus d'accompagnement. Ce changement de perspective implique d'être flexible et d'évoluer dans un environnement plus incertain.

De plus, comme l'indiquent Louviot et al., (2020, p.36),

le prérequis fondamental à l'intégration de processus participatifs institutionnalisés et pérennes permettant une réelle exploration et expression de *l'agency* des enfants (...) [réside dans] une refonte en profondeur du système, sur un plan aussi bien structurel qu'idéologique, en lien avec la compréhension de l'enfance et de l'enfant dans la société et dans le système scolaire plus particulièrement.

Ainsi, les dispositifs participatifs sont d'une importance capitale et contribuent à assurer le respect des droits participatifs des élèves présentés notamment dans le cadre de la CDE,

de la LEO et dans d'autres communiqués. Ces démarches participatives représentent par conséquent la pierre angulaire au renforcement de l'agency des élèves au sein de l'espace scolaire ; leur développement et démocratisation doit devenir une préoccupation prioritaire pour tout acteur œuvrant dans le secteur de l'éducation.

### 4.3 Pour une citoyenneté participative à l'école

*« Un pays est démocratique dans la mesure où ses citoyens participent à la vie de la société, notamment au niveau communautaire. La confiance et les compétences nécessaires à la participation s'acquièrent progressivement par la pratique. C'est pourquoi les enfants devraient se voir offrir davantage d'occasions de coopérer... Malheureusement, bien que les enfants et les jeunes participent dans une certaine mesure à la vie de la société dans les diverses régions du monde, cette participation est souvent frivole et donne aux adultes l'occasion de les exploiter. »*

Roger Hart

Le Gal (2008) propose trois axes afin de mettre en place une citoyenneté participative à l'école :

- 1) Le premier s'appuie sur un respect des valeurs et principes qui fondent la démocratie : il s'agit du respect des droits de l'homme, de la coopération, la solidarité, le partage, le dialogue, la responsabilité civique, la libre expression et le droit pour chaque citoyen de participer aux affaires de la cité.
- 2) Deuxièmement, il s'agit de partager le pouvoir : afin que les citoyens deviennent actifs et responsables, il est attendu des décideurs qu'ils renforcent la capacité d'action et la prise d'initiative des citoyens en partageant leur pouvoir. Il n'existe de réelle participation uniquement si le partage du pouvoir aboutit à une co-décision. Les projets participatifs contribuent à développer la confiance en soi, l'esprit de solidarité ainsi que le lien social : il est donc important que les enfants soient intégrés à ces actions aux côtés des adultes. Cela en va de même pour les situations dans le cadre éducatif : *« la question essentielle de la participation est celle des « pouvoirs » que les enseignants et les personnels d'encadrement sont disposés à accorder aux élèves, sur quels objets, pour quelles initiatives ? »*

(Pagoni, 2009). Ce prérequis rejoint d'ailleurs la réflexion abordée plus haut à propos des remises en questions à amorcer (Louviot, 2022).

- 3) Finalement, le dernier axe s'articule autour de l'organisation d'un apprentissage : en effet, le métier de citoyen participatif requiert des compétences (prise de conscience des responsabilités et de leurs implications, sens de l'action solidaire et coopérative, maîtrise des techniques pour élaboration et évaluation du projet...). Or, l'assurance et la confiance en soi sont des compétences nécessaires sous-tendant l'implication des jeunes dans ces démarches et ne peuvent s'acquérir que graduellement. Se dessinent ici les traits d'une compétence clé pouvant être développée à travers la participation, mais nécessitant d'être un minimum ancrée en amont du processus : ainsi, la confiance en soi se positionne simultanément comme base et produit du processus.

#### 4.3.1 Les effets de la participation sur les élèves

Selon Innocenti et Lansdown (s.d), les enfants souhaitent faire partie intégrante des questions qui les concernent pour plusieurs raisons : cela fournit de nouvelles compétences, renforce l'estime de soi car il est toujours valorisant d'être écouté et pris en considération, aide à combattre le sentiment d'impuissance souvent ressenti durant l'enfance, constitue une porte d'entrée pour lutter contre les violations ou la méconnaissance de leurs droits, invite à contribuer à un monde meilleur car les adultes peuvent se tromper. Toujours selon ces auteurs, de nombreuses expériences montrent que les écoles collaborant étroitement avec les enfants au sein de structures plus démocratiques ont tendance à être plus harmonieuses car elles permettent des relations de qualité entre les élèves et le personnel enseignant, ce qui participe ainsi à la création d'un contexte scolaire plus propice aux apprentissages : « *des enfants qui se sentent valorisés, qui comprennent qu'il existe des systèmes pour combattre les injustices et qui sont consultés sur le développement des politiques scolaires sont bien plus susceptibles de respecter l'environnement scolaire* ». (p.5) Permettre aux élèves de se sentir engagés et responsables à l'égard de leur lieu de travail en leur donnant la possibilité d'exprimer leur avis renforce le respect et la compréhension de la démocratie, car les enfants, pour s'approcher des implications des mécanismes du processus décisionnel démocratique, ont besoin de l'expérimenter. L'école doit leur permettre, dans une certaine mesure, d'apprendre ce que sont leurs droits et devoirs et inviter à expérimenter la façon dont chaque liberté est limitée par les droits et la liberté des autres. Avoir la chance de

participer au processus décisionnel démocratique au sein de l'école et plus globalement de la communauté locale permet d'apprendre à accepter les décisions qui en découlent :

C'est en apprenant à discuter et à exprimer leurs points de vue, ainsi qu'en constatant que leurs opinions sont prises en considération, que les enfants acquerront les connaissances et compétences nécessaires pour développer leur réflexion et exercer leur jugement face aux multiples questions auxquelles ils seront confrontés d'ici l'âge adulte. (Innocenti & Lansdown, s. d., p.6).

Il est donc capital de ne pas juste « *jouer à la démocratie* » en attendant que les enfants deviennent de véritables citoyens, car ils le sont déjà : « *S'il [l'enseignant] considère que l'enfant est un citoyen en devenir, les pratiques d'initiation au débat, au vote, à la délégation et à la participation, à la compréhension des principes du droit et du fonctionnement de la justice seront des simulations* » (Le Gal, 2008, p.13). L'enfant devient citoyen par la pratique de la citoyenneté : seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie (Dewey et al., 2011). C'est à travers le processus éducatif complexe que propose l'éducation à la citoyenneté que le milieu scolaire appuie le passage de la personne au citoyen : « *c'est en pariant sur la liberté, l'autonomie, la responsabilité, la capacité de jugement de l'enfant qu'on va lui permettre de les actualiser et de devenir un citoyen libre, autonome, responsable, capable de vivre avec les autres dans une société démocratique* » (Le Gal, 2008, p.15). Ainsi, il faut donc développer un processus de participation des enfants allant au-delà de la mise en scène, traversant tous les cadres institutionnels afin qu'il soit clair pour eux que les institutions représentent les instruments de la démocratie qui ne se réduit pas à l'élection d'un gouvernement. Cette façon de voir les choses et cette volonté d'impliquer les élèves dans les prises de décision concernant leur vie et leur travail s'inscrit dans la filiation des éducateurs progressistes et révolutionnaires<sup>44</sup>.

Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté doit donc être considérée comme un processus dynamique se renouvelant de manière permanente. Ainsi, la mise en place d'institutions permettant l'exercice des libertés et du droit de participation des enfants est, comme l'indique Le Gal (2008) non seulement un acte légitime mais représente surtout un devoir pour les éducateurs. Il faut cependant noter que les marges d'action des élèves

---

<sup>44</sup> On pense notamment à la pédagogie de Freinet : remettant en cause le principe d'autorité de l'adulte, les règles de vie sont, par exemple, réfléchies et décidées collectivement. La classe devient un espace d'apprentissage de la citoyenneté : les élèves sont associés aux décisions collectives, par l'intermédiaire de tâches et de responsabilités qui leur sont confiées. L'expression libre, l'autonomie ainsi que la collaboration sont d'autres piliers chers à cette pédagogie.

doivent être clairement établies dès le début de l'activité ou du projet afin d'éviter une désillusion et un cynisme vis-à-vis du processus de participation qui pourrait, s'il n'est pas conforme aux attentes des élèves, être considéré comme placebo ou illusoire (Innocenti & Lansdown, s.d.). Cela pourrait avoir comme conséquence de démotiver les élèves à s'impliquer dans la société une fois sortis de l'école obligatoire.

#### 4.3.1.1 Les démarches participatives à l'école : entre *empowerment* et promotion de la confiance en soi

*« On dit volontiers que l'école doit développer la citoyenneté, l'identité, la solidarité, l'estime de soi, l'esprit critique. On se demande moins souvent dans quel cadre ces apprentissages peuvent prendre place. »*

Philippe Perrenoud

Le potentiel *d'empowerment* représente la base de l'argumentation de ceux et celles qui soutiennent le bien fondé d'approches participatives : les processus participatifs, peu importe le milieu dans lequel ils sont implémentés, seraient en réalité des processus *d'empowerment* (Pelchat, 2010). En bref, on peut définir l'*empowerment* comme étant la possibilité et la capacité des personnes à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements les concernant (Rappaport, 1987, in Le Bossé, 2005).

Le Bossé (2005) indique qu'il existe plusieurs composantes permettant de s'approcher de la notion *d'empowerment* : premièrement, il s'agit de bénéficier de « *la possibilité d'influencer la disponibilité et l'accessibilité des ressources du milieu* » et de pouvoir jouir d'une « *volonté et [d'une] capacité (...) à prendre [sa] destinée en main* » (Le Bossé, 2005, p.34). Aussi, l'*empowerment* prend toujours corps dans une forme concrète et s'inscrit dans un contexte. Il est également question d'un « *pouvoir d'influence sur le cours des évènements impliqu[ant] que l'on puisse déterminer la direction du changement que l'on cherche à provoquer* » (Le Bossé, 2005, p.35). Autrement dit, il faut que les personnes concernées jouissent d'un droit de regard sur la manière dont leur problème est articulé et sur les solutions s'offrant à elles pour résoudre ce problème (Lord et Dufort, 1996 ; Bernstein *et al.*, 1994 ; Wallertstein, 1992 ; in Le Bossé, 2005). Une dernière composante peut ici nous intéresser : l'*empowerment* ne se résume pas à être actif. En effet, l'action doit être comprise comme un « *outil d'acquisition de pouvoir qui*

*ne conserve sa pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique d'influence personnelle ou collective sur l'environnement (...) il s'agit donc d'une action conscientisante au sens où l'entend Freire (1998) » (Le Bossé, 2005, p.36). Ainsi, la finalité d'une telle démarche d'*empowerment* se résume par la volonté d'accéder à l'exercice d'un plus grand contrôle sur ce qui est important pour tout un chacun (Rappaport, 1987, in Le Bossé, 2005) ou la volonté de « *devenir l'agent de sa propre destinée* » (Breton, 1989, in Le Bossé, 2005, p.43). Dans les deux cas, est toujours sous-entendue la question d'un changement nécessaire permettant le passage d'une situation perçue comme insatisfaisante vers une situation envisagée comme plus attractive :*

Il est nécessaire d'agir individuellement et collectivement. Mais cette action doit être entendue ici selon les trois sens que lui donne Hanna Arendt (Baehr, 2000), c'est-à-dire comme une manière d'assurer sa survie, d'exprimer son individualité et de contribuer à la régulation collective des conditions générales d'existence. L'exercice d'un plus grand contrôle passerait donc inévitablement par une mise en action qui suppose à la fois la disponibilité des ressources individuelles (les compétences, le sentiment d'efficacité personnelle, la capacité à formuler et à conduire un projet, etc.) et collectives (la présence de possibilités d'actions individuelles et collectives, la disponibilité des budgets, les informations, les conditions d'accès et d'utilisation des services, etc.). L'*empowerment* se caractériserait donc par cette articulation entre la mise en action et la disponibilité des ressources qu'elle requiert. (Le Bossé, 2005, p.44).

Prenant en considération tout ce qui précède, Le Bossé (2005) propose que la notion d'*empowerment*, difficile à systématiser et à traduire fidèlement, puisse être transposée de manière suffisamment satisfaisante à travers l'expression « *pouvoir d'agir* », car dans cette configuration le terme « *pouvoir* » souligne la « *nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée (...) il s'agit avant tout « d'être en mesure d'agir », c'est-à-dire d'avoir les moyens de se mettre en action* » (p.45). Ce pouvoir d'agir entre ainsi directement en résonance avec l'estime de soi traitée plus haut.

Dans une perspective plus pratique, les dispositifs participatifs contribueraient également au développement de ce « *pouvoir d'agir* » ainsi qu'à la réalisation de soi et donc, dans une certaine mesure, à la construction de l'identité des élèves. L'*empowerment* généré par la participation « *se conjugue alors avec l'accroissement de l'estime de soi et de la*

*confiance en soi* » (Pelchat, 2010, p.123). Cela se fait en partie à travers l'augmentation de certaines capacités cognitives personnelles et également à travers le renforcement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité (Pelchat, 2010). Les travaux sur l'*empowerment* montrent que les individus, lorsqu'ils sont traités comme des agents, peinent à se prendre pour des acteurs (Hargreaves et Hopkins, 1991, in Perrenoud, 2002a). Cette posture d'acteur ne tombe pas du ciel, et si l'école ne la construit pas, elle reste dans le cercle familial, créant ainsi des inégalités auprès de ceux qui n'auront pas l'occasion de créer cette forte identité personnelle (Perrenoud, 2002a). Dans le contexte de crise écologique que l'on connaît, la sensation d'être en mesure de faire concrètement quelque chose est d'autant plus importante.

#### 4.3.1.2 Entre sentiment d'auto-efficacité et éco-anxiété

Le champ de recherches couvrant le lien complexe existant entre éco-anxiété<sup>45</sup> et sentiment d'efficacité est en expansion (Maran & Begotti, 2021). Albrecht (2011, in Maran & Begotti, 2021) a proposé le terme d'« *éco-paralysie* » pour définir l'inhabilité des individus à répondre sereinement aux challenges environnementaux. Ce sentiment de faiblesse et d'impuissance face à la situation écologique peut ouvrir la porte à de nombreux ressentis désagréables tels que la colère, la tristesse ou encore la peur (Maibach et al., 2009, in Maran & Begotti, 2021). Selon le *Individual Perception of Climate Risks-Survey Axa* (2012, in Maran & Begotti, 2021), une expérience du changement climatique vécue de cette façon peut donc directement impacter le bien-être d'une tranche de la population touchée, tendant à grandir. Des recherches (voir par exemple Maran & Begotti, 2021) ont montré qu'un sentiment d'auto-efficacité individuelle et collective peut diminuer l'anxiété climatique, en restaurant notamment la confiance des individus dans la conviction qu'en agissant seul ou accompagné, il est possible de s'attaquer efficacement à la crise climatique. Cependant, cette même recherche indique un résultat controversé : en effet, l'analyse corrélacionnelle a révélé une relation positive entre l'auto-efficacité individuelle et collective et l'anxiété climatique, invitant à penser qu'une augmentation de l'auto-efficacité (individuelle ou collective) s'accompagne d'une augmentation de l'anxiété et vice versa, ce qui laisse donc spéculer que les sujets de cette étude n'ont pas été affectés par l'éco-paralysie telle que définie par Albrecht (2011). Les

---

<sup>45</sup> Le terme « *éco-anxiété* » ou parfois « *anxiété climatique* », est utilisé pour décrire le malaise psychologique résultant de la connaissance et/ou de l'expérience de la dégradation de l'environnement et des risques qui y sont associés.

résultats montrent donc que l'anxiété peut jouer un rôle positif en tant qu'« *émotion engendrant la recherche d'informations et la résolution de problèmes* » (Pihkala, 2009, cité par Maran & Begotti, 2021, p. 6). Cette « *anxiété pratique* » (Kurth, 2018, in Maran & Begotti, 2021) provoque des délibérations éthiques et pratiques sur le type de comportement à adopter afin d'atteindre les objectifs fixés dans le contexte environnemental actuel. Dans cette optique-ci, afin de permettre aux jeunes de faire face à une potentielle éco-anxiété, il est donc d'autant plus important de leur donner les clés leur permettant de sentir qu'ils sont au bénéfice d'une capacité d'action afin de nourrir ce sentiment d'efficacité capital permettant de faire face aux aléas écologiques propres à notre ère.

Impliquer les élèves dans des démarches participatives aurait donc comme effet de créer cette identité « *d'acteur* », et de soutenir ce « *pouvoir d'agir* », capacité essentielle dans une société marquée par les enjeux socio-écologiques nécessitant un passage à l'action urgent. Afin d'envisager l'expérience de leur *agency* et une transposition de ces compétences en dehors des frontières scolaires, la classe et plus globalement l'école doivent devenir des lieux de pratiques citoyennes permettant à chaque enfant d'une part de participer aux décisions collectives en donnant leur avis, en défendant leur point de vue, en faisant des choix (pour des activités, une organisation, des règlements ou simplement des règles de vie), d'autre part invitant à s'engager dans des projets collectifs ancrés dans la réalité dans lesquels l'élève doit assumer sa part coopérative. Il s'agit aussi pour l'école de permettre aux élèves de prendre leurs responsabilités et d'être à même de rendre des comptes, de s'ouvrir aux autres afin de tenter de les comprendre et de coopérer avec eux.

#### 4.4 Les conseils d'élève et la mise en projet : terrains propices au développement de compétences citoyennes et de l'*agency* des élèves ?

*« Ces incursions dans des mondes sociaux, soit directes, soit indirectes, parce qu'ils sont évoqués au fil des opérations, font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté, car comprendre la société, c'est entrer en contact avec ses multiples rouages. »*

Philippe Perrenoud

Dans la lignée du questionnement de ce travail, il est opportun de se demander quel type de pédagogie adopter afin de co-construire les savoirs avec les élèves dans le but de les rendre acteurs tout au long de leur scolarité en les invitant ainsi à développer leur *agency*. Dans cette perspective, quelles sont les approches didactiques à favoriser ? Il existe quantité de ressources permettant d'impliquer les élèves dans les processus d'apprentissage. Dans les sections suivantes, il sera question de présenter les conseils d'élèves ainsi que la mise en projet.

### ***Les conseils d'élèves***

Sont désignées par « *conseils d'élèves* » les assemblées constituées au sein des écoles ayant pour objectif de donner la parole aux élèves qui s'y trouvent. Les conseils de classe offrent un premier niveau de participation et peuvent ensuite se cristalliser en un conseil d'école dans lequel chaque classe envoie les délégués qu'elle a élus pour cette fonction. Issus d'une longue tradition portée par des pédagogues témoignant d'un profond respect pour les enfants et les jeunes, les conseils d'élèves permettent d'affirmer une considération des droits des jeunes et certifient une confiance dans leur capacité à participer à l'auto-organisation de leur école (Connac, 2019). En règle générale, des enseignants ou intervenants internes à l'école chapeautent les réunions qui sont fixées à l'avance. Ils supervisent les débats et les discussions mais les dispositifs sont créés de telle sorte que les élèves eux-mêmes « *prennent des responsabilités, s'auto-organisent, élaborent les règles de fonctionnement, composent les ordres du jour, définissent des rôles (présidence, secrétariat, trésorerie, etc.) et se les répartissent en se concertant* » (Maulini, 2020, p.1). Le degré de formalisation des conseils dépend des personnes les prenant en charge, mais tous partagent la volonté de proposer une structure imitant les institutions démocratiques en vigueur chez les adultes (assemblées générales, conseils municipaux et régionaux, parlements, forums pour ne citer que quelques exemples) et ont pour objectif de permettre l'exercice d'une décision collective entraînée par la discussion argumentée, le débat et le vote. Les modalités de fonctionnement des conseils d'élèves peuvent fluctuer en fonction de l'âge des élèves, du statut qui leur est attribué dans l'école, des attentes du corps enseignant, de la culture politique et locale, du degré de participation conféré aux élèves. Ainsi, l'espace d'expression des élèves est tributaire de la confiance que les adultes placent en eux, elle-même tributaire des croyances éducatives et des conceptions de l'autorité propres à chaque encadrant (Maulini, 2020). Les conseils d'élèves trouvent donc leur racine dans une logique d'éducation à la citoyenneté et

permettent de s'approcher des fonctionnements de la démocratie : transformant la classe en véritable terrain d'exercice de la vie citoyenne, il est primordial pour les élèves de mettre en pratique leurs droits les plus fondamentaux, car « *c'est en citoyennant que l'on devient citoyen !* » (Audigier & Ethier, 2017, p.50).

### ***La mise en projet***

John Dewey est considéré comme le fondateur de la pédagogie de projet. Ce type de pédagogie s'insère dans la lignée des pédagogies actives<sup>46</sup>. La notion de projet revêt trois éléments essentiels (Pellaud, 2014) :

- 1) la création d'un produit final dans un temps défini,
- 2) l'implication des élèves dans les processus afin que le projet leur appartienne et que les enjeux leur importent
- 3) et, finalement, le décloisonnement entre disciplines permettant de contextualiser les savoirs abordés.

C'est d'ailleurs dans cette optique que Dewey insiste pour que l'école ne soit pas séparée de la vie sociale : le rôle de l'école doit être celui de former des individus capables de s'intégrer dans la société. Ainsi, le projet, mettant l'intelligence collective au centre, confronte à de « vrais » problèmes : il ne s'agit ni d'une mise en scène, ni d'un exercice purement scolaire, ni d'une situation fictive manquant de naturel, mais bel et bien de réels problèmes à résoudre existant dans la société permettant l'exercice du transfert ou la mobilisation de ressources cognitives (Perrenoud, 2002a). Meirieu (1997, in Pellaud, 2014, p.a), précise que « *la démarche de projet suppose de rendre l'élève actif et surtout acteur. Cela est en lien avec la formation de futurs citoyens qui sachent se prendre en charge, affirmer leur liberté et l'utiliser* ». Dans cette perspective, « *les élèves qui « se prennent au jeu » se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie* » (Perrenoud, 2002a, p.8). C'est dans cette configuration que peut naître une prise de conscience de l'existence de certaines pratiques sociales mais aussi des conditions dans lesquelles elles adviennent : la coopération, la persévérance, la patience, la méthode, des compétences... et une prise de conscience des obstacles

---

<sup>46</sup> Il s'agit d'approches dans lesquelles l'activité motrice et intellectuelle de l'élève se trouvent au centre et permettent le développement et la structuration de ses savoirs, habiletés et attitudes. L'élève est réellement placé dans une position d'acteur dans le processus d'apprentissage.

inattendus (Perrenoud, 2002a). Tout en permettant de développer des savoirs et savoir-faire de gestion de projet (décision, planification, coordination et finalisation), la pédagogie de projet permet d'atteindre entre autres, les objectifs suivants (Perrenoud, 2002a) :

- 1) donner à voir des pratiques sociales,
- 2) approcher une perspective de sensibilisation ou de motivation,
- 3) développer la coopération et l'intelligence collective,
- 4) aider chaque élève à prendre confiance en soi,
- 5) renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme *d'empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur,
- 6) et de développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.

Dans cette optique, « *chacun est acteur et mesure qu'il a prise sur le monde et sur les autres, qu'il a un certain pouvoir et que ce pouvoir est fonction de son travail, de sa détermination, de sa conviction, de sa compétence* » (Perrenoud, 2002a, p.9). Finalement, une des finalités de la pédagogie par projet est de tendre vers la démocratie : en effet, cette pédagogie est intimement liée aux valeurs de liberté et de responsabilité. Dans l'optique de permettre une insertion dans la démocratie participative couronnée de succès, envisager de travailler à travers des projets dans une perspective écologique prend tout son sens.

Nous avons affaire à une urgence démocratique avec un recul de l'idée de participation. La société actuelle fait face à une insuffisance des modèles de participation mis en place. Dans ce contexte lacunaire de la participation citoyenne, comment encourager les élèves à prendre part à des projets dès le départ de leur cursus scolaire ? Cette démarche participative implique cependant d'interroger les modalités de mise en place du projet : quelle gouvernance est à privilégier ? Comment faire démocratie à travers une telle démarche participative ? Quels moyens mobiliser pour montrer aux élèves qu'ils sont au bénéfice d'un pouvoir d'action puissant ?

## 5. Recherche empirique

Ce chapitre aura pour objectif d'aborder la recherche empirique de ce travail. Celle-ci servira à étayer la recherche théorique effectuée dans les chapitres précédents. Elle devrait ainsi permettre d'avancer des réponses à la question de recherche formulée comme suit :

*La mise en place d'instances participatives telles que le groupe des délégués ainsi qu'Elyvox mis sur pied au sein d'un établissement de l'enseignement primaire et secondaire permet-elle le développement de compétences jugées nécessaires à la formation de citoyens capables de faire face aux défis globaux liés à la durabilité de notre société ?*

Ce chapitre présentera dans un premier temps le terrain choisi, délimitera les contours de la méthodologie déterminée pour récolter et analyser les données, et exposera également les principaux résultats qui seront également analysés et discutés.

La recherche empirique a porté sur le groupe des délégués mis sur pied dans l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée à Lausanne ainsi que sur Elyvox, l'antenne « *projets* ». Il s'agira de présenter le fonctionnement<sup>47</sup> de ces deux instances participatives.

### 5.1 Présentation du terrain de recherche

Il est important de garder à l'esprit que le groupe des délégués et Elyvox sont deux démarches participatives distinctes qui se produisent à des moments différents : il y a des réunions pour le groupe des délégués, et des réunions pour Elyvox. Les élèves, s'ils le choisissent, peuvent être inclus dans les deux parallèlement<sup>48</sup>. Dans la suite de ce travail de recherche, pour plus de clarté, les figures utiliseront les couleurs suivantes en fonction du rôle des élèves :

- a) en jaune, les élèves faisant parallèlement partie du groupe des délégués et d'Elyvox,
- b) en bleu les élèves faisant uniquement partie du groupe des délégués,

---

<sup>47</sup> Les informations purement factuelles, tout comme les éléments plus subjectifs présentés dans la section suivante sont issus d'une part de ma présence en tant qu'observatrice aux réunions du groupe des délégués et aux réunions Elyvox, et d'autre part d'un entretien exploratoire à propos du fonctionnement de ces deux instances participatives avec Madame Baehler, co-encadrante du groupe des délégués et d'Elyvox.

<sup>48</sup> C'est d'ailleurs le cas cette année : sur les cinq élèves participant à Elyvox, quatre sont délégués. Ce qui signifie qu'un élève sur les cinq n'est pas délégué. L'année prochaine, peut-être qu'aucun élève participant à Elyvox ne sera délégué.

c) et en orange les élèves faisant uniquement partie d'Elyvox (cf Tab. 5).

Prénom <sup>49</sup>	Délégué	Elyvox
Solange	x	x
Léo	x	
Xavier		x

Tab. 5 : Code couleur des élèves du groupe des délégués, d'Elyvox, ou portant simultanément les deux casquettes.

Ces deux instances participatives sont encadrées<sup>50</sup> par Monsieur Crettenand et Madame Baehler, deux enseignants de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée. Le Tab. 6 propose un rapide récapitulatif des réunions auxquelles j'ai eu l'occasion d'assister en tant qu'observatrice :

Date	Réunion	Nombre d'élèves	Intervenants externes
14.03.22	Elyvox	5	-
21.03.22	Délégués	Variable (10-25)	Conseil des Jeunes de Lausanne (CDJL)
09.05.22	Délégués	Variable	Association d'accompagnement aux victimes de violence et de harcèlement à l'école (VIA)

Tab. 6 : Récapitulatif des réunions Elyvox et du groupe des délégués

### 5.1.1 Présentation du groupe des délégués

Le groupe des délégués est un groupe de jeunes ayant, pour la majeure partie, choisi de se proposer comme délégués et souhaitant participer à la vie de l'établissement. Ce groupe des délégués existe depuis que l'établissement a vu le jour (1964), cela a toujours été dans la culture de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée. Ce groupe pour l'année scolaire en cours rassemble actuellement 38 classes de respectivement 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> et RAC<sup>51</sup> ainsi qu'une classe d'enseignement spécialisé (COES), totalisant 67 délégués de classe se rencontrant cinq fois durant l'année sur du temps extra-scolaire lors de la pause de midi.

L'objectif de ce groupe est d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté ainsi que de leur permettre d'être force de proposition notamment au sein de l'antenne projets (Elyvox, voir section suivante). Au début de chaque année scolaire, une

<sup>49</sup> Afin de préserver l'anonymat assuré aux élèves, les prénoms indiqués jusqu'à la fin du travail sont des prénoms de substitution.

<sup>50</sup> Par souci de clarté, il est utile de préciser ce que recouvre le terme « encadrants ». Ce terme générique sera utilisé pour désigner Madame Baehler et Monsieur Crettenand, dont le rôle peut aussi s'apparenter à celui de « facilitateurs » ou de « coordinateurs » pour citer les mots utilisés par Madame Baehler.

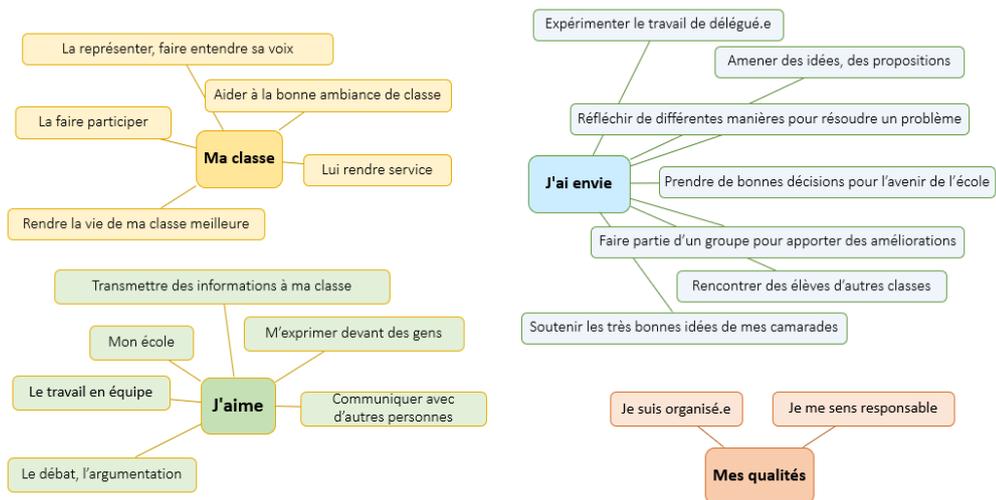
<sup>51</sup> Les classes de raccordement s'adressent aux élèves de la voie générale (VG) qui, leur certificat d'études secondaires en poche, veulent atteindre les résultats donnant accès à l'École de culture générale ou à l'École de commerce (raccordement 1) ou obtenir le certificat VP (raccordement2). Cette passerelle dure un an.

élection a lieu. Cette dernière prend place durant le mois de septembre afin de laisser à chaque groupe classe la possibilité d'apprendre à faire plus ample connaissance. Voici ce qui est attendu des délégués (voir annexe 1) :

- 1) faire le lien entre le conseil des délégués, le corps professoral et la classe,
- 2) participer à cinq rencontres, faire un retour de chaque rencontre à sa classe durant la période de cours suivante où le groupe-classe est au complet,
- 3) s'organiser pour être remplacé en cas d'absence,
- 4) et relever la boîte aux lettres de la classe une fois par semaine ou sa boîte mail élève.

Comme indiqué dans la circulaire prévue pour l'élection (annexe 1) le profil d'un délégué est le suivant : le délégué souhaite soutenir le climat scolaire défini par les élèves (voir Fig 9, p.104), document affiché dans chaque classe, contribuer un peu plus activement à la vie de l'établissement, prendre des responsabilités, des initiatives, expérimenter le rôle de délégué utile en tant que citoyen. Le Fig. 8 ci-dessous présente les attentes vis-à-vis des délégués :

## BRAVO POUR VOTRE ENGAGEMENT EN TANT QUE DÉLÉGUÉ.E



**Fig. 8** : Attentes vis-à-vis des délégués, présentées lors de la première réunion, (schéma produit par Monsieur Crettenand et Madame Baehler)

### 5.1.1.1 Une instance participative en mouvement

Monsieur Crettenand et Madame Baehler ont repris l'encadrement du groupe des délégués il y a quelques années et cherchent constamment à améliorer son fonctionnement en imposant certaines modifications. Parmi les changements initiés, il est important de noter qu'ils ont introduit le fait de pouvoir être deux délégués : jusqu'en 2020, un délégué et un suppléant étaient requis, cependant afin d'abolir toute notion de hiérarchie, Monsieur Crettenand et Madame Baehler ont souhaité donner la possibilité de partager le poste en deux rôles égaux. Ainsi, le fonctionnement permet aux élèves d'élire jusqu'à deux délégués par classe<sup>52</sup>. Bien que les élèves soient encouragés à participer à la vie de l'école et qu'ils soient sensibilisés à l'importance d'élire au moins un délégué par classe, si personne ne souhaite endosser ce rôle, il peut arriver que certaines classes n'aient pas de délégué, c'est d'ailleurs le cas pour deux classes cette année (2022).

Les élèves faisant partie du groupe des délégués organisent la Journée Elyséenne de Divertissement (JED) qui consiste notamment en des ateliers de découverte l'après-midi et un bal en soirée. Les deux encadrants du groupe délégué ont intégré la co-animation des ateliers : les activités et ateliers sont pris en charge voire initiés par les élèves. Les élèves sont motivés à tenir les rênes et à prendre en charge l'animation de ces ateliers avec l'appui des adultes toujours présents en cas de besoin.

Un autre changement édicté par la loi scolaire a été amorcé : cette dernière indique que les 7<sup>èmes</sup> et les 8<sup>èmes</sup> doivent être intégrés au groupe des délégués. Ainsi, depuis cette année seulement (2022), le groupe des délégués accueille les 8<sup>èmes</sup> et accueillera, dans un deuxième temps, également les 7<sup>èmes</sup> année<sup>53</sup>.

Les encadrants visent également cette année à mettre en place une attestation pour les élèves délégués qui auront été présents aux cinq rencontres afin qu'ils puissent joindre cette dernière à leur Curriculum Vitae (CV).

Parmi les changements apportés, il faut également noter la création du groupe Elyvox, l'antenne projets. En effet, auparavant existait parmi les délégués un comité qui devait se charger des projets. Les deux encadrants du groupe des délégués ont instauré, dans une

---

<sup>52</sup> Cela permet d'une part de se partager la tâche, de se répartir les séances, ou donne l'occasion à certains élèves craignant de se présenter seuls aux rendez-vous de se sentir plus solides avec un ami.

<sup>53</sup> Cela signifie 8 élèves supplémentaires, les deux encadrants ne souhaitaient pas accueillir 16 jeunes (et potentiellement 32 étant donné qu'ils peuvent être deux par classe) pour les 7<sup>èmes</sup> en plus d'un coup. Faire cette transition en douceur permet d'expérimenter les choses et de s'ajuster tranquillement en termes de logistique.

visée plus démocratique, que la participation à Elyvox ne doit pas être dictée par l'appartenance au groupe des délégués ; désormais, pour participer à Elyvox, il n'est plus nécessaire d'être délégué. Cela permet aussi à certains élèves intéressés par une seule de ces deux casquettes de participer<sup>54</sup>.

Finalement, lors de la dernière réunion des délégués, les deux encadrants s'interrogeant sur la faible participation des élèves cette année (2022) ont réfléchi à certaines idées pour améliorer les réunions dans les années à venir. Ils ont par exemple proposé que les cinq dates de réunion du groupe des délégués soient notées dans l'agenda dès le début de l'année. Ils ont ensuite demandé aux élèves s'ils avaient des propositions ou des souhaits allant dans le sens de cette amélioration nécessaire. Les élèves ont soulevé l'idée de sortir de la salle de classe et de se retrouver près du jardin, ou de permettre aux délégués élus en binômes de se répartir les réunions équitablement afin d'alterner la présence et de fixer dès le début de l'année qui participe et quand.

#### 5.1.1.2 Une démarche orientée vers l'inspiration et l'ouverture d'esprit

En plus des modifications citées plus haut, les deux coordinateurs tentent de construire les rencontres des délégués autour de deux types d'interventions : l'intervention d'acteurs internes (bibliothécaire, unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS), et entre autre le secrétariat) afin de permettre aux élèves une meilleure compréhension du fonctionnement de l'établissement, et l'intervention d'acteurs externes à l'établissement scolaire issus des milieux politiques et associatifs afin de pouvoir « *inspirer*<sup>55</sup> ». Cette année, les cinq rencontres du groupe des délégués se sont réparties comme suit : trois rencontres ont été consacrées à des intervenants internes<sup>56</sup>, et deux rencontres ont été animées par des acteurs externes. Les acteurs externes ont été les suivants : deux représentants du Conseil des Jeunes de Lausanne (CDJL) ainsi que les deux fondateurs de l'association d'accompagnement aux victimes de violences et de harcèlement à l'école (VIA). Ces quatre intervenants avaient comme points communs d'être des jeunes de moins de 25 ans et de s'investir pour un projet ou une cause qui les tient à cœur. Le but est de faire rencontrer des jeunes, pas beaucoup plus âgés que les

---

<sup>54</sup> Certains élèves souhaitent se présenter en tant que délégués mais n'ont pas envie d'être impliqués dans la mise sur pied de projets, et inversement. Dissocier ces deux instances (groupe de délégués et groupe Elyvox) permet de ne pas perdre des élèves motivés à être délégués, et d'encourager tous les élèves de l'établissement, sans prérequis, à s'investir dans un projet.

<sup>55</sup> Terme utilisé par Madame Baehler pour parler de son objectif personnel dans le cadre du groupe des délégués : « *nos jeunes, notre jeunesse a besoin comme toute personne d'inspiration, elle a besoin d'être inspirée* ».

<sup>56</sup> Je n'ai malheureusement pas pu assister aux trois premières rencontres en début d'année. Je vais donc me cantonner à présenter les deux interventions de personnes externes à l'établissement auxquelles j'ai pu assister.

élèves, qui ont décidé de se mobiliser dans leur vie citoyenne. L'objectif est donc de découvrir et d'échanger.

### ***Le conseil des jeunes de Lausanne***

La participation de jeunes entre 13 et 25 ans au CDJL permet de s'investir davantage dans la vie citoyenne, de proposer des activités afin d'agrémenter la vie du quartier, et cet espace permet de développer les clés pour envisager la mise sur pied de certains projets<sup>57</sup> présentés comme prémices de l'acte citoyen. Les intervenants ont précisé qu'il y a toujours une question d'argent en toile de fond, qu'il existe quantité de conseils à travers la Suisse au sein desquels se rejoignent des jeunes et que le but est d'être le plus neutre possible politiquement tout en s'investissant pour apporter de nouvelles idées et prendre sa place, peu importe son jeune âge, en tant que citoyen dans la vie de sa ville.

### ***L'association VIA***

Le but de l'association est de lutter contre et de prévenir le harcèlement scolaire touchant près d'un enfant sur dix. La fondatrice de l'association est venue témoigner avec son ami, co-fondateur : elle a subi du harcèlement de sa première primaire à la fin du gymnase et a expliqué que son bol d'air frais résidait dans ses activités à l'extérieur de l'école. Cette vie plus normale et les gens en qui elle pouvait avoir confiance, c'est ce qui l'a sauvée ; elle souhaite pouvoir proposer ceci à d'autres jeunes souffrant de la même situation, et c'est ce qui l'a motivée à créer cette association à 18 ans. Les deux jeunes initiateurs ont eu à cœur de préciser que bien que cette aventure soit riche et que la force du nombre ainsi que la collaboration sont, entre autres, les ingrédients qui leur ont permis d'aller de l'avant, tout n'est pas toujours facile : il faut investir du temps, de l'énergie, de l'argent, il faut être conscient qu'avec la réussite, il y aura toujours des échecs. Si désormais l'association comportant 40 membres actifs, prospère et peut compter sur le soutien de divers professionnels (éducateurs, enseignants, psychologues notamment), de nombreuses portes ont été fermées à cause de leur manque d'expérience. Ils ont mentionné cette méfiance à laquelle ils se sont heurtés, cette étiquette qui leur a été collée sur le front, celle des « *jeunes qui veulent changer les choses mais sans savoir comment faire* ». Il a donc fallu qu'ils prennent conscience de leur manque d'expérience, qu'ils l'acceptent, et qu'ils jouent la carte de la transparence avec recul et humilité : être

---

<sup>57</sup> Les intervenants ont présenté les projets du moment : Festivart et l'Exobus (bibliothèque-bus tournant partout à Lausanne pouvant être transformé en scène pour faire des concerts et festivals)

accompagnés par des professionnels et revendiquer cette collaboration est donc un parti pris qui leur a permis de gagner en légitimité et en crédibilité. Ils ont également expliqué que sur la centaine de mails envoyés, il a suffi d'une seule réponse positive de la psychologue qui collabore actuellement avec elles pour pouvoir lancer le projet et que ce dernier soit couronné de succès. Ils ont surtout voulu prouver que même si on est jeunes, plein de choses peuvent être faites, et, je cite leur propos, « *c'est pas parce qu'on est jeunes qu'on n'est pas légitimes à s'engager dans des projets qui nous tiennent à cœur, n'ayez pas peur, vous verrez que vous n'y perdrez jamais rien !* ».

### 5.1.2 Présentation d'Elyvox

Elyvox est un nom pour donner une identité aux projets entrepris par des élèves (délégués ou pas). C'est en fait l'antenne « *projets* » de l'établissement scolaire. Son objectif est de permettre à des élèves d'être force de propositions, d'amener des idées de projets et de pouvoir les réaliser en bénéficiant d'un accompagnement. La notion de « *pouvoir d'agir* » est ici omniprésente. Les encadrants ont indiqué que les élèves souhaitant faire partie d'Elyvox sont, pour la plupart, des élèves qui ont déjà la sensibilité du bien commun et sont au bénéfice d'une certaine vision d'ensemble. Certains élèves souhaitent même parfois défendre une cause. Si les élèves désirent faire des propositions, ils y sont évidemment encouragés, cependant, ils doivent ensuite participer au processus, aux rencontres en s'impliquant et en consacrant du temps extra-scolaire. Le fonctionnement d'Elyvox est plus organique que le groupe des délégués. À tout moment, un élève de l'établissement peut se joindre ou abandonner un projet, ou simplement venir voir ce qu'il se passe. Il y a également cinq rencontres par année, mais cela peut être plus ou moins en fonction du besoin des projets en cours. Un des projets ayant abouti et servant de balise pour le groupe des délégués et pour Elyvox est « *le climat scolaire* » (Fig. 9) :



Fig. 9 : Climat scolaire proposé par les élèves de l'Elysée dans le cadre d'Elyvox en 2020

Ce projet a été initié par 6-7 élèves l'année dernière, les adultes ont ajouté la notion « *prendre soin* ». Le tout a été validé par vingt délégués présents lors d'une réunion et garde son caractère évolutif. Ce climat scolaire a ensuite été affiché dans toutes les classes. Désormais, à chaque accueil des délégués au début de l'année, les membres valident ce climat scolaire, et toute la démarche des délégués s'inscrit dans ce dernier : les élèves, s'ils y adhèrent, sont invités à le respecter et à le promouvoir. Véritable outil servant de repère, ce climat scolaire est « *précieux* » car il permet de donner une ligne directrice et de rester au plus proche des besoins et volontés des élèves.

### 5.1.2.1 Les projets en cours

Cette année, deux projets sont portés par les élèves d'Elyvox. Il s'agit de « *Silence, on lit* » supervisé par Monsieur Crettenand et du projet des miroirs suivi par Madame Baehler. Les encadrants ont décidé d'accompagner chacun un projet par année afin de pouvoir les mener à terme et offrir un suivi de qualité.

Pour plus de clarté, le Tab. 7 présente les cinq élèves participant à Elyvox. Il indique à quel projet ils prennent part et spécifie également s'ils sont délégués ou non :

Prénom	Délégué/e	Elyvox	Projet
Solange	x	x	Miroirs
Xavier		x	Silence, on lit
Sandra	x	x	Silence, on lit
Aurela	x	x	Miroirs
Monica	x	x	Miroirs

Tab. 7 : Elèves faisant partie d'Elyvox et les projets qu'ils portent.

Les prochaines lignes s'astreignent à présenter<sup>58</sup> les deux projets de manière purement factuelle.

#### « *Silence, on lit* »

Ce projet est porté par deux élèves de 9VP<sup>59</sup>. Le projet initial se base sur une expérience menée en 2019 et s'articule comme suit :

<sup>58</sup> Les éléments présentés sont issus de mes observations menées lors des réunions Elyvox, de l'entretien exploratoire avec Madame Baehler et peuvent être complétés par des apports d'ordre purement factuel récoltés durant les entretiens avec les élèves d'Elyvox.

<sup>59</sup> Dans le canton de Vaud, l'école obligatoire se déroule sur onze années d'études partagées en deux degrés : le degré primaire et le degré secondaire I. Le degré primaire dure huit années partagées en deux cycles de 4 ans, nommés premier cycle primaire (cycle 1) et deuxième cycle primaire (cycle 3). Le degré secondaire I (cycle 3), d'une durée de 3 ans, aboutit à un certificat de fin d'études secondaires marquant l'achèvement de la scolarité obligatoire. A l'issue de la 11<sup>ème</sup> année, divers raccords (RACC) sont possibles. Le degré secondaire I (cycle 3) est scindé en deux voies : la voie générale (VG) menant à une formation professionnelle initiale et la voie pré-gymnasiale (VP) menant à une formation gymnasiale. Pour des informations plus détaillées de la structure de

Ce rendez-vous quotidien de lecture a pour ambition de promouvoir le goût de la lecture, le développement de l'imaginaire, la culture générale et d'autres bienfaits, comme un moment de cohésion au sein de l'école. Deux fois par année, cinq semaines consécutives, élèves, enseignants, personnel administratif et technique se plongeront dans la lecture un quart d'heure chaque jour au même moment. Afin de ne pas impacter toujours les mêmes cours, les quinze minutes de lectures sont réparties selon un calendrier déterminé à l'avance et transmis à tous par courrier<sup>60</sup>.

Le projet des deux élèves d'Elyvox comporte deux volets : d'une part, il consiste à maintenir cette base et à étendre « *Silence, on lit* » à l'ensemble de l'année scolaire. D'autre part, il s'agit de modifier « *Silence, on lit* » afin d'en faire, en plus de la lecture, un moment de calme pour d'autres activités comme du dessin, de l'écriture ou du repos. Les arguments avancés justifiant cette volonté d'apporter ces deux améliorations au projet de base prennent plusieurs directions : certaines personnes n'aiment tout simplement pas lire et doivent se forcer, cela crée parfois des situations de bavardages et de bruit de fond dérangeant les autres ou donne lieu à des « *mises en scène* » de lecture feinte. D'autres, au contraire, apprécient ces moments mais ne trouvent pas le temps ou l'occasion de le faire régulièrement. Existe aussi le cas de figure dans lequel certains élèves oublient leurs livres, doivent aller farfouiller bruyamment dans l'armoire pour finalement se rabattre à contre-cœur sur un ouvrage proposé par leur enseignant pas forcément à leur goût.

Afin de mener à bien ce projet, les deux élèves sont passés par différentes étapes : ils sont allés à la rencontre de la bibliothécaire de l'établissement pour lui poser des questions et ont pris le soin de noter les informations récoltées dans leur cahier, c'est d'ailleurs à ce moment-là qu'ils ont appris que d'autres établissements faisaient « *Silence, on lit* » plus longtemps que dix semaines par année, mais qu'aucun ne le faisait sur toute l'année. Cette information les a beaucoup motivés, car si ce projet d'étendre « *Silence, on lit* » à l'année au sein de l'établissement de l'Elysée aboutit, cela fera d'eux les pionniers en la matière. La deuxième étape a été de rédiger deux lettres « sondage ».

La première lettre (voir annexe n°2) avait pour but de récolter l'avis des élèves, elle était scindée en trois parties :

---

l'école vaudoise et de l'accès aux formations postobligatoires, consulter <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/> consulté le 21.06.22

<sup>60</sup> Accessible sur : <https://www.lausanne.ch/vie-pratique/enfance-jeunesse-famille/scolarité-a-lausanne/etablissements-scolaires/eps-de-l-elysee/vie-etablissement/agenda-des-evenements.html>, consulté le 18.05.22.

- a) une partie présentant brièvement Elyvox, le projet et faisant la requête aux maîtres de classe d'en discuter avec leurs élèves,
- b) une autre visant à sonder auprès des élèves la proposition de prolonger « *Silence, on lit* »,
- c) et une dernière ayant pour but de sonder la proposition de modifier « *Silence, on lit* » pour en faire un moment de calme.

Sous chaque question, les deux élèves porteurs du projet ont indiqué : « *rapportez le nombre d'élèves pour, le nombre d'élèves contre, le nombre d'élèves indécis et leurs potentiels arguments* ».

La deuxième lettre (voir annexe n°3) était adressée directement aux enseignants afin de récolter leur avis. A nouveau, cette lettre se divisait en trois parties :

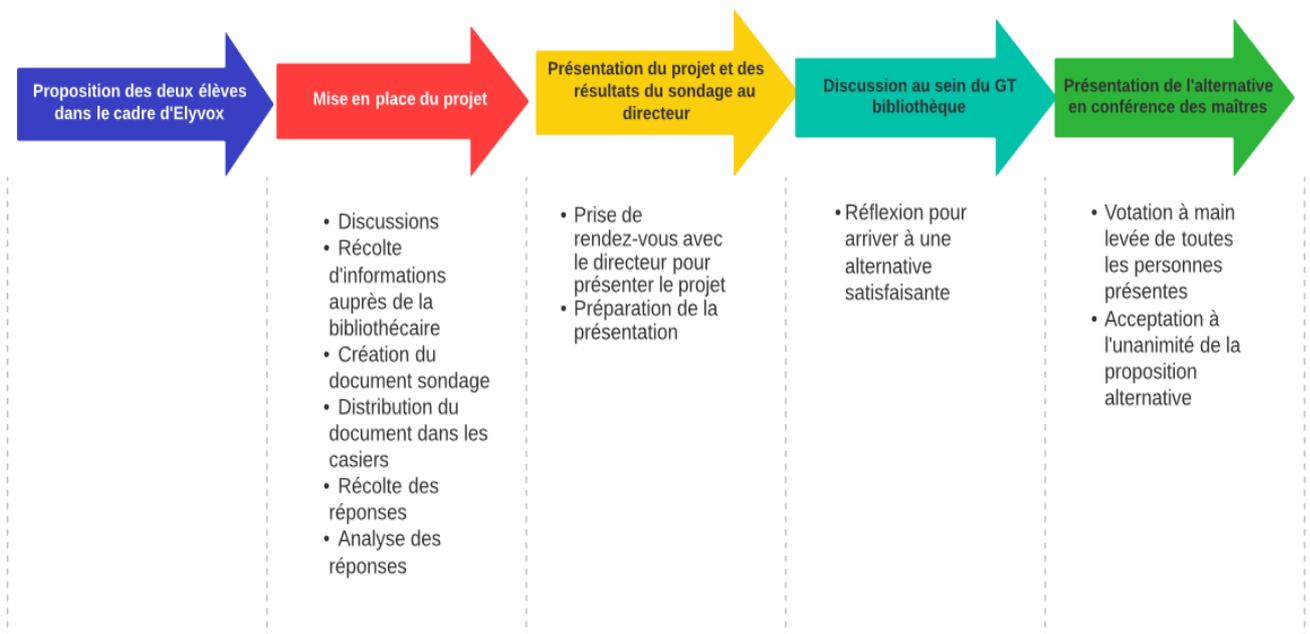
- a) une partie d'introduction avec une brève présentation d'Elyvox et du projet,
- b) une deuxième partie dédiée à récolter l'avis des enseignants à propos de l'extension de « *Silence, on lit* » à toute l'année scolaire,
- c) et enfin la dernière cherchant à connaître la position des enseignants sur l'ajout d'autres activités de calme.

A la suite de chaque question, les deux élèves ont précisé : « *expliquez votre avis* ». Afin de récolter les réponses dans les temps, une date limite fixée au mercredi 16 février 2022 ainsi qu'un lieu de dépôt ont été indiqués en conclusion des deux lettres. Les résultats de ces sondages, distribués à quelques 120 collègues, se sont montrés « *assez encourageants* » (EEL3, 1.97) indiquant qu'une majorité des parties prenantes se positionne favorablement vis-à-vis des deux modifications (pour les résultats du sondage, voir annexe 3.1). La technique de récolte (sondage avec questions ouvertes et non pas pétition) a permis de mettre en lumière les éventuels blocages, comme par exemple la volonté de certains enseignants de permettre de faire du dessin mais ne comprenant pas l'activité « *se reposer* » et s'y opposant, et a également permis d'envisager les concessions possibles, comme par exemple ajouter des semaines mais ne pas étendre « *Silence, on lit* » à l'entièreté de l'année scolaire.

Début mars 2022, les deux élèves devaient rencontrer le directeur et lui présenter le projet, qui, s'il est accepté, sera mis en place dès l'année scolaire prochaine. Les porteurs du projet ont d'ailleurs reçu une réponse le 30 mai 2022, décision statuée lors d'une conférence des maîtres : le groupe de travail (GT) de la bibliothèque composé

habituellement de la bibliothécaire, d'enseignants et d'élèves<sup>61</sup> s'est réuni pour discuter du projet et proposer un compromis. La proposition est la suivante : effectuer un mois obligatoire dans toutes les classes et ensuite laisser le choix à chaque classe de prolonger ou non ce temps.

En ce qui concerne la deuxième partie du projet portée par les deux élèves, le GT se positionne plutôt pour conserver un moment de lecture exclusivement, mais le format de discussion proposé entre les élèves et leurs maitres de classe à la fin du mois fixe de « *Silence, on lit* » permet à chaque classe de débattre également sur l'activité qu'il sera possible ou non de mener. Cette proposition a été soumise lors de la conférence des maitres. Tous les participants ont voté, et cette alternative a été acceptée à l'unanimité. Il s'agit là d'un bon compromis car en offrant l'occasion aux élèves et aux enseignants de dialoguer et d'argumenter sur leurs désirs, cela permet de réinstaurer la démocratie en classe. La Fig. 10 propose un récapitulatif des étapes du projet « *Silence, on lit* » :



**Fig. 10 :** *Etapes du projet « Silence, on lit »*

<sup>61</sup> Cette année, exceptionnellement, le GT bibliothèque est composé de neuf enseignants uniquement, il n'y a pas d'élèves.

### « *Les miroirs* »

Le projet des miroirs est porté par trois élèves de classe d'accueil<sup>62</sup> ne jouissant pas d'un niveau de français égal. Certaines élèves ont remarqué qu'il manquait des miroirs dans les toilettes des filles et dans celles des garçons. Elles ont donc décidé de mettre sur pied le projet des miroirs dans le cadre d'Elyvox afin que chaque élève puisse se brosser les dents, se recoiffer, rectifier le maquillage en cas de besoin, se nettoyer en cas de blessure (saignement de nez) et se sentir à l'aise en classe.

Ce projet des miroirs porté par les filles de la classe d'accueil permet à un autre projet antérieur, initié par un ancien concierge n'ayant pas pu être mené à bien, de se concrétiser : il s'agissait d'ajouter des poubelles et des articles d'hygiène intime féminine.

La première étape a donc été de recenser les toilettes concernées et ensuite de faire circuler une pétition (voir annexe n°4) auprès des élèves. Par leur signature, les élèves signataires ont indiqué leur volonté de voir des miroirs installés dans les toilettes des filles et des garçons. Il a ensuite été question de rédiger un petit mot explicatif pour la direction avec des informations ne figurant pas dans la pétition, avec, notamment, le nombre de signatures récoltées se chiffrant à 225. Il a ensuite fallu proposer l'idée auprès du directeur en cherchant à savoir premièrement si le projet est réalisable, si les miroirs peuvent être installés avant la fin de l'année scolaire et si les élèves porteuses du projet peuvent être tenues au courant du déroulement.

Une des élèves représentantes, bien que cela soit facultatif, a pris son courage à deux mains et est allée présenter le projet des miroirs devant la commission d'établissement comptant des personnes représentant les enseignants, le milieu politique et les associations. Les financements ont été accordés, le projet va donc aboutir et les miroirs seront posés avant la fin de l'année scolaire.

---

<sup>62</sup> Les élèves allophones sont accueillis en classe d'accueil à plein temps : « l'enseignant-e établit un projet pédagogique pour l'élève dans lequel un programme personnalisé fixe les objectifs concernant l'apprentissage du français et ceux à atteindre dans des autres disciplines de la grille horaire. Ces informations sont transmises à l'élève et à ses parents. » Informations accessibles sur : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/les-eleves-qui-parlent-une-autre-langue-allophones/>, consulté le 18.05.22

La Fig. 11 propose un récapitulatif des étapes du projet des miroirs :

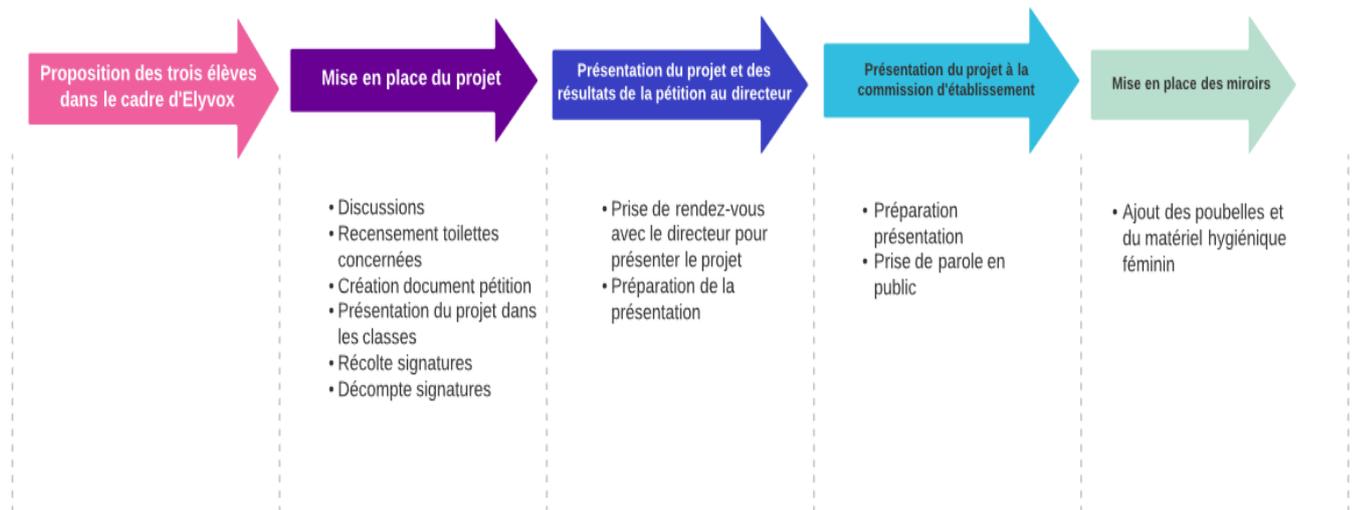


Fig. 11 : Étapes du projet des miroirs

Invitant à une responsabilisation graduelle, ces deux projets portés par les élèves permettent de développer un sentiment d'appartenance à la société et de nombreuses compétences qui seront détaillées dans une section ultérieure (voir sous-section 6.2.4.2). La prise en charge volontaire de ces projets permet donc aux élèves d'une part, d'être motivés car il s'agit d'un sujet ou d'une cause qui leur est chère, et d'autre part, leur donne l'occasion d'apporter leur pierre à l'édifice et de s'approcher d'un pouvoir d'action. Ces processus propres à la mise en projet participent à la construction de la confiance en soi et solidifient l'estime de soi des élèves. La généralisation de ce type d'expérience, répondant d'ailleurs aux objectifs que se fixe une EDD, pourrait bénéficier à l'ensemble des élèves de tout établissement scolaire à de nombreux égards.

### 5.1.3 Accompagnement des projets et du groupe des délégués : vers un apprentissage de l'autonomie

Cette section a pour objectif de décrire factuellement les pratiques des encadrants. Une analyse plus poussée de leurs motivations et de leur vision du groupe des délégués et d'Elyvox sera proposée dans les sections suivantes.

Les encadrants ont à cœur d'accompagner correctement les élèves vers plus d'indépendance, il s'agit donc, lors des réunions, non pas de donner des directives fermées, mais de poser des questions « guides » pas trop précises pour faire émerger une démarche autonome : dans le cadre du groupe des délégués, des questions telles que

« *qu'est-ce que vous allez transmettre comme informations à votre classe ?* », « *quelqu'un peut résumer ce qui a été dit aujourd'hui ?* » sont posées. Dans le cadre d'Elyvox, des questions telles que « *qu'est-ce que vous pourriez donner comme information à la direction ?* », « *qui est d'accord d'écrire le mot d'accompagnement et qu'est-ce qu'on pourrait y faire figurer ?* », « *comment vous faites pour prendre rendez-vous avec le directeur ?* », « *comment pensez-vous présenter le projet une fois devant le directeur ?* » sont adressées aux élèves. Pour chaque étape du projet, les élèves ont à disposition un tableau de bord (voir annexe n°5), outil qu'ils peuvent utiliser en cas de nécessité afin d'améliorer leurs compétences en termes de gestion. Aussi, les élèves sont invités à consulter et utiliser leur boîte mail, par exemple pour tenir au courant de l'avancée du projet.

## 5.2 Méthodologie

Ayant pour objectif d'observer les effets de la participation des élèves sur le développement de certaines compétences afin de voir par la même occasion si les dispositifs participatifs soutiennent la mise en œuvre d'une EDD, j'ai opté pour la rencontre avec les deux encadrants et les élèves engagés dans deux démarches participatives distinctes (Elyvox et le groupe des délégués) ainsi qu'un doyen. Il est important pour moi d'avoir le point de vue des principaux acteurs concernés, les élèves, et d'accéder aux motivations des encadrants. Recueillir la vision d'un doyen me permet d'avoir un point de vue plus méta, utile pour ancrer mon analyse dans un cadre plus large. J'aurais également souhaité m'entretenir avec le directeur et un conseiller municipal, malheureusement cela n'a pas été possible.

J'ai fait le choix d'effectuer ma recherche au sein de l'école publique au secondaire I, car elle est obligatoire et sans distinction d'idéologie familiale ou de classe sociale. Afin de solidifier les bases théoriques de ce travail de recherche, je me suis intéressée aux problématiques liant les questions de durabilité et l'école, raison pour laquelle je me suis inscrite à la formation continue « *Enjeux de la durabilité et implications pour l'école* » donnée sur plusieurs journées organisée par la HEP Vaud, l'UNIL et la Cellule durabilité du DFJC. Les éléments délivrés par les différents intervenants m'ont permis de mettre en perspective les apports engrangés durant mes études de master et de les faire dialoguer avec les questionnements soulevés dans le milieu éducatif.

Pour permettre une réalisation soignée de la partie empirique de cette recherche, la méthodologie se base sur plusieurs références offrant une marche à suivre systématique : le livre de Campenhoudt et Quivy *Manuel de recherche en sciences sociales* (2011), les ouvrages de Blanchet et Gotman *L'entretien* (2010) ainsi que *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2007), et finalement le chapitre « L'analyse thématique » issu de l'ouvrage *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2012) de Paillé et Mucchielli.

### 5.2.1 L'approche qualitative en guise de réponse aux hypothèses de recherche

L'enquête par entretiens semi-directif, s'ancrant dans les enquêtes sur les représentations et les pratiques, est la méthode qui a été retenue pour mon travail. Le point fort de cette méthode réside dans le fait que la parole permet de mettre en lumière les « *systèmes de représentations* » propres aux interlocuteurs, mais aussi leurs « *pratiques sociales* » répondant aux « *faits expérimentés* » (Blanchet et al., 2007, p.23). Ce choix se justifie car

les discours recueillis [...] ne sont pas provoqués, ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire [...] l'enquête par entretien [...] fait apparaître les processus et les « comment » [...]. L'entretien déroule le cours des choses, propose des éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants [...] les rationalités propres aux acteurs. (Blanchet et al., 2010, p.37-38).

Afin de ne pas limiter les sujets et dans un objectif d'ouverture du discours et des thématiques, les entretiens étaient semi-directifs (Van Campenhoudt et al., 2011). Pour compléter le matériel, des questionnaires ont également été distribués. En optant pour une récolte de données basée sur un nombre restreint d'interviews et de questionnaires, mon travail de recherche se situe dans une démarche qualitative. Ce type de recherche, permettant une proximité avec les personnes et leurs pratiques, revêt l'intérêt de s'éloigner de toute artificialisation dans l'échange (Paillé & Mucchielli, 2012). Comme souligné dans la partie théorique présentée, le choix porté sur une recherche qualitative se justifie également par le manque de généralisation et de mise en place des instances participatives au sein des établissements scolaires.

#### 5.2.1.1 L'échantillonnage

Dans le cadre des réflexions menées au début du cadrage de mon travail, j'avais initialement l'intention d'effectuer ma recherche de terrain au sein de l'Établissement secondaire de Renens, établissement dans lequel je travaille depuis plusieurs années en

qualité de remplaçante. Après avoir effectué plusieurs entretiens préliminaires avec mes collègues dans un but de prospection, je me suis rapidement rendue à l'évidence : il ne s'agissait pas d'un terrain propice à ma recherche. En effet, le conseil d'élèves, mis en place seulement depuis quelques années, n'est pas encore bien systématisé. Dans le cadre d'une recherche mêlant durabilité et pédagogie, il était selon moi important de trouver un établissement dans lequel le conseil d'élèves fonctionne depuis longtemps afin de réduire le risque de rencontrer des obstacles d'ordre organisationnel. C'est l'un de mes collègues, sur le point de partir à la retraite, qui m'a parlé du groupe des délégués de l'Établissement primaire et secondaire de l'Élysée dans lequel il a lui-même œuvré en tant que délégué durant sa scolarité. Il m'a indiqué que cette démarche participative fait partie de l'identité de cette école depuis des décennies, il m'a donc semblé tout naturel de jeter mon dévolu sur cet établissement pour mon terrain pratique. Lorsque mon sujet de recherche s'est affiné, j'ai décidé de me rendre en tant qu'observatrice aux réunions des délégués ainsi qu'aux réunions d'Elyvox qui, somme toute, est une démarche participative complétant très bien mon projet de terrain de recherche initial basé sur le groupe des délégués. Mes tâches étaient les suivantes :

- 1) Observer le déroulement de ces séances sporadiques pour en comprendre le fonctionnement mais aussi pour dégager les lignes de force de ces deux démarches participatives. Ces moments ont également rendu possible l'identification de certaines compétences ou capacités mises en œuvre par les élèves.
- 2) Approcher les élèves afin de leur présenter mon mémoire de recherche et leur donner envie d'y participer.
- 3) Après une rapide présentation de mon parcours et du sujet de ma recherche lors de la première séance des délégués mi-mars, j'ai donné l'occasion aux élèves de prendre part à ma recherche soit en répondant à un questionnaire par écrit, soit en réalisant un entretien oral, deux modalités dont l'anonymat a été assuré.

La plupart des élèves présents a consenti à répondre au questionnaire écrit, et six élèves ont accepté d'effectuer un entretien oral<sup>63</sup>. Afin que cette récolte de données s'inscrive pleinement dans une démarche participative bienveillante, il était important de ne pas leur forcer la main et de leur laisser le choix. Lors de la dernière rencontre des délégués début mai 2022, certains élèves que je n'avais jamais rencontrés étaient présents. J'en ai donc

---

<sup>63</sup> Il est à cet égard intéressant de soulever que cinq de ces six élèves font partie d'Elyvox, et sont donc porteurs de projet (cf. Tab. 5)

profité pour leur proposer de participer à la recherche en prenant part à des entretiens. Certains élèves, absents lors de la première réunion, ont montré de l'intérêt pour cette proposition et se sont inscrits. D'autres qui avaient initialement décliné l'offre se sont finalement montrés intéressés. C'est d'ailleurs lors de cette dernière réunion des délégués que les questionnaires facultatifs ont été distribués et remplis par tous les délégués présents, dont certains font aussi partie d'Elyvox.

Les entretiens oraux constituent la base de mon travail : c'est de là que les informations clés sont tirées, car la perception des élèves et leur vécu sont optimalement reflétés et j'accorde de l'importance à ce que cette réalité qui est la leur soit transposée à travers leurs propres mots. La fluidité et la spontanéité à laquelle invitent les entretiens oraux rendent ceci possible. Les questionnaires font office d'appui et de complément. La Fig. 12 propose un récapitulatif du matériel issu de la recherche empirique qui sera analysé :

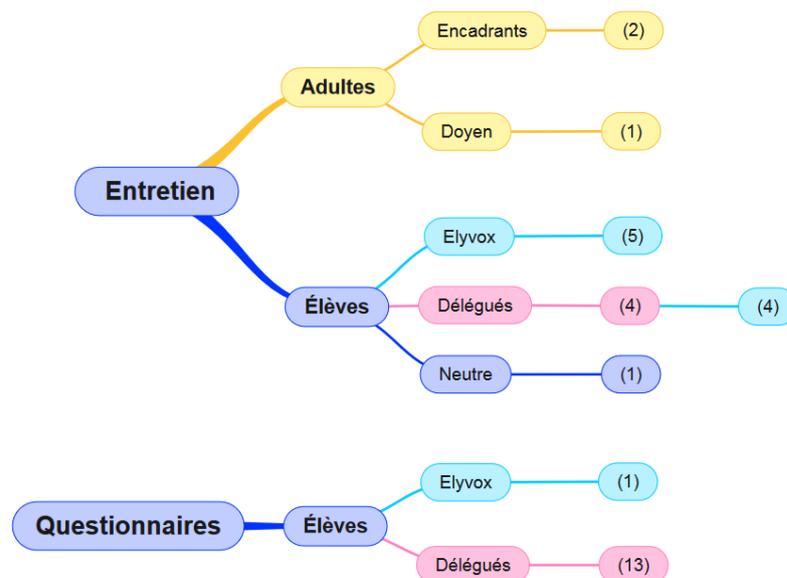


Fig. 12 : Récapitulatif du matériel empirique.

Les chiffres figurant à droite représentent le nombre de personnes concernées. Comme indiqué au Tab. 5, sur un total de cinq élèves Elyvox, quatre d'entre eux sont également délégués. Ainsi, pour l'entrée « *entretien – élèves – délégués* » de cette Fig. 12, le chiffre quatre en rose indique que quatre élèves endossant uniquement la casquette de délégués ont été interviewés, et le chiffre quatre en bleu à côté indique qu'il faut tout de même garder en tête que dans les cinq élèves Elyvox existent quatre élèves endossant également

le rôle de délégués. En d'autres termes, l'opinion de huit élèves en tant que délégués a été récoltée lors des entretiens, et quatre d'entre eux ont également donné leur avis en adoptant la posture d'Elyvox.

Les prochaines sections s'astreindront à présenter successivement les questionnaires et les entretiens, leur structure et leur déroulement.

### *Les questionnaires*

Afin d'avoir accès aux informations des délégués et des élèves faisant partie d'Elyvox, deux questionnaires similaires ont été créés : un pour les délégués (QD, voir annexe n°6), et un pour les élèves Elyvox (QE, voir annexe n°7). Les paragraphes suivants définissent la structure du questionnaire, et son déroulement.

#### *La structure des questionnaires*

Les deux questionnaires (voir annexe 6 et 7) sont composés d'une partie A et d'une partie B. La partie A se compose de quatre questions ouvertes afin de pouvoir accéder à la pensée des élèves et à la façon dont ils définissent certains concepts. Les élèves doivent notamment définir les notions de « *confiance en soi* » et de « *participation* » et répondre à interrogations portant sur ce qu'ils ont appris en tant que délégué ou membre d'Elyvox. Cette partie plus libre permet d'accéder directement aux élèves en se penchant notamment sur le choix des mots.

La partie B, quant à elle, se matérialise à travers douze questions sous forme de questions qualitatives ordinales. Afin de pouvoir, à terme, analyser la partie B sur une base commune, trois notions ont été définies en amont entre la partie A et la partie B afin de ne pas influencer les élèves dans leur réponse en partie A : celle de créativité, d'esprit critique et de confiance en soi. Ainsi, afin de reposer sur un langage commun, il a été proposé aux élèves de se baser sur ces définitions pour compléter la partie B. Il est également utile de préciser que le questionnaire est composé de diverses questions permettant de répondre à certaines HR (pour l'ensemble des HR, voir p. 6) en particulier (par exemple, la question 9 permet d'apporter un éclairage à propos de la HR1 précisément).

#### *Le déroulement des questionnaires*

L'intégralité des questionnaires a été remplie le 9 mai 2022, date de la dernière rencontre des délégués. Tous les élèves présents ont accepté de participer, quatorze au total. En

termes de répartition, treize QD ont été remplis contre un seul QE<sup>64</sup>. Quelques élèves, une minorité, a souhaité remplir le questionnaire à deux. Toujours dans une optique de laisser aux élèves le droit de s'exprimer et de donner leur avis, et surtout de prendre en considération leur volonté, cette faveur leur a été accordée. Les deux questionnaires en question ont été analysés en gardant cette information à l'esprit.

### *Les entretiens*

Deux types d'entretiens ont été effectués. Des entretiens auprès d'adultes, peu directifs avec un doyen, les encadrants du groupe des délégués et d'Elyvox (cf Tab. 8), ainsi que des entretiens semi-directifs auprès d'élèves (cf Tab. 9) :

Nom de l'entretien	Date	Prénom	Nom	Etablissement	Rôle
EA1 <sup>65</sup>	20.04.22	Nathaly	Baehler	Elysée	Encadrante
EA2	14.04.22	Tim	Crettenand	Elysée	Encadrant
EA3	09.05.22	Sadr	Zemzemi	Elysée	Doyen

Tab. 8 : Récapitulatif entretiens adultes (EA)

Nom de l'entretien	Date	Prénom	Age	Etablissement	Rôle
EEL1	26.04.22	Solange	17	Elysée	Elyvox/déléguée
EEL2	05.05.22	Monica	15	Elysée	Elyvox/ déléguée
EEL3	08.05.22	Xavier	12	Elysée	Elyvox
		Sandra	12	Elysée	Elyvox/déléguée
EEL4	11.05.22	Aurela	16	Elysée	Elyvox/déléguée
EEL5	11.05.22	Nathan	12	Elysée	Elève
EEL6	11.05.22	Léo	13	Elysée	Délégué
EEL7	12.05.22	Aubane	12	Elysée	Déléguée
EEL8	14.05.22	Arnaud	14	Elysée	Délégué
EEL9	14.05.22	Marc	17	Elysée	Délégué

Tab. 9 : Récapitulatif entretiens élèves (EEL)

Les paragraphes suivants expliquent en premier lieu l'objectif de ces deux types d'entretiens dirigés vers deux populations différentes, en deuxième lieu la structure du canevas d'entretien pour les adultes et la structure du canevas d'entretien pour les élèves,

<sup>64</sup> Ceci s'explique par le fait que sur les cinq élèves Elyvox, seuls quatre sont également délégués. Et seuls deux élèves Elyvox étaient présents lors de la dernière réunion des délégués. Ces deux élèves ont pu faire le choix de remplir le QE ou le QD. L'un a choisi le QE, et l'autre le QD. Cependant, l'unique QE rempli n'a été complété qu'à moitié et n'est donc pas exploitable. Il sera laissé de côté pour l'analyse.

<sup>65</sup> EA1 : Entretien adulte n°1, EEL1 : entretien élève n°1 et ainsi de suite pour les autres abréviations de cette colonne.

et, finalement, le déroulement des entretiens avec les adultes et celui des entretiens avec les élèves.

#### Auprès des adultes

Afin d'avoir une vision d'ensemble concernant la manière d'appréhender ces deux démarches participatives, des entretiens individuels d'une trentaine de minutes ont été effectués auprès de Monsieur Crettenand et de Madame Baehler, les deux encadrants du groupe des délégués et d'Elyvox. Afin d'avoir accès à un point de vue général, un doyen de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée a également été questionné. Ces entretiens ont permis d'accéder à la vision des encadrants, à leurs motivations et à leur avis. Cela a permis de créer un cadre solide dans lequel s'inscrit l'expérience des élèves, facilitant ainsi la compréhension du vécu des jeunes.

#### Auprès des élèves

Dans le but d'accéder à des informations plus complètes et complémentaires à celles délivrées via le questionnaire, des entretiens de quinze à trente minutes ont été réalisés auprès des élèves. Il s'agissait d'accéder au vécu direct des élèves, premiers concernés, et à leur façon de percevoir leur expérience en tant que délégué ou à Elyvox.

#### La structure du canevas d'entretien des adultes

Afin de répondre aux mieux aux hypothèses de recherche, un canevas souple (cf annexe n°8) avec des questions balises proposant d'aborder différentes thématiques a été élaboré. Pour chaque thématique, en marge de chaque question figurent des attentes. L'entretien des adultes a débuté par deux points d'introduction : une brève présentation de l'interlocuteur avec parfois des demandes de précisions et des questions portant sur le fonctionnement du groupe des délégués et d'Elyvox. Le reste de l'entretien s'est structuré autour de quatre thématiques :

- a) les compétences visées et travaillées,
- b) la confiance en soi,
- c) la compréhension de la complexité de la société et l'insertion
- d) et, finalement, le pouvoir d'agir.

A la fin du canevas figure la liste des compétences définies dans le cadre de l'étude de Pellaud et al. 2021.

### La structure du canevas d'entretien des élèves

Tout comme pour le canevas d'entretien pour adultes, l'objectif était d'élaborer un document souple avec des questions balise invitant à traiter différents sujets (cf annexe n°9). Le canevas comporte une colonne de questions élaborées à l'attention des délégués et une colonne de questions formulées à l'attention des élèves Elyvox. Pour chaque thématique abordée sont formulées des attentes en marge des questions. L'entretien a débuté par un point d'introduction, puis il a été structuré autour de cinq axes similaires à ceux du canevas des adultes :

- a) précisions du rôle des élèves,
- b) compétences travaillées,
- c) la confiance en soi,
- d) la compréhension de la complexité de la société et insertion,
- e) et, finalement, le pouvoir d'agir.

A la fin du canevas figure une liste vulgarisée des compétences définies dans le cadre de l'étude de Pellaud et al. 2021.

La différence entre ces deux canevas réside dans quelques petites modifications au niveau des thématiques et de leur répartition. Ces deux grilles d'entretien ont servi de support afin d'avoir sous contrôle une trame et des questions relance en cas de besoin.

### Le déroulement des entretiens

Les douze entretiens, effectués sur base volontaire des participants, se sont déroulés entre le 14 avril 2022 et le 16 mai 2022. Tous ont été réalisés dans l'établissement scolaire, enregistrés puis leur contenu a été fidèlement retranscrit. Lors de la retranscription des entretiens<sup>66</sup>, certaines parties jugées « *non nécessaires* » pour l'analyse telles que l'accueil des participants, la présentation de la recherche, les conditions de récolte de données entre autres présentées en amont de l'entretien ont été laissées de côté. Les entretiens étaient volontairement peu directifs<sup>67</sup> pour les adultes, et un peu plus balisés pour les enfants, l'objectif étant de saisir la substantifique moelle du discours de l'interviewé. Le choix de procéder aux entretiens sur le lieu de travail des encadrants et du doyen a permis de placer les participants dans une posture professionnelle, invitant

---

<sup>66</sup> Tous les participants ont été mis au courant du processus et ont donné leur consentement.

<sup>67</sup> A noter que les entretiens auprès des élèves des classes d'accueil ont demandé plus de cadrage et ont nécessité plutôt des questions fermées. En effet, la barrière de la langue a fait que les élèves ont généralement eu besoin de plus de relances et n'étaient pas toujours en mesure d'offrir une réponse étoffée.

ainsi à la production d'un discours organisé et maîtrisé (Blanchet et al., 2007). La durée des entretiens était d'environ trente à quarante minutes pour les adultes, et d'une quinzaine à vingtaine de minutes pour les élèves. Ces entretiens avaient surtout pour objectif de laisser une marge de manœuvre aux participants afin qu'ils puissent s'exprimer le plus librement possible. Il était tout naturellement opportun, par moment, d'encourager ou de relancer mon interlocuteur en proposant par exemple des questions permettant d'approfondir le sujet. Globalement, même si l'ordre auquel j'avais initialement songé n'a pas été respecté, toutes les rubriques du canevas ont pu être couvertes. A la fin de certains entretiens, la liste des compétences définies par Pellaud et al. 2021 a été proposée afin de déterminer quelles compétences sont travaillées ou non.

#### 5.2.1.2 L'analyse des entretiens et des questionnaires

Etant donné que le matériel à analyser n'est pas issu du même processus (questionnaires *versus* entretiens), les éléments récoltés n'ayant pas été produits dans les mêmes conditions ne peuvent être traités de la même manière. En effet, un échange oral généralement spontané ne donnera pas le même produit que la mise sur papier d'une opinion. Les entretiens permettent également d'exploiter tout un matériau non verbal, éléments non détectables à travers un questionnaire. Il s'agira donc, dans l'analyse qui suivra, de scinder de manière distincte l'analyse des entretiens et celles des questionnaires pour finalement procéder à une mise en commun des éléments saillants. Cette séparation distincte entre les entretiens et les questionnaires se justifie également par une inégalité en termes de quantité de matériel.

Il est important de garder en tête qu'un traitement qualitatif des données diffère d'un traitement quantitatif : se distançant de la volonté de produire des variables mathématiquement mesurables, c'est en effet la compréhension en profondeur et l'interprétation des pratiques qui sont mis en avant (Paillé & Mucchielli, 2012). Afin d'analyser de la manière la plus cohérente mes données et pour parvenir à des résultats s'approchant d'une validation ou d'une invalidation de mes hypothèses de recherche, j'ai opté pour l'« *analyse thématique* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.231). Permettant une analyse fine et proche du corpus, les auteurs indiquent cependant qu'elle est plus complexe et plus chronophage. En effet, ce type d'analyse consiste à « *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation* » (Paillé &

Mucchielli, 2012, p.232). Cette méthode invitant à réaménager le propos des sujets permet de s'éloigner de l'ordre de traitement initialement envisagé dans la grille d'entretien. Ainsi, l'analyse thématique s'articule en deux phases : un premier temps est consacré à une relecture transversale des entretiens afin de regrouper les propos par thèmes (Blanchet et al., 2007; Paillé & Mucchielli, 2012) et une deuxième étape est dédiée à la recherche des convergences et divergences entre les thèmes retenus (Paillé & Mucchielli, 2012). L'analyse thématique permet par conséquent de « *construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique)* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.232). Cet arbre thématique peut être réalisé en se basant sur la « *thématisation en continu* » (Paillé & Mucchielli, 2012) : il s'agit d'une « *démarche ininterrompue d'attribution de thèmes, et, simultanément, de construction de l'arbre thématique* » (p.237). Il s'est donc agi d'identifier et de noter les thèmes au fur et à mesure de la lecture du texte, puis de les regrouper et de les fusionner en cas de besoin, et finalement de les hiérarchiser dans des catégories de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, connexes, divergents et concluants (Paillé & Mucchielli, 2012).

### 5.3 Biais liés au terrain

Une récolte de données empiriques comporte des biais. Bien que l'influence réelle de ces biais sur les résultats ne puisse pas être déterminée, il est nécessaire de relever leur existence et leurs potentiels impacts.

Premièrement, la constitution de l'échantillon pourrait être améliorée. En effet, les élèves interrogés font tous partie du groupe des délégués et d'Elyvox. Ces élèves sont déjà au bénéfice d'une confiance en eux bien installée, car pour se présenter en tant que délégué ou pour porter un projet, il faut déjà avoir un minimum confiance en soi. Un entretien a été effectué auprès d'un élève lambda n'endossant aucun de ces deux rôles afin de tenter de neutraliser un tant soit peu ce biais. Qui plus est, cet élève lambda, même s'il n'est pas délégué, souhaitait l'être, ce qui prêche à penser qu'il est, lui aussi, au bénéfice d'une confiance en lui au préalable et que ses réponses peuvent être teintées d'un sentiment de frustration. Il aurait été optimal de diversifier l'échantillon en prenant en considération le témoignage d'un plus large nombre d'élèves « *neutres* ». En addition, il faut garder à l'esprit que ces élèves ne sont pas représentatifs de la majorité de la population : la plupart s'investit dans de nombreuses activités extra-scolaires telles que le violon, l'accordéon,

le tennis, pour ne citer que quelques exemples. Ces élèves ont donc un profil particulier privilégié et ont probablement également eu l'occasion de renforcer certaines compétences, dont la confiance en soi, à travers ces multiples activités. A l'inverse, il est également digne d'intérêt de noter que certaines élèves sont dans la situation opposée : elles ont dû prendre leur courage à deux mains pour s'engager en tant que déléguées et Elyvox. En effet, cette année, sur les cinq élèves Elyvox porteurs de projet, trois élèves sont issues d'une classe d'accueil : il s'agit d'Aurela, Monica et Solange, toutes trois déléguées et investies dans le projet des miroirs au sein d'Elyvox. Ne maîtrisant pas toutes le français avec la même aisance, accepter de se présenter en tant que déléguées suite aux encouragements de leur enseignante et porter un projet a été pour ces trois élèves allophones un vrai défi et leur a demandé de sortir de leur zone de confort. En conclusion, dans l'échantillonnage sélectionné, il était soit question d'élèves déjà au bénéfice d'une confiance en eux bien assise, soit d'élèves manquant de confiance à cause de la barrière de la langue et d'un nouvel environnement, notamment.

De plus, il faut tenir compte que les élèves des classes d'accueil sont en Suisse depuis seulement quelques années et ne connaissent donc pas bien la société dans laquelle elles évoluent. Ainsi, peu importe ce que ces élèves seront amenées à faire dans le cadre du groupe des délégués ou d'Elyvox, elles développeront presque automatiquement leur connaissance du fonctionnement du système qui les environne (HR1).

Aussi, il faut souligner que l'échantillonnage s'étant déroulé sur une base volontaire, seuls les élèves les plus motivés ont accepté de passer un entretien oral plus chronophage et énergivore qu'un questionnaire à remplir en quelques minutes. Les informations récoltées via les entretiens sont donc issues d'un échange avec des élèves enclins à discuter de leur parcours et de leur opinion. On peut donc imaginer, d'une part, que la modalité de l'entretien m'a fermé la porte auprès d'élèves timides ou peu enthousiastes et, d'autre part, que le questionnaire papier, de par son format complètement anonymisé, rempli à l'abri des regards, a permis aux élèves mécontents de s'exprimer plus librement.

Un autre biais méthodologique qu'il faut garder à l'esprit est le suivant : même si l'anonymat a été garanti aux élèves et que tout a été fait pour qu'ils se sentent à l'aise, il demeure tout de même possible que le matériel récolté lors des entretiens soit biaisé par un manque de confiance de la part des élèves. En effet, même si la recherche est menée par une personne externe à leur école, je représente une autorité en lien avec des personnes

du milieu scolaire et je véhicule, malgré moi, les attentes que les adultes peuvent avoir des élèves. Au début de chaque entretien, j'ai mis un point d'honneur à ce que les élèves soient rassurés et détendus : il a à chaque fois été précisé qu'il s'agissait d'une conversation informelle et que je n'attendais rien d'eux, si ce n'est de connaître leur avis et leur vécu sur différentes thématiques. Il a également été souligné qu'aucune réponse n'est considérée comme fausse. Dans cette perspective, et ceci malgré tout le soin accordé en début d'entretien à la création d'un climat bienveillant, il est utile de garder en tête que les élèves ont pu être intimidés ou peuvent avoir répondu en fonction de ce qu'ils pensaient être « *approprié* » ou attendu.

Une attention particulière doit être accordée à la difficulté d'isoler les éléments conceptuels qui sont à l'œuvre dans cette recherche. En effet, les aspects à évaluer ici (confiance en soi, créativité et ouverture d'esprit, notamment) sont difficilement mesurables et conceptualisables en règle générale. On peut donc imaginer que cette tâche est encore plus complexe pour des élèves peu familiers avec des notions pouvant paraître très conceptuelles telles que celles-ci. De plus, s'ajoute une difficulté de taille : celle d'être capable de dissocier les moments. En effet, en demandant par exemple à un élève s'il a l'impression que ses tâches au sein du groupe des délégués l'ont aidé à augmenter sa confiance en lui, cela suppose que l'élève soit d'une part capable d'identifier ce que ce concept signifie, et d'autre part qu'il puisse faire clairement la différence entre ce que lui apporte le groupe des délégués et ce qui provient de son quotidien en milieu scolaire ou de sa vie en dehors de l'école. La confiance en soi pouvant être perçue comme un vase communiquant entre toutes les sphères de la vie de tout un chacun, il est donc difficile, pour tout le monde d'ailleurs, enfant comme adulte, d'isoler et de définir ce qui contribue précisément à impacter cette confiance en soi. Ainsi, malgré les efforts entrepris pour recadrer le plus efficacement possible les élèves en précisant à chaque fois que la réponse devait être donnée en fonction de leur participation au sein du groupe des délégués ou d'Elyvox, il est possible que les élèves aient donné une réponse globale sans pouvoir, malgré eux, isoler les apports de ces deux démarches précises.

Afin de leur permettre d'avoir leur mot à dire sur leur participation et de prendre en considération leur avis, il a été autorisé à deux élèves, suite à une demande spontanée et après argumentation de leur part de faire l'entretien ensemble. Il s'agit de Xavier et Sandra portant le projet « *Silence, on lit* » ensemble. Les deux élèves ont indiqué vouloir gérer un entretien ensemble car ils sont tous deux à l'origine du projet et peuvent se

compléter mutuellement. Xavier a d'ailleurs attesté pouvoir répondre aux questions après Sandra sans être influencé, et cela se confirme car il n'a eu aucune peine à signifier un désaccord à plusieurs reprises durant l'entretien. Il faut cependant garder à l'esprit que, la configuration de cet échange, bien qu'ayant permis une certaine richesse en termes d'informations, a tout de même pu entraver la nature de certaines réponses données par les deux élèves (gêne, jugement, influence, manque d'objectivité, ...). La même remarque, même si elle ne s'applique pas complètement étant donné la différence de modalité, peut être faite à propos des quelques questionnaires remplis à deux.

Finalement, il est important de garder à l'esprit que cette recherche a été menée par une étudiante en durabilité teintée de croyances et d'idéaux manquant probablement d'assise pour tout ce qui touche aux sciences de l'éducation.

#### 5.4 Apports du terrain

Malgré ces différents biais, la mise en place de ce terrain a significativement contribué à cette recherche. Ce terrain a permis de se baser non pas sur une mais sur deux démarches participatives distinctes en lien l'une avec l'autre, ce qui a permis de récolter des données riches pouvant dialoguer et se compléter. Les démarches participatives en question que sont le groupe des délégués et Elyvox ne sont, en tout cas cette année, pas directement en lien avec des problématiques de durabilité, et c'est d'ailleurs ce qui fait l'intérêt de ce choix : cela a permis d'analyser les compétences que l'on peut développer sans nécessairement prendre appui sur des thématiques de durabilité. Grâce à des moments d'observation notamment lors des réunions du groupe des délégués ainsi que d'Elyvox, il a été possible de comprendre la dynamique de ces moments et d'en dégager les lignes de force afin de permettre une analyse efficace du matériel récolté sur le terrain.

Le grand point fort de ce terrain réside dans la conception et l'idéologie des deux encadrants colorant indéniablement le vécu des élèves : en effet, les jeunes sont poussés à prendre leur envol dans un cadre sécurisant. Les encadrants préconisant une posture horizontale croient en leurs élèves et en leurs capacités et cela a pour effet de créer un environnement sain et propice à l'apprentissage pas à pas de l'action citoyenne.

## 6. Analyse et résultats

L'analyse des données qualitatives issues de la recherche empirique, plus précisément des questionnaires distribués et des entretiens menés, permet d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche de ce travail, à savoir : *La mise en place d'instances participatives telles que le groupe des délégués ainsi qu'Elyvox mis sur pied au sein d'un établissement de l'enseignement primaire et secondaire permet-elle le développement de compétences jugées nécessaires à la formation de citoyens capables de faire face aux défis globaux liés à la durabilité de notre société ?* Cette analyse permet également d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées en début de travail dont voici un rappel :

**HR1** : Le système représentatif, l'organisation démocratique ainsi que les activités proposées dans le cadre du groupe des délégués ainsi qu'Elyvox permettent d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société.

**HR2** : Le processus d'élaboration d'actions ou de projets dans le cadre du groupe des délégués et d'Elyvox (proposition, réflexion, restitution des informations, discussion, recherche de compromis, promotion d'un projet, argumentation auprès du décanat et des autres parties prenantes...) permet aux élèves de développer des compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives considérées comme nécessaires pour faire face aux défis de demain.

**SHR2** : La participation des élèves dans le cadre des démarches citées en HR2 permet plus précisément de développer la créativité, la pensée critique et la confiance en soi.

**HR3** : La participation au sein du groupe des délégués et d'Elyvox a un impact sur le sentiment d'efficacité des actions entreprises sur la "micro-société" que constitue l'établissement scolaire et permet ainsi de s'approcher du "pouvoir d'agir" au sein de la société démocratique dans laquelle nous évoluons.

Le présent chapitre s'ouvrira sur une première analyse thématique des entretiens menés auprès des adultes, de leurs motivations et de leur avis sur la question afin d'offrir un cadre dans lequel s'inscrira l'analyse des entretiens des élèves. Une fois ce cadre posé, la suite de ce chapitre portera sur les apports issus des interactions avec les élèves. Il faut envisager cette longue analyse comme un puzzle à assembler : chaque partie proposera, petit à petit, des éléments de réponse à la QR. Ainsi, cette introduction mettra déjà en

exergue quelques éléments mobilisables pour répondre à certaines HR, et les parties qui se succéderont en feront de même. A la fin du parcours, il s'agira d'assembler tous les éléments autour d'une discussion.

### 6.1 Analyse du matériel récolté auprès des adultes

Afin de mieux comprendre le vécu et la réalité des élèves dans le cadre des deux démarches participatives sur lesquelles se base ce travail, il est important de sonder les personnes chapeautant le groupe des délégués ainsi qu'Elyvox. Ceci permet également de voir se dessiner des tendances : les élèves et les adultes perçoivent-ils la même chose ? Voici un bref rappel des abréviations pour cette partie : EA1 et EA2 représentent les éléments issus des entretiens avec les deux encadrants, et EA3 ceux issus de l'entretien avec le doyen.

#### 6.1.1 Une démarche colorée par un idéal de participation citoyenne et d'autonomisation

Avant toute chose, il est digne d'intérêt de garder à l'esprit que les deux encadrants indiquent être sensibles aux questions de gouvernance horizontale. Madame Baehler a participé à des projets de co-construction et à des formations portant sur les techniques de facilitation, et Monsieur Crettenand a lui aussi de son côté des projets teintés des mêmes valeurs. Mme Baehler, se percevant comme une « *facilitatrice pour accompagner* » (EA2, 1.4), indique avec humilité que tous deux n'ont pas forcément toutes les compétences nécessaires pour encadrer au mieux ces élèves, mais qu'ils sont en tout cas très sensibilisés à ces questions de participation citoyenne. Cette sensibilité des encadrants fait écho à ce que propose Louviot (2022) dans le cadre des remises en question qu'il est nécessaire d'aborder, notamment en termes de répartition du pouvoir entre adultes et enfants et de perception des capacités des élèves.

Pour ce qui va suivre, il sera question ici de voir comment les trois adultes perçoivent le groupe des délégués et Elyvox de manière globale, sans distinguer ces deux démarches systématiquement : il s'agit d'un espace de parole permettant aux élèves de faire remonter certaines choses (EA1, EA3). C'est « *un espace où ils peuvent s'exprimer et puis avoir l'assurance qu'on les écoute vraiment* » (EA1, 1. 14). Cet élément vient apporter un éclairage sur la mise en place de trois des quatre axes importants proposés dans le modèle de Lundy (2007) : l'espace, la voix et l'audience. Il s'agit d'ailleurs d'un espace-temps dans lequel les élèves sont accompagnés de manière bienveillante dans la « *découverte d'une participation citoyenne* » (EA2, 1. 4). Cette volonté de participation vis-à-vis des

élèves se transpose d'ailleurs à travers l'idée de percevoir ces derniers comme « *acteurs* » avant tout : « *y'a des acteurs dans un établissement, et un des groupes d'acteurs bah ce sont les délégués* » (EA2, 1.10). Les encadrants ont confiance en la capacité des élèves, revendiquent leur légitimité et encouragent leur émancipation à travers la façon dont ils les encadrent, participant ainsi au renforcement de l'*agency* des élèves (Louviot et al., 2020) :

Moi j'ai vraiment cette conviction qu'on peut rendre les élèves acteurs, donc ça, mon engagement personnel, c'est quelque chose que je fais aussi dans mes cours. C'est dire aux gamins, on essaie de former des futurs citoyens responsables. Un des canaux c'est de passer par Elyvox. Délégués...ouais (*hésitation*) un peu mais plutôt par Elyvox. Donc, mon objectif ouais c'est ça : c'est rendre les élèves acteurs, qu'ils fassent les choses. (EA1, l. 36-39)

### ***Insuffler de l'inspiration***

L'un des aspects qui est également ressorti de ces entretiens réside dans la volonté d'« *inspirer* », en mettant par exemple en avant, d'une année à l'autre, ce qu'il a été possible de faire : « *avoir des intervenants en début d'année qui aillent voir chaque classe et qui disent : « mais regardez ce qui a été fait l'année dernière, regardez ce qui peut être fait. »* » (EA1, l. 65-66). Il est également important pour les encadrants d'inclure des intervenants externes afin de proposer une réelle transmission : « *Nos jeunes, notre jeunesse a besoin comme toute personne d'inspiration, elle a besoin d'être inspirée* ». *On a besoin de modèles, on a besoin d'avoir envie parce que telle personne l'a fait.* » (EA2, l. 26-27).

### ***Rendre les élèves attentifs***

Figure ainsi dans les objectifs des encadrants, l'envie de rendre les élèves attentifs au fait que les changements sont à portée de main, que tout n'est pas figé dans le marbre et qu'il existe de nombreux leviers d'action car la société est en constante évolution : « *« Mais vous pensez que dans 100 ans ça sera pareil ? »*. « *Non !* » *Ah bah du coup, ça voudra dire qu'on a imaginé des choses différentes car y'aura d'autres enjeux. Voilà, ils ont l'impression que cet instantané c'est la vie de l'humanité* » (EA1, l.84-85)

### ***Préparer à des situations tangibles***

L'une des lignes directrices est donc, comme le préconisent de nombreux auteurs (Perrenoud, 2011, Raveaud, 2007, Audigier, 2015, Lansdown & Innocenti, s.d, etc.) de

préparer les élèves à affronter la vie, à se rendre compte de ce qui les attend en leur donnant la possibilité de s'exercer et de se confronter à des situations réalistes, notamment en prenant conscience de la faisabilité ou non de certaines choses, du temps et de l'énergie que cela requiert (EA1, EA3) :

C'est rendre les élèves acteurs, qu'ils fassent les choses, qu'ils voient les difficultés aussi et qu'ils puissent ressentir après une certaine gratitude quand y'a des choses qui fonctionnent quoi. Parce que finalement ils vont être confrontés toute leur vie à des choix ou ils devront prendre des décisions, se positionner et ça, s'ils l'ont pas entraîné, bah ils vont se retrouver un peu... ils vont être démunis quand ils sortent de l'école obligatoire. Donc essayer d'entraîner un peu ça et voilà. (EA1, l. 38-42)

### ***Soutenir une mise en action***

Les encadrants mettent cependant un point d'honneur à ce que de vraies opportunités d'entrer en action soient données aux élèves et pas simplement une participation placebo pouvant s'approcher du tokénisme tel que décrit dans la partie théorique (Louviot, 2022). Dans cette perspective, le pouvoir d'agir est défini comme suit par l'un des encadrants :

[Le pouvoir d'agir] c'est de réellement donner les opportunités aux gamins de faire des choses, c'est vraiment un pouvoir, un pouvoir d'action, d'être acteur, et... Encore une fois, ça doit pas être trahi, si tu leur fais croire, tu mets des choses en scène... ça aussi je vois souvent des élèves qui me disent : « *Mais ah on va faire ça pour de vrai ?* » et je suis là « *Bah oui ! Si vous êtes dans le quartier, oui, oui ça sera pour de vrai on va pas faire semblant* ». Souvent y'a des projets comme ça et ça s'arrête à : « *On fait comme si* », je dis : « *Mais non, non, c'est réel !* » (EA1, l.147-152)

Comme l'indique Le Gal (2008), il est capital de ne pas simplement « *jouer à la démocratie* » mais de mettre réellement les élèves en action en s'éloignant d'une simulation. Dans cette optique de rendre les élèves acteurs et de leur proposer d'utiliser ce pouvoir d'action réel, les encadrants indiquent que ces démarches participatives permettent d'ouvrir l'école sur la complexité du monde « *à une échelle minuscule (...) mais, en même temps, c'est quand même une échelle* » (EA2, l. 29) et sont d'avis que ces moments pourront, encore une fois, à une petite échelle, aider les élèves à s'insérer plus sereinement dans la société démocratique (EA2). Ces démarches participatives peuvent même plus précisément servir de tremplin pour certains élèves ayant quitté l'école actifs dans certaines associations, dans le conseil communal des jeunes à Lausanne ou même au niveau politique (EA3). Mais, comme le propose Lundy (2007) dans son modèle de

participation, le pouvoir d'agir doit également permettre d'avoir un impact sur son quotidien et son environnement direct (EA2) et satisfaire ainsi l'un des quatre axes sur lesquels repose son modèle : l'influence.

### ***Adopter la politique des petits pas***

Dans une optique similaire, afin de permettre aux élèves de voir que certaines choses aboutissent (AE3) et qu'il existe un impact et une réalisation concrète (EA1, EA2), autrement dit, une influence (Lundy, 2007), il est donc important, au sein d'Elyvox que la politique des « *petits pas* » soit appliquée (EA1, EA2, EA3) : ce sont des petites choses qui prennent forme dont l'impact n'est pas forcément toujours très visible, mais c'est par là qu'il faut passer afin de permettre aux élèves de « *ressentir une certaine gratitude quand y'a des choses qui fonctionnent* » (EA1, l. 39-40). En effet, ce qui est mis en place doit permettre d'éviter la sensation de « *bah en fait il se passe rien* » (EA2, l. 193). Il s'agit donc de viser l'aboutissement d'un projet par petits pas afin de permettre aux élèves de toucher du bout des doigts les notions de réalisation, de matérialisation et de satisfaction.

### ***Mettre l'accent sur le fonctionnement et la puissance du collectif***

En ce qui concerne les problématiques liées à la durabilité, étant donné la réponse collective et l'action conjointe qui doivent être envisagées pour faire face à ces enjeux (EA1), cela positionne ces démarches participatives comme un moyen de mettre en lumière le fonctionnement et la puissance du collectif :

Donc un truc style le conseil des élèves dans la durabilité c'est ultra important parce que ça permet de leur montrer que l'intelligence collective a du sens. Ça apporte, ça les soude, ça les rend plus forts pour faire face aux défis dans lesquels on est maintenant, on sera obligés d'avoir une réponse collective (...) il faudra des politiques publiques pour massifier ces attitudes individuelles donc réduire la consommation carnée, la mobilité, etc. et donc t'as les politiques publiques qui doivent être changées et à l'école ben on peut leur apprendre aussi comment s'organiser. (EA1, l. 98-103)

Comme l'indique notamment Perrenoud (2002a), il s'agit donc de transmettre des outils à ces élèves afin de permettre un transfert après l'école : « *Si ces gamins-là, on leur donne pas les outils et on compte seulement sur leur bonne volonté plus le croisement de certains facteurs et leur expérience de vie et d'où ils viennent... bah ça sera toujours les mêmes qui vont se lancer* » (EA1, l. 244-245). Même si ce pouvoir d'action touche généralement

l'infrastructure et le quotidien direct des élèves (EA3), les élèves « *peuvent se mettre un peu ensemble discuter pour faire évoluer les choses, certaines pratiques ou certaines choses que l'Elysée peut mettre en place pour leur bien-être à eux* » (EA3, l. 11-2). Ces outils et les choses qu'ils apprennent ont une importance non négligeable pour leur futur, car « *si tu te sens outillé, bah peut-être que tu vas te sentir de te mettre en avant et de t'exposer* » (EA1, l. 112-113).

### ***Considérer et traiter les élèves comme des acteurs à part entière***

Les éléments cités ci-dessus participent à avancer quelques éléments de réponse à propos des HR1 et HR3. Les élèves sont des acteurs à part entière prenant part à la vie de l'établissement, ils sont informés sur ce qu'il se passe à l'extérieur des murs de l'école et sont sensibilisés à ce pouvoir d'action qu'ils pourront, s'ils l'entraînent suffisamment, transférer une fois leur scolarité obligatoire terminée. L'organisation du groupe des délégués et d'Elyvox s'inscrit dans le modèle de participation de Lundy (2007), et la perception des encadrants offre aux élèves des conditions optimales propices au développement de leur *agency* (Louviot et al., 2020).

En ce qui concerne l'HR2 portant sur le développement de compétences, le groupe des délégués permet notamment le développement d'aptitudes touchant la synthétisation et la transmission orale d'informations (EA2), « *l'objectif étant de les responsabiliser, de les obliger à prendre cinq minutes en classe pour s'exprimer face au reste de la classe, de faire descendre des informations et aussi remonter* » (EA1, l.18-19). Cependant, l'absence d'un délégué lors d'une rencontre n'ayant aucune conséquence étant donné que les cinq réunions ne sont pas obligatoires, « *y'a même d'histoire de responsabilisation* » (EA2, l.50-51). Le processus de « *responsabilisation* », perçu ici à deux niveaux différents, n'est donc pas assuré ; en effet, il est tributaire de l'utilisation que les élèves font de la largesse qui leur est accordée et n'a donc lieu qu'à deux conditions : si le délégué se rend à la réunion et s'il honore son engagement en transmettant les informations de manière conforme au reste de la classe.

En ce qui concerne Elyvox, s'ajoutent des notions de gestion de projet comme notamment la préparation d'une prise de parole avec divers acteurs (bibliothécaire, directeur...) et la gestion d'une séance (EA2). En se basant sur la liste des compétences élaborée dans le cadre de l'étude de Pellaud et al. (2021), voici les capacités considérées comme particulièrement travaillées au sein d'Elyvox : la collaboration, la participation, les

aptitudes sociales, l'autonomie car les encadrants font certes des pointages mais les élèves doivent se lancer, l'ouverture au changement car les réponses peuvent ne pas correspondre à ce que les élèves imaginaient, l'implication personnelle est également un élément clé car les élèves consacrent aux projets du temps personnel, la motivation, la persévérance, le sens des responsabilités, la conscience de soi et de ses propres limites et habiletés et, finalement, la confiance en soi (EA1). Des éléments ont également été précisés à propos de l'ouverture d'esprit. En effet, le fait que les élèves dans le groupe des délégués soient rassemblés de la 8<sup>ème</sup> année à la 12<sup>ème</sup> amène à des échanges entre âges différents, ce qui favorise l'ouverture d'esprit (EA2).

### ***La créativité et la pensée critique ; un réel besoin***

La créativité et la pensée critique n'ont pas été spontanément mentionnées, mais quelques précisions ont tout de même été données. L'une des encadrantes indique qu'Elyvox est « un espace qui permet de développer la créativité » (EA2, l.165-166). L'autre a un peu tergiversé pour finalement donner une réponse similaire : « non mais créativité ils ont l'obligation ! Parce que : « Ok, comment je vais mettre en place ça ». Ils doivent bien se positionner. » (EA1, l.370-372)

En ce qui concerne l'esprit critique, les deux encadrants sont unanimes : ni le conseil des délégués, ni Elyvox ne participent *directement* au développement de cette compétence, et pour cause, le manque de temps à disposition, mais cela ne signifie pas pour autant que les élèves n'ont pas l'occasion de la mettre en pratique :

Faire émerger la pensée critique c'est un processus où il faut mettre en place les éléments, déjà les comprendre (...) pour moi la pensée critique dans les délégués, non. Après ça veut pas dire qu'ils en font pas preuve ! Mais en tout cas c'est pas un espace où on les accompagne par des outils dans le développement de la pensée critique. Après... c'est un espace où parce que y'a des gens qui viennent causer ça vient peut-être l'alimenter... (EA2, l.151-154)

### ***Les compétences socio-émotionnelles en cours de développement***

En ce qui concerne le développement de compétences socio-émotionnelles, voici ce qui a été mis en avant :

Pour moi les compétences socio-émotionnelles c'est un socle qui permet de faire face à plein de défis. Et pour moi les compétences socio-émotionnelles c'est quelque chose qui devrait être développé à l'école (...) Le champ des compétences socio-

émotionnelles c'est très vaste (...) Ce sont des axes (...) c'est : « relation à soi, relation aux autres et pensée systémique », si je dois simplifier. Donc relation à soi, c'est toutes les compétences qui nous permettent la relation à nous-même de manière positive. Relation aux autres la même chose dans l'inter, dans les relations et la pensée systémique, bah c'est ce qui permet de penser les situations avec de la complexité. Enfin qui ont de la complexité dont les défis environnementaux font partie. (EA2, l. 85-94)

Dans cette perspective-ci, faute de temps (voir section 6.1.2 portant sur les freins et limites impactant les démarches participatives), l'encadrante ne considère pas que les élèves aient l'occasion de développer des compétences en lien avec soi ni dans les délégués, ni dans le cadre d'Elyvox, mais précise tout de même après coup que malgré sa réponse tranchée, une tonalité est donnée par le climat scolaire posé par les élèves :

Il [le climat scolaire] donne une direction qui est en lien avec les compétences socio-émotionnelles. Je dis le « *prendre soin de soi et des autres* » il est là dans le climat scolaire, prendre soin de son environnement scolaire. (...) La couleur des compétences, enfin... le climat scolaire souhaité par les élèves... il est hyper raccord avec un établissement qui voudrait expérimenter la transmission des compétences socio-émotionnelles. Mais... pour le moment, y'a pas. (EA2, l. 102-107)

Ainsi, dans ce climat scolaire pourrait s'inscrire le développement de la confiance en soi appartenant directement à l'axe « *connaissance et prendre soin de soi* » et s'inscrivant ainsi dans le spectre de ces fameuses compétences socio-émotionnelles peu développées dans le cadre scolaire<sup>68</sup> (Pellaud et al., 2021).

### ***La confiance en soi : la charpente***

Comme l'indiquent certaines recherches (Pellaud et al., 2020, 2021, Pisa, 2008, par exemple) la confiance en soi est d'ailleurs considérée comme un socle fondamental (EA1, EA2) pour l'établissement des autres compétences et pour parvenir à asseoir ses idées, faire des choses, pour « *être moins facilement susceptible, plus tranquille quand on vient te contredire* » (EA1, l.330-331) :

La confiance en soi c'est indispensable justement pour pouvoir s'exposer, parce qu'encore une fois, il faut que tu sois sûr de toi pour accepter une contradiction. (...)  
Mais je trouve c'est assez difficile d'être dans la contradiction et de pouvoir avoir un

---

<sup>68</sup> Madame Baehler indique faire partie d'un projet de recherche chapeauté par le Centre Hospitalier Universitaire Vaud (CHUV) en cours depuis 2017 visant à introduire les compétences socio-émotionnelles à l'école.

débat, de pouvoir exprimer ses idées sans être d'accord et puis dire : « *Ok, toi t'as pas la même opinion et on va pas s'entendre mais au moins on aura partagé* ». (...) Indispensable la confiance en soi. Indispensable comme citoyen, mais aussi pour l'apprentissage. Si t'as pas confiance en toi bah en fait tu vas être dans le refus. Tu vas mettre les pieds contre le mur, je vois bien des élèves très faibles, le premier truc qu'il leur faut c'est ça. C'est la confiance. (EA1, l. 267-275)

[La confiance en soi] ça évoque l'essentiel que doit transmettre l'école obligatoire aux jeunes (...) de la confiance en eux, de leurs compétences qui sont diverses, variées... Dans l'idéal, on devrait avoir que des élèves qui sortent en ayant confiance en eux, confiance en leurs capacités. (...) Mais on peut se dire que l'école a un peu de peine avec ça (...), on connaît trop de mômes qui sortent un peu abîmés de l'école. (EA2, l. 126-143)

Pour les deux encadrants, la confiance en soi est donc une compétence capitale qu'il faut que les élèves puissent développer afin de pouvoir s'épanouir de manière sereine et pouvoir avoir le sentiment qu'ils ont les épaules nécessaires pour s'engager, peu importe la cause qui les anime. S'il est important de garder à l'esprit que les élections des délégués dans chaque classe ne sont pas identiques car les modalités de désignation ne sont pas systématisées<sup>69</sup> et s'il est nécessaire de prendre note que cela peut créer des inégalités auprès des élèves en termes de développement de la confiance en soi (EA3), élèves qui, d'ailleurs pour la plupart, sont déjà au bénéfice d'une confiance en eux bien développée (EA1, EA2, EA3), les trois personnes interviewées estiment tout de même que le groupe des délégués et Elyvox contribuent à consolider cette confiance en soi car « *y'a pas de fin pour ça de toute façon* » (EA2, l.184). En effet, dans le cadre des tâches prises en charge par les élèves, il faut d'une part avoir le courage de se présenter devant ses camarades et de transmettre les infos de manière intelligible (EA2), d'autre part, en sollicitant des acteurs de leur entourage (concierges, bibliothécaires, directeur, ...) les élèves se rendent compte de leur légitimité, ils prennent conscience qu'ils sont écoutés et que des gens leur accordent du temps (EA1), sans compter la fierté éprouvée lorsqu'un projet aboutit grâce aux efforts fournis (EA2) :

J'ai discuté avec le concierge les miroirs vont être installés dans les deux semaines qui viennent... elles vont être trop fières, clairement ! Donc ça va clairement

---

<sup>69</sup> Comment le délégué a-t-il été élu ou désigné ? A-t-il été élu de manière démocratique ? Est-il là par choix ? S'est-il proposé lui-même ? Lui a-t-on forcé la main ? Chaque situation est différente, chaque ressenti l'est aussi et dépend de la place que l'élève en question occupe dans la classe (EA3).

alimenter la confiance en elles, c'est clair ! Elles ont proposé un truc au début de l'année, ça se concrétise... bah voilà. Ça vient nourrir la fierté, donc la confiance en elles ! C'est clair ! (EA2, 1.134-136)

S'ajoute à ces éléments un levier d'action capital ; la façon de s'adresser et de considérer les élèves (Le Gal, 2008 ; Louvriot, 2022 ; Louvriot et al., 2020 ; Connac, 2019 ; etc)

La confiance en soi elle va aussi se développer encore une fois si le contrat tacite avec tes gamins il est clair. Tu dis bah : « *Moi, j'ai confiance en vous. Je sais que vous pouvez aller faire les choses sur le terrain, je sais que vous êtes capables de faire une visite guidée.* » C'est le sujet que je fais maintenant avec eux et... « *en fait, vous allez être plus experts que moi sur certains trucs* ». Tu vois, et ça, ça leur donne de la confiance, de la légitimité, et encore une fois des transferts peuvent se faire dans d'autres domaines de la vie. (EA1, 1.280-284)

### ***Synthèse de l'analyse des encadrants et impact sur les hypothèses de recherche***

Au terme de cette première analyse, il est digne d'intérêt de synthétiser les éléments saillants permettant d'apporter un début de réponse aux HR.

Selon les adultes interrogés, une participation au groupe des délégués et/ou à Elyvox permet, à une petite échelle, de s'approcher d'une compréhension de la complexité de la société (HR1). Si de nombreuses compétences peuvent être développées et travaillées au sein d'Elyvox, seulement quelques compétences sont mobilisées dans le cadre du groupe des délégués. Il semblerait que ces deux démarches participatives puissent servir de support pour le développement de la confiance en soi et de la créativité, mais pas vraiment pour le développement de l'esprit critique (HR2). Finalement, ces deux démarches semblent participer au développement d'un pouvoir d'agir (HR3). Ces premiers éléments mènent à penser que ces deux démarches participatives permettent, dans une certaine mesure, la mise en œuvre d'une EDD de qualité. Cependant, en se basant sur les apports proposés dans le cadre théorique développé en début de travail, il est important de garder à l'esprit que la réussite du processus dépendra du type de « *management* » proposé aux élèves, de la façon dont ils sont perçus et du degré de participation auquel ils ont accès.

Des freins et limites ont par ailleurs été mis en lumière par les personnes interrogées. L'un d'entre eux concerne justement la façon dont les élèves sont perçus et se perçoivent. Les paragraphes suivants proposeront de parcourir ces différents freins s'inscrivant à différents niveaux.

### 6.1.2 Les freins et limites impactant le bon déroulement des démarches participatives

Somme toute, le but visé afin de parvenir à une participation qui fasse sens pour les élèves, peu importe qu'il s'agisse des délégués ou d'Elyvox, est que « *le rôle des élèves soit compris* » (EA3, l.43). Pour les encadrants, il s'agit d'accompagner les élèves dans cette compréhension de l'utilité de leur action : « *une élève était venue une fois, une élève a dit qu'elle viendrait volontiers à la commission des jeunes mais qu'elle était pas sûre que ça soit réellement utile. Donc leur montrer que c'est réellement utile.* » (EA1, l. 31-32). L'un des encadrants identifie un frein sociétal digne d'intérêt expliquant ce manque de compréhension ou de motivation dans l'engagement de la part des jeunes :

Y'a des facteurs externes qu'on maîtrise pas du tout. Y'a la vision qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à ce que la société fait d'eux, c'est-à-dire qu'elle les infantilise, bah t'as le mot dedans. C'est-à-dire qu'on leur fait pas complètement confiance, on les fait peu participer dans la vie démocratique. Donc ça, ils l'ont déjà bien intégré à la base. Ce qui fait qu'on va avoir des réactions du style : « *Je sais pas si ça va être utile* » machin... « *Pourquoi m'engager ?* », donc faut vraiment qu'ils trouvent du sens. (EA1, l. 50-54)

D'autres types de freins ont été identifiés de manière disparate par les interviewés. Ces freins, institutionnels pour la plupart, font écho aux éléments relevés dans le cadre théorique présenté dans la première partie du présent travail. La Fig. 13 propose de rassembler et de hiérarchiser les différentes limites influençant de près ou de loin le bon déroulement d'instances participatives à l'école identifiées par les interviewés :

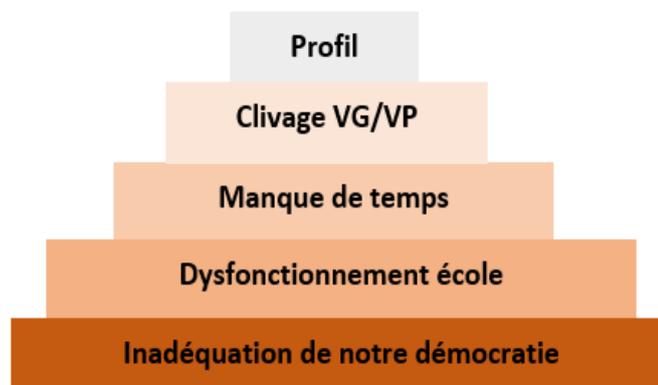


Fig. 13 : Les freins et limites impactant le bon fonctionnement de démarches participatives en milieu scolaire

### ***Inadéquation de notre démocratie***

A la base de la pyramide se trouve un problème identifié notamment par Bourg et Whiteside (2011, 2017) et Eckersley (2017) prenant sa source dans un fonctionnement démocratique inadapté. Deux éléments ressortent des entretiens : d'une part, c'est l'incompatibilité de notre système avec les enjeux actuels qui est pointée du doigt :

En fait, c'est un questionnement plus large sur la démocratie et... la démocratie elle est foutue en ce moment. Je veux dire... on a de gros gros problèmes de représentativité, on a des gros problèmes d'incompatibilité entre les enjeux à moyen et long terme et des comment dire... des mécanismes carriéristes de... (...) Y'a un fonctionnement démocratique qui joue pas, une partie non négligeable de la population qui est complètement désillusionnée... soit parce qu'elle comprend pas, soit parce qu'elle comprend très bien. Pi qu'elle est peut-être même plus lucide qu'une part qui vote et qu'elle décide de s'abstenir car elle voit bien que les enjeux sont pas là... (EA1, l. 155-161)

D'autre part, comme l'indique Curnier (2022), c'est la passivité encouragée par le fonctionnement de notre société qui est déplorée :

C'est ça qu'il faut qu'on puisse travailler déjà à l'école. Ce truc de dire : « *Mais en fait les gars vous pouvez vous engager, vous pouvez...* », là on est dans un truc mais d'une passivité qui est hallucinante (...) Voilà t'as aussi une société qui est construite pour ne pas vraiment engager, enfin faire en sorte que les gens ne s'engagent pas plus que ça. (EA1, l. 167-173)

### ***Dysfonctionnement de l'école***

C'est dans cette démocratie passive que s'insère le deuxième étage de la pyramide (Fig. 13) ; les problèmes liés au système scolaire d'ailleurs déplorés par de nombreux auteurs (Illich, 1971 ; Curnier, 2017a, 2017b, 2021, 2022, ; Pellaud & Eastes, 2020 ; Perrenoud, 2011a, 2011b ; Hervé, 2007 ; Morin, 2006 ; Morin et al. 2013, Wallenhorst & Pierron, 2019, Sauvé, 1997 ; Taddéi & Davidenkoff, 2018, entre autres). Ces blocages sont d'ailleurs souvent regroupés sous la critique de la forme scolaire (Vincent et al., 2019 ; Louviot, 2021). La première critique adressée à l'école<sup>70</sup> s'inscrit dans le même registre que la remarque précédente concernant la démocratie : durant leur scolarité, les élèves

---

<sup>70</sup> Par souci de concision, toutes les critiques soulevées par les interviewés ne seront pas analysées. En voici néanmoins quelques-unes à titre d'exemple : disposition des classes, focale mise sur les écogestes qualifiée de « *pernicieuse* » (EA1, l.84), mode d'évaluation obsolète et inadapté, formatage des élèves, fragmentation de la grille horaire, etc.

sont peu sollicités et sont peu incités à participer. Ainsi, le cercle vicieux de la passivité dont souffre notre démocratie actuelle semble trouver sa source, en tout cas en partie, lors de la scolarité obligatoire déjà :

Le fonctionnement de l'école n'encourage pas du tout les élèves à s'engager. Si tu veux dans le plan d'études romand, t'as des objectifs, après comment ils sont concrétisés c'est très peu par une mise en projet, par des situations où ils vont avoir l'impression qu'ils sont en train de chercher des solutions. Ils vont souvent se retrouver dans des situations de frontal où l'enseignant va poser la question, l'élève va répondre. C'est une situation le moins naturel qu'on puisse s'imaginer dans les interactions humaines. Donc l'école elle n'incite pas non plus globalement à ça. (EA1, l. 69-74)

Ce manque de consultation et d'inclusion des élèves dans les processus décisionnels de l'école de manière globale peut avoir des retombées négatives, conséquence d'ailleurs exacerbée par le manque de constance et de cohérence de l'école qui expose les jeunes à « *des contradictions massives en permanence* » (EA1, l.221-222) :

Quand je te dis que les gamins qu'on a sont pas complètement débiles, je veux dire on parle de durabilité partout. Et puis, sans aucune consultation ils foutent un écran en face du secrétariat et à l'entrée de la salle des maîtres ! Je veux dire quand les gamins on leur dit : « *Bon voilà faut baisser la consommation, les terres rares machins et tout* ». C'est quand même un truc qui rentre dans leurs oreilles, ensuite ils viennent à l'école et ils voient ça. L'école c'est pas un modèle ! (...) C'est super compliqué, car le message est complètement niqué, 'fin... si l'école, l'endroit où ils passent le plus de leur temps c'est pas un modèle de durabilité... ça joue pas, ça joue pas du tout. (EA1, l.230-238)

C'est d'ailleurs à travers des processus participatifs tels que le groupe des délégués ou Elyvox, perçus comme des « *marges de manœuvre dans cette école dysfonctionnelle (...) dans la façon dont elle prépare les enfants* » (EA1, l. 218-219) qu'il est possible de tenter un rééquilibrage : « *ça vient en dehors de leurs horaires où on essaie de faire un truc un peu entre guillemets à « contre-courant »* » (EA1, l. 77-78)

### ***Manque de temps***

Le troisième type de frein identifié par les interviewés est le manque de temps. En effet, il s'agit sur l'ensemble de l'année de deux périodes de décharge sur une grande masse

salariale et ce temps limité ne permet pas de faire des miracles, mais c'est déjà un bon début.

### ***Clivage VP/VG***

La quatrième limite est en partie liée à la troisième : il s'agit de la discrimination existant entre VP et VG (EA1, EA3). En effet, les VP, bien qu'ils soient généralement plus enclins que les VG à s'investir en dehors des heures scolaires, sont déjà énormément sollicités dans le cadre de l'école notamment en termes de devoirs et leçons à effectuer à la maison, et il est difficile d'imaginer leur ajouter une activité se greffant à la musique, au sport et aux autres passe-temps auxquels ces élèves peuvent s'adonner (EA1). De l'autre côté, les VG témoignent moins de motivation pour ces démarches et semblent y trouver moins de sens : cela fonctionne moins bien qu'en VP (EA3).

### ***Identification du profil d'élèves***

Finalement, le dernier frein identifié a trait au profil que ces élèves « *doivent* » avoir : il s'agit, le plus souvent, d'élèves plus grands, prêts à accorder du temps extra-scolaire et motivés à porter quelque chose car ils sont plus connus dans l'établissement et car ils ont un âge leur permettant d'oser s'exprimer et d'apporter leur point de vue (EA3) :

Des élèves en fin d'année, souvent, le président des délégués fait un petit discours lors du certificat, pis ces élèves là on sent que c'est leur truc, et qu'ils ont envie de porter quelque chose. On en entend parler un peu plus tard (...) c'est vrai qu'il y a une certaine aura qu'il faut avoir et une certaine envie de pouvoir représenter sa propre classe. (EA3, 1.27-30)

### ***Faible portée***

En plus des nombreux freins identifiés plus haut, s'ajoute la faible portée de démarches participatives telles que le groupe des délégués et Elyvox. Sur un total de 900 élèves environ dans l'établissement scolaire de l'Elysée, seuls 67 élèves participent au groupe des délégués, et seuls 5 élèves portent cette année un projet : l'impact est donc infime (EA1). Il vaut cependant la peine de maintenir ces démarches pour cette faible tranche d'élèves concernés.

En résumé, tous les éléments cités ci-dessus démontrent que les élèves, en règle générale,

- 1) ne bénéficient pas de façon optimale d'un contexte favorable leur permettant de se sentir réellement entendus et pris en considération (Louviot et al., 2020).

- 2) Cette configuration ne leur permet que légèrement, par moments, de développer les compétences jugées essentielles pour faire face aux défis actuels,
- 3) le système scolaire actuel n'encourage pas l'avènement de jeunes adultes outillés. En effet, comme développé dans le cadre théorique, nous avons à faire à une école « *ultra élitiste, ultra individualiste, (...) reflet de notre société à un moment donné. L'école devrait être proactive car elle devrait anticiper les enjeux qui viennent. On forme la génération future, mais dans les faits, c'est pas vraiment ça qui se passe, c'est même pas du tout ça qui se passe* ». (EA1, l. 107-109).

Ceci indique donc que malgré la volonté du système scolaire de proposer une EDD mise en œuvre à travers des processus participatifs, cela n'est pas réellement possible. Il est important de garder les éléments présentés dans cette section en tête tout au long des analyses qui suivront.

## 6.2 Analyse du matériel récolté auprès des élèves

Afin de pouvoir inscrire l'analyse qui suivra dans la réalité des élèves, cette section s'ouvrira dans un premier temps sur certains éclairages donnés par les élèves des concepts suivants : les raisons et leur motivation à être délégués (6.2.1) ainsi que sur ce que signifie la participation à leurs yeux (6.2.2)

La suite de l'analyse dès la section 6.2.3 connaîtra le déroulement suivant présenté dans le Tab.10 ci-dessous :

HR1	HR2	HR3
<p><b>Groupe des délégués</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des questionnaires</li> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p><b>Elyvox</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p>➔ Mise en commun 1 ➔ Conclusion filtrage 1</p>	<p><b>Groupe des délégués</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des questionnaires</li> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p><b>Elyvox</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p>➔ Mise en commun 2 ➔ Conclusion filtrage 2</p>	<p><b>Groupe des délégués</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des questionnaires</li> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p><b>Elyvox</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des entretiens</li> </ul> <p>➔ Mise en commun 3 ➔ Conclusion filtrage 3</p>

**Tab. 10 :** Déroulement de l'analyse du matériel empirique récolté auprès des élèves

Pour chaque HR, une division entre éléments propres au groupe des délégués et à Elyvox sera réalisée<sup>71</sup>. Une analyse thématique successive des questionnaires, puis des entretiens menés auprès des élèves aura lieu. Ensuite, dans le but de mettre en lumière les éléments saillants des deux démarches participatives prises séparément au regard de chaque hypothèse, une mise en commun de tous les éléments sera effectuée. Finalement, une conclusion filtrage sera proposée pour chaque hypothèse de recherche.

A la fin de ce long processus sera menée une brève analyse croisée des conclusions filtrages proposées dans l'analyse des HR1, HR2 et HR3 sous la forme d'une discussion. Ce type d'analyse permet d'exploiter au mieux les sources récoltées.

Les éléments présentés dans les deux sections suivantes (6.2.1 et 6.2.2) servent de cadre à l'analyse du matériel récolté auprès des élèves et participent à apporter des éléments de réponse à la HR3.

### 6.2.1 Les raisons et motivations poussant les élèves à être délégués

Les élèves, qui, d'ailleurs, ne sont pas tous présents dans le groupe des délégués par choix<sup>72</sup>, ne sont pas tous motivés à se proposer pour les mêmes raisons, il existe de nombreuses motivations. Afin de connaître l'identité des délégués choisis dans chaque classe, les deux encadrants ont fait circuler une feuille (voir annexe 1) au dos de laquelle figure un espace prévu pour que les élèves fraîchement élus ou désignés expliquent les raisons sous-tendant leur motivation à être délégués. Aussi, la même question a été posée oralement aux élèves ayant passé un entretien<sup>73</sup>. La Fig. 14 propose un aperçu des

---

<sup>71</sup> Le lecteur se rendra assez rapidement compte que la frontière entre éléments portant sur la casquette des délégués et Elyvox est relativement poreuse. En effet, sur l'ensemble des entretiens réalisés, cinq élèves sont simultanément délégués et Elyvox. Le discours récolté auprès de ces élèves a donc souvent entremêlé les deux rôles. Cette analyse s'efforcera, tant bien que mal, de séparer les deux rôles afin de pouvoir isoler les effets de chaque démarche participative séparément. Il est important de garder à l'esprit que bien que le groupe des délégués et Elyvox soient deux « entités » distinctes, la réunion des délégués offre l'occasion de faire certains points de situation à propos de l'avancée des projets Elyvox qui, souvent, concernent tout l'établissement. Cela signifie que certains élèves ne faisant pas partie d'Elyvox peuvent indirectement tirer quelque chose (de positif ou négatif) de ce processus.

<sup>72</sup> Les modalités d'élection au sein de l'Elysée ne sont pas clairement établies. Parfois, les élèves sont désignés par l'enseignant et remplissent leur mission à contre-cœur, parfois les élèves n'avaient pas forcément envisagé la possibilité de le faire mais sont finalement motivés par leurs camarades et leur enseignant. Il arrive également qu'un élève soit désigné « par défaut » car personne n'est motivé à endosser ce rôle.

<sup>73</sup> Tous les délégués n'ont pas rempli ce document. Bien que le groupe des délégués totalise 67 élèves (en gardant à l'esprit que certaines classes peuvent avoir deux délégués, et certaines aucun), seuls 18 documents (représentant ainsi 18 classes) ont été rendus. Parmi ces 18 réponses, deux documents ne renseignent pas sur les raisons et motivations des élèves (cf annexe 10). Afin d'éviter les doublons en termes de réponse (une réponse x donnée par écrit par l'élève y, et une réponse x identique donnée à l'oral par ce même élève y), une attention particulière a été portée à ce que les élèves questionnés oralement ne soient pas les mêmes que ceux dont la réponse écrite a été analysée.

motivations et raisons avancées par les élèves justifiant leur intérêt pour le poste délégué, par écrit et par oral :

### Raisons d'être délégué

- Rendre service, aider
- Envie de représenter
- Organiser, proposer, donner des idées, soutenir idées classe
- S'exprimer, faire entendre sa voix
- Responsabilité, organisation, carrure pour le poste
- Communication, liens sociaux, appartenance groupe, travail équipe
- Expérience antérieure satisfaisante, nostalgie
- S'engager
- Goût pour débat, argumentation
- Statut social prestigieux, quête d'acceptabilité
- Egard pour la classe (ambiance, priorité)
- Changer, améliorer, résoudre un problème, avoir un impact
- Motivation pour projets
- Intérêt, volonté, motivation, goût pour la tâche, curiosité, expérience
- Par défaut
- Appréciation Elysée
- Participer
- Transmettre informations
- Apprendre la langue
- Intérêt pour le monde politique

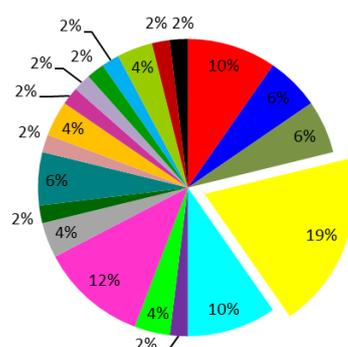


Fig. 14 : Raisons d'être délégué

Pour parvenir à cette classification (voir annexe 10 pour le détail de l'analyse et la méthodologie), toutes les réponses des délégués (données dans le document ou par oral lors des entretiens) ont été retranscrites, puis un code couleur a été attribué en fonction de catégories thématiques créées au fil de l'analyse<sup>74</sup>. Tous les élèves n'ont pas forcément avancé qu'une seule raison, parfois il y en avait plusieurs dans une même réponse. Ainsi, afin de simplifier le processus de classification, pour chaque élément de réponse (item) correspondant à une catégorie en particulier, un unique point a été attribué. Par conséquent, si un élève a donné deux éléments de réponse s'inscrivant dans la même catégorie thématique, un seul point a été attribué. Pour plus de clarté, le Tab. 11 propose

<sup>74</sup> Il est évident que certains items se trouvent à la frontière entre deux catégories. Il existe probablement d'autres formulations ou façons de catégoriser ces réponses : il serait par exemple possible de les recouper différemment ou de créer des sous-catégories plus précises. Les quelques zones de flou générées ne perturbent que faiblement l'analyse, dans la mesure où la réelle vocation de ce schéma est de proposer un tour d'horizon des différentes motivations et de voir si des tendances se dégagent.

un exemple de l'analyse de la réponse d'un élève ayant avancé plusieurs raisons justifiant sa motivation à endosser le rôle de délégué (pour l'analyse complète, voir annexe 10) :

J'ai souhaité être le délégué de la classe 11VP03 pour quelques raisons. D'abord car j'aime communiquer avec des gens et je voulais communiquer avec d'autres gens d'autres classes. Aussi être un délégué et représenter ma classe me fait honneur et plaisir. Puis j'aime cette école « Elysée » et faire partie d'un groupe pour améliorer cette école me fait très plaisir et je suis très motivé.

Code couleur/catégorie	Réponse de l'élève	Points
Communication, relations sociales, appartenance groupe, travail équipe	- J'aime communiquer avec des gens et je voulais communiquer avec d'autres gens d'autres classes.	1
	- Faire partie d'un groupe	0
Envie de représenter la classe	- Aussi être un délégué et représenter ma classe	1
Intérêt, volonté, motivation, goût pour la tâche, curiosité, expérience	- Me fait honneur et plaisir.	1
	- Me fait très plaisir et je suis très motivé.	0
Appréciation « Elysée »	- J'aime cette école « Elysée »	1
Changer, améliorer, résoudre un problème, avoir un impact	- Pour améliorer cette école	1

Tab. 11 : Exemple d'analyse de réponse d'un élève

Ainsi, pour l'exemple présenté au Tab. 11 ci-dessus en particulier, bien que l'élève ait mentionné deux éléments pouvant être classés dans la catégorie « *communication, relations sociales, appartenance groupe, travail équipe* », un unique point a été attribué pour cette thématique. La même remarque peut être faite à propos de la catégorie « *intérêt, volonté, motivation, goût pour la tâche, curiosité, expérience* ».

L'analyse du corpus a révélé, d'une part, qu'il existe de nombreuses raisons pouvant motiver les élèves à se proposer en tant que délégués, et, d'autre part, que les élèves aspirent à une participation provoquant un changement, ayant une influence (Lundy, 2007).

En effet, parmi les catégories les plus représentées dans le camembert figurent trois catégories portant sur une participation que l'on pourrait qualifier « *d'active* » : rendre

service, aider (10%), organiser, proposer des idées, soutenir idées de la classe (10%), changer, améliorer, résoudre un problème, avoir un impact (19%). La plus grande proportion du schéma est donc allouée à une volonté de changement, d'amélioration et d'action ayant une conséquence positive sur le quotidien des élèves. Cette volonté de voir leur participation améliorer leur quotidien peut certainement se rapporter au « *pouvoir d'agir* » dont il est question dans la HR3 et plus globalement à l'*agency* des élèves. En effet, si leur participation au sein du groupe des délégués permet de voir leurs motivations se matérialiser et qu'ils peuvent *effectivement* avoir un impact positif sur leur environnement direct, l'on peut s'imaginer que ces élèves accèdent à un sentiment d'efficacité quant aux actions entreprises dans la « *micro-société* » que représente l'établissement scolaire. Cela pourrait leur donner des clés d'action concrètes (voir analyse de la HR1 et HR2) doublées d'un sentiment de satisfaction et d'utilité, boostant ainsi leur confiance en eux ; cela permettrait de les motiver en les outillant ainsi pour la suite de leur vie. Cette première étape pourrait permettre aux élèves de s'approcher d'un « *pouvoir d'agir* » auquel ils pourront faire appel au sortir de l'école obligatoire afin de prendre à bras le corps les problèmes les tenant à cœur auxquels ils feront face (problèmes sociaux, touchant à la durabilité, ou autres). Cette analyse permet donc de donner un élément de réponse concernant la HR3.

Cependant, l'analyse de ces réponses a mis en lumière un biais d'une importance non négligeable : une confusion existe entre les tâches des délégués et celles prises en charge par Elyvox. En effet, l'analyse montre que la perception du rôle qu'endossent les délégués au sein de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée est erronée : les délégués sont plutôt amenés à représenter leur classe, à faire circuler bilatéralement des informations entre les adultes et les élèves et éventuellement à appuyer les élèves Elyvox dans certaines démarches (par exemple aider à récolter des signatures pour une pétition pour un projet porté par les élèves Elyvox). Cependant, il n'est jamais purement question de débattre, d'argumenter ou de porter un projet à proprement parler. Il n'est donc pas réellement question d'apporter un changement significatif auprès de l'établissement. Cette confusion que révèle cette analyse, explique Madame Baehler, est probablement imputable au changement récent d'organisation du groupe des délégués : il y a deux ans, c'étaient les délégués qui portaient les projets, Elyvox n'existait pas (voir sous-section 5.1.1.1). Cette nouvelle organisation redistribue les cartes : les délégués endossent un rôle particulier bien délimité, et les élèves Elyvox ont d'autres tâches. Il y a donc une culture

d'établissement à changer, des clarifications à apporter auprès des élèves intéressés au début de l'année et auprès des enseignants pour lesquels une confusion peut également exister. Ces objectifs que les élèves se fixent et ambitionnent peuvent plutôt être atteints au sein d'Elyvox en portant un projet<sup>75</sup>. Le risque de cette vision erronée est, comme mentionné dans le cadre théorique (Innocenti & Lansdown, s.d ; Lundy, 2018), de voir des élèves s'inscrire au groupe des délégués, s'y investir, et d'être finalement déçus car ils auront l'impression d'avoir été trompés. En effet, dans le questionnaire proposé aux délégués figurait cette question : « *Qu'est-ce que ta participation au sein du groupe des délégués t'a apporté ? Qu'as-tu appris ?* ». Certaines réponses exprimant un mécontentement ou une déception du type : « *J'ai appris de ne plus jamais revenir* » ou « *Rien du tout, je croyais que je pourrais apporter des choses, mais non ! Chez les délégués on fait juste les messagers et notre classe s'en fout de ce qu'on leur communique* » peuvent ainsi être expliquées par ce flou concernant le rôle des délégués et de ce qu'il leur sera possible de faire ou non. Afin d'éviter une déception des élèves et un désengagement des processus participatifs, un contrat clair est donc nécessaire.

### 6.2.2 Le concept de participation défini par les élèves

Dans le cadre du questionnaire proposé aux élèves (QD), il a été demandé à ces derniers de définir l'acte de « *participer* ». La question ouverte à laquelle les élèves ont dû répondre par écrit est ainsi formulée : « *Que signifie pour toi « participer » ?* ». Les élèves ont à nouveau donné des réponses diverses et variées démontrant qu'il n'existe pas qu'un type de participation à leurs yeux.

Dans l'optique de pouvoir faire dialoguer les diverses interprétations les unes avec les autres et afin de bénéficier d'une vision d'ensemble, les différentes définitions de la participation proposées par les élèves dans le questionnaire ont été retranscrites telles quelles sur un document. Ce qui est plutôt frappant, c'est que ces définitions revêtent des caractéristiques se cristallisant autour de deux pôles plutôt distincts. En effet, à la première lecture se dessinent les traits d'une participation tantôt perçue comme une activité suivant passivement son cours, tantôt comme une expérience pouvant être vécue activement<sup>76</sup>. Afin de rendre compte de la pluralité de sens que cache cette même notion

---

<sup>75</sup>Il est ici utile de rappeler que tous les élèves de l'établissement peuvent, s'ils le souhaitent, porter un projet. Depuis deux ans, être délégué n'est plus une condition pour être porteur de projet ; tout le monde peut donc intégrer Elyvox.

<sup>76</sup> A nouveau, il existe probablement d'autres façons de classer ces informations. Une manière de faire est proposée ici.

aux yeux des élèves, la Fig. 15 propose d'analyser la participation en fonction de deux axes :

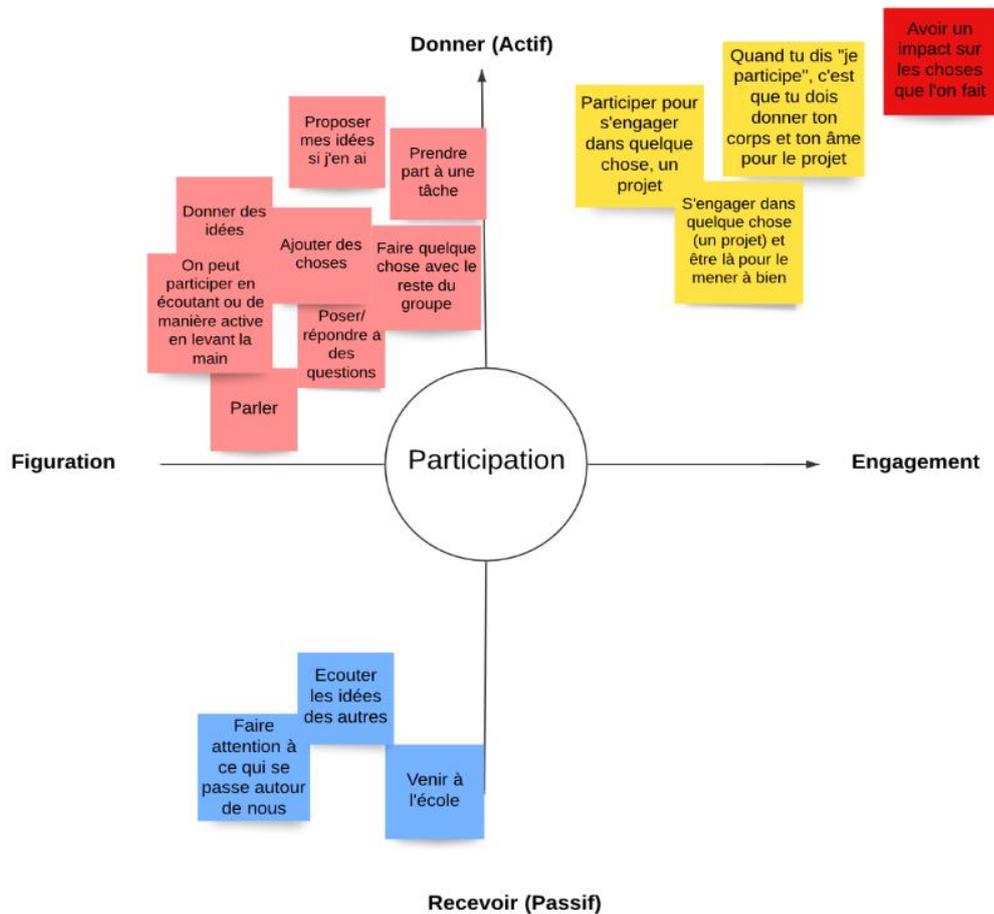


Fig. 15 : Définitions de la participation proposées par les élèves, placées sur le graphique en fonction du degré d'engagement et d'action (Marquis, 2022)

Dans la Fig. 15, l'axe des x est caractérisé par les deux pôles suivants : d'un côté « *Figuration* », terme pouvant sembler péjoratif mais sans nécessairement l'être dans le cas présent. Il a été choisi pour désigner une participation décorative, de l'ordre de « *faire acte de présence* ». Ce type de participation pourrait s'apparenter au tokénisme présenté dans le cadre théorique (Louviot, 2022 ; Lundy, 2018). De l'autre côté du spectre se trouve la notion d'« *Engagement* » caractérisant une participation requérant plus d'efforts, d'énergie et de don de soi, jumelés avec un intérêt aussi probablement plus grand. Sur l'axe des y se trouvent d'un côté les termes « *Recevoir (Passif)* » représentant une participation passive caractérisée par des processus de réception, et à l'autre extrême de ce même axe se trouvent les termes « *Donner (Actif)* » représentant une participation active caractérisée par des processus plutôt de l'ordre de la production.

La première étape a donc été de déterminer dans quel cadran faire figurer les éléments de définition, puis de placer ces derniers tant bien que mal les uns par rapport aux autres étant donné leur taille non négligeable, en fonction des axes dans chaque cadran.

Les éléments bleus représentent une participation se situant entre la figuration et la passivité. Par exemple, « *Venir à l'école* » est ici considéré comme étant une forme de participation passive<sup>77</sup> se trouvant à mi-chemin entre la figuration et l'engagement. Les éléments en rose représentent une participation se trouvant entre la figuration et le don<sup>78</sup>, c'est-à-dire une participation plus active en comparaison avec ce que les éléments du groupe bleu mettent en avant. Les éléments en jaune décrivent quant à eux une participation se situant entre l'activité et l'engagement. Il est d'ailleurs digne d'intérêt de souligner que les élèves ayant formulé ces définitions utilisent à chaque fois l'idée de « *mise en projet* ». L'étiquette rouge se situant à l'extrémité du cadran se démarque un peu de ses sœurs ocres : « *Avoir un impact sur les choses que l'on fait* ». Probablement faut-il imaginer que cette formulation quelque peu maladroitement signifie en réalité une idée pouvant être reformulée par « *quand les choses que l'on fait ont un impact* ». Il semblerait que cette étiquette véhicule la notion de conséquence ou de résultat, la fameuse influence mise en avant dans le modèle de Lundy (2007), aspect n'apparaissant pas de manière aussi claire dans les autres éléments présents. Ce concept tourné vers une situation modifiée renvoie directement au pouvoir d'action : agir pour transformer une situation. Finalement, sans surprise, le dernier cadran défini par une participation qui se devrait d'être passive et engagée en même temps est vide. Ces quatre cadrans représentent donc quatre types de participation différents. Un élève a proposé la définition suivante : « *Si tu veux aller, tu le fais* ». Cet élément difficilement interprétable sans contexte n'a volontairement pas été placé. L'information qui peut par contre être tirée de cet élément réside dans la notion de « *volonté* » : la participation se rapporte à quelque chose que l'on a envie de faire.

---

<sup>77</sup> Manquant d'éléments de contextualisation étant donné que les élèves ont simplement noté leur définition et qu'aucun retour a posteriori sur leur réponse n'a été fait afin d'obtenir de plus amples informations, il est donc laborieux de déterminer avec exactitude à quel point « *Venir à l'école* », pour ne citer qu'un exemple, représente aux yeux de l'élève une participation extrêmement passive, très passive ou un peu passive. En effet, le choix du verbe « venir » pourrait traduire une participation plus active que l'utilisation d'un verbe tel qu'« être » à l'école. Bien qu'il soit intéressant de garder ces mises en garde en tête, il s'agit ici simplement d'opérer une classification sommaire afin de permettre à certaines lignes tendances d'apparaître.

<sup>78</sup> Comprendre par « don » quelque chose que l'on donne, qui vient de soi-même. Ce type de participation se situe ailleurs que dans la simple réception : donner du temps, proposer des commentaires, poser des questions, proposer des réponses... mais se situe autre part que dans un engagement à proprement parler.

Il est intéressant de noter que de nombreuses étiquettes indiquent une participation prenant corps dans les murs de l'école (lever la main, répondre à des questions, ...) alors qu'aucune précision n'a été donnée aux élèves quant au domaine dans lequel cette participation devait être définie. Cependant, étant donné que le questionnaire a été rempli en milieu scolaire pendant du temps scolaire, et que le sujet portait globalement sur le vécu des élèves en tant que délégués, il n'est pas surprenant que ces éléments de contexte aient pu teinter leurs réponses. Il est également digne d'intérêt de remarquer que la majorité des étiquettes se trouve du côté gauche du schéma tendant plutôt vers une « *participation figurative* », et que seuls 4/15 éléments démontrent que les élèves considèrent la participation comme une forme d'engagement requérant un don de sa personne, alors que la figure précédente (voir Fig. 14) a déterminé que les élèves ont soif d'implication et souhaitent être à l'origine d'un impact positif.

Comment interpréter les deux résultats issus de ces deux figures ? Comment expliquer que ces mêmes élèves indiquant souhaiter être impliqués dans des processus impactant positivement leur quotidien perçoivent la participation de cette manière ? Outre le milieu social et l'éducation reçue, cette représentation que les élèves se font de la participation peut être expliquée de plusieurs manières : premièrement, entre probablement en jeu leur vision d'eux-mêmes. Ce frein provoqué par l'infantilisation et le manque de légitimité accordé aux jeunes dans la société a d'ailleurs été mis en exergue par Monsieur Crettenand (voir 6.1.2). Il n'est pas étonnant que cette notion soit ressortie lors des entretiens avec les élèves :

Moi je suis déléguée, mais je suis seulement à l'école, je peux changer... on peut donner des idées, changer des choses à l'école, mais je sais pas si dehors de l'école on peut faire ça (...) Oui on est pas très jeunes mais ici à l'école ils nous aident, mais je sais pas si dehors de l'école quelqu'un va nous écouter ou quelque chose comme ça ou va accepter. (EEL2, l. 237-245)

L'autre explication réside probablement dans le quotidien vécu par les élèves au sein de l'école ; une participation se résumant la plupart du temps à une prise de parole en cours et à se mettre en groupe sporadiquement pour travailler :

E : Est-ce que t'as l'impression que vous participez beaucoup à l'école ? C'est quoi la participation pour toi ?

L : Euh... c'est faire quelque chose... avec le reste du groupe, je sais pas... Peut-être ?

E : Ouais, faire quelque chose avec le reste de ta classe ?

L : Euh ouais ? Ouais.

E : C'est quoi « *faire quelque chose* » ? Tu penses à quoi si je te dis « *participer* » ?

L : Bah euh... (*réfléchit*) bah y'a un groupe... non, je sais pas. Y'a un groupe d'élèves qui suit le cours, et euh... enfin qui participe au cours... donc quoi, euh...

E : C'est que participer genre : lever la main ? Participer dans le cadre d'un cours ?

L : Ouais, ou euh... parler ? Fin euh... On peut participer en écoutant, ou on peut participer d'une manière active ou on... on... justement on lève la main ou on répond aux questions de la prof, ou... On demande des choses... (EEL6, 1.91-100)

Il est cependant intéressant de signifier que dans le QD figuraient deux questions plus globales portant sur l'école en général dont les réponses participent à corroborer le résultat de la recherche menée dans le cadre de la thèse de Louvriot (2021) indiquant que le système scolaire traditionnel public ne permet pas une participation effective des élèves et peine à prendre l'avis des élèves en considération. En effet, l'affirmation n°11, formulée comme suit : « *A l'école, en règle générale, j'ai l'impression que je peux m'exprimer et que mon avis est pris en considération* », ainsi que l'affirmation n°12 : « *Je pense qu'il est important de s'exercer au débat et à l'argumentation car c'est quelque chose que je ne fais pas suffisamment durant les cours* » questionnent les élèves sur la vision de leur quotidien au sein de l'école, sur la prise en compte de leur avis et leur participation de manière plus globale. Le Tab. 12 propose un extrait des résultats pour ces deux questions :

	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Un peu d'accord</b>	<b>Pas vraiment d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
<b>11.</b>	4/13	4/13	3/13	2/13
<b>12.</b>	5/13	7/13	1/13	0/13

Tab. 12 : Extrait de réponses du QD.

Les réponses à la question 11 données par les élèves montrent que globalement, les élèves ont le sentiment de pouvoir s'exprimer et que leur avis est pris en compte. Il ne s'agit pas là d'une majorité écrasante ayant répondu par « *tout à fait d'accord* », mais 8/13 élèves semblent plutôt satisfaits de la place accordée à leur opinion. Pour les 5/13 élèves restant, ce sentiment n'est pas partagé. Même s'il s'agit d'une minorité, ce pourcentage d'élèves ne se sentant pas pris en considération est tout de même élevé et mérite que l'on s'y attarde car les répercussions sur ces élèves à long terme peuvent être délétères. Un échantillon aussi petit que celui-ci ne permet pas une généralisation fiable. Il serait donc intéressant de voir si ce sentiment de satisfaction ou de mécontentement se confirme auprès d'autres élèves et au sein d'autres établissements scolaires. Les réponses récoltées pour la question

12, dont le contenu est intimement lié à une expression d'un avis, viennent par contre clarifier le résultat mitigé précédent : une écrasante majorité des élèves estime qu'il est important de s'exercer à débattre et à argumenter car ces activités sont aux « *abonnés absents* » du quotidien scolaire. Ces résultats mettent en lumière que le modèle de participation de Lundy (2007) n'est pas mis en œuvre au sein du système scolaire traditionnel et que ce quotidien est loin de préparer les élèves à s'inscrire dans une démocratie délibérative et participative telle que la définissent certains auteurs (Bourg & Whiteside, 2017 ; Blondiaux, 2015 ; Blondiaux & Sintomer, 2009).

Au terme de cette analyse préliminaire, plusieurs constats peuvent être dressés :

- 1) Le premier réside dans le fait que les élèves participant à ce travail de recherche ne considèrent pas tous la participation de la même manière. Vu le profil de ces élèves, ces derniers sont potentiellement moins gênés ou perturbés de prendre la parole en règle générale. Aussi, la plupart d'entre eux prend part à de nombreuses activités extra-scolaires les ayant probablement amenés à travailler sur leurs compétences sociales, notamment. Cet échantillon d'élèves endossant le rôle de délégués couplé à celui d'Elyvox pour certains, n'est donc pas représentatif d'une population plus large, et est, de par ses activités au sein de l'Elysée, celui participant le plus activement à la vie de l'établissement scolaire. Si des élèves se trouvant dans cette configuration particulière perçoivent la participation comme se situant majoritairement entre la passivité, la figuration et l'action sans forcément atteindre le stade de l'engagement et du pouvoir d'action (voir Fig. 15), que faut-il penser de la perception de l'autre partie des élèves scolarisés, autrement dit, la majorité, ayant encore moins accès à la parole, à l'écoute et se trouvant encore plus loin d'un potentiel pouvoir de faire changer les choses de leur quotidien ?
- 2) Le deuxième constat se matérialise à travers l'idée que pour proposer un climat sain permettant le développement de compétences particulièrement utiles afin d'outiller les élèves dans une perspective de participation au sein de la société démocratique, il est capital de clarifier les règles du jeu en amont auprès des jeunes souhaitant s'engager dans une démarche participative : Quel est l'objectif de la démarche ? En quoi consistent exactement leurs tâches ? Quels sont concrètement leurs leviers d'action ? Jusqu'où va leur pouvoir ? Une fois les termes du contrat explicités auprès des élèves, il s'agit de les respecter afin que les jeunes ne se

sentent pas trahis ou désillusionnés par une participation ne répondant pas à leurs attentes.

- 3) Le troisième constat reprend de nombreux éléments cités dans ce travail jusqu'ici et concerne une organisation problématique de l'école dans son ensemble : le système scolaire tel qu'il est actuellement conçu ne donne le sentiment qu'à une faible majorité des élèves questionnés d'être pris en considération, ne permet pas réellement aux élèves de s'engager et n'offre souvent qu'une participation alibi, entravant ainsi le déroulement d'un exercice efficace de la démocratie. Des propositions concrètes pour dépasser les freins identifiés seront exposées dans la partie discussion.

### 6.2.3 Eléments de réponse pour l'HR1

Cette partie s'astreindra à se concentrer sur les éléments contribuant à formuler une réponse à propos de la HR1 dont voici un rappel : « *Le système représentatif, l'organisation démocratique ainsi que les activités proposées dans le cadre du groupe des délégués ainsi qu'Elyvox permettent d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société.* »

#### 6.2.3.1 Groupe des délégués HR1

Il s'agira de se focaliser dans un premier temps sur les éléments de réponse apportés via le groupe des délégués en séparant informations issues des questionnaires et des entretiens.

##### 6.2.3.1.1 Analyse des questionnaires HR1

Les éléments du QD (voir annexe 6) nous intéressent ici dans le cadre de la HR1 sont au nombre de quatre. En premier lieu, la Q1 de la partie A « *Qu'est-ce que ta participation au sein du groupe des délégués t'a apporté ? Qu'as-tu appris ?* » peut nous apporter un début d'éclairage. En effet, certains élèves ont souligné l'apport des interventions externes : certains élèves ont indiqué qu'il avait été digne d'intérêt pour eux de découvrir l'existence du CDJL et de VIA. Plus précisément, un élève a indiqué l'élément suivant : « *j'ai appris qu'il faut toujours être là pour aider* », et un autre « *que quand on est harcelé, on doit l'avouer* ». Ces éléments de réponse permettent d'entrevoir que ces quelques élèves ont surtout été marqués par l'intervention des acteurs externes dont le contenu les a renseignés sur un aspect ou l'autre de la vie en société. D'autres élèves, sans

préciser quels éléments du groupe des délégués étaient pris en considération dans leur réflexion, ont par ailleurs indiqué n'avoir rien appris ou ont répondu « *je ne sais pas* ».

Les trois autres éléments devant retenir notre attention pour réfléchir à l'HR1 se trouvent dans la partie B du QD. Il s'agit de l'affirmation 6 : « *Participer au groupe des délégués m'aide à mieux comprendre comment fonctionne la société* », 9 : « *J'ai l'impression qu'être délégué-e m'aidera, par la suite, à m'insérer plus facilement dans la société* », et 10 : « *L'organisation et le fonctionnement du groupe des délégués me font penser à l'organisation de notre système démocratique* ». Le Tab. 13 présente les résultats obtenus pour les affirmations 6, 9 et 10 :

	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Un peu d'accord</b>	<b>Pas vraiment d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
6.	6/13	3/13	1/13	3/13
9.	4/13	2/13	5/13	2/13
10.	0/13	5/13	6/13	2/13

**Tab. 13** : Résultats du QD pour les affirmations 6, 9, 10

Pour l'affirmation 6, 9/13 élèves semblent trouver que leur participation aux délégués les aide à mieux comprendre comment fonctionne la société. Parmi ces élèves figurent peut-être ceux qui évoquaient avoir bénéficié de l'intervention des acteurs externes. Cependant, demeurent tout de même 3/13 élèves ne bénéficiant pas du tout d'une meilleure compréhension appuyée par leur participation au groupe des délégués. Les réponses données à l'affirmation 9 permettent de préciser les commentaires se rapportant à l'affirmation 6 : une minorité d'élèves pense que faire partie des délégués les aidera à s'insérer plus facilement dans la société. Finalement, les réponses avancées à propos de l'affirmation 10 parachèvent de préciser le positionnement des élèves : aucun élève n'adhère complètement au fait que l'organisation et le fonctionnement du groupe des délégués peut rappeler l'organisation de notre système démocratique, 5/13 élèves adhèrent un peu à cette analogie, 6/13 élèves ne sont pas vraiment d'accord, et 2/13 ne sont pas du tout d'accord.

#### 6.2.3.1.2 Analyse des entretiens HR1

Les entretiens ont révélé que, globalement, les délégués ont pu tirer un enseignement utile leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement de la société grâce à leur

participation au sein du groupe des délégués (EEL1<sup>79</sup>, EEL2, EEL6, EEL7, EEL8). Il est intéressant de noter le point de vue d'une élève portant les deux casquettes, déléguée et Elyvox, et pouvant ainsi faire clairement la distinction entre les différents apports des deux rôles :

E : Est-ce qu'être délégué ou Elyvox ça vous aide pour comprendre comment fonctionne la société, les différentes problématiques ?

S : En tant que déléguée, non, c'est pas réellement... on porte pas réellement des idées, c'est surtout Elyvox qui fonctionne comme ça, délégué c'est plutôt faut prendre des notes à la réunion et t'expliques devant la classe, t'as pas vraiment d'avis sur ce qu'il se passe, ou tout ce que tu dois transmettre, Elyvox c'est surtout si tu veux porter un projet, ou si tu veux euh... voir comment ça fonctionne la société c'est surtout Elyvox, mais pas les délégués. (EEL3, 1.166-170)

Cependant, un autre élève ne participant pas à Elyvox semble tirer un enseignement de sa participation au groupe des délégués qui lui permettra « *plus tard* » (EEL8, 1. 24) de mieux appréhender certaines situations de vie : « *Déjà ça m'apprend à être un peu plus patient, à prendre part à des choses qui... que je trouve des fois pas très intéressantes, mais c'est plus un « il faut le faire » car plus tard y'aura sûrement des situations qui prennent de l'énergie et qu'on a pas envie de faire, un investissement et tout ça.* » (EEL8, 1.24-25). Ainsi, ces deux élèves ont des avis divergents en ce qui concerne une meilleure compréhension de la vie en société permise par leur participation en tant que délégués. La première élève porte son attention sur la possibilité d'intervenir sur son environnement, alors que le deuxième porte un regard normatif axé plutôt sur la réalisation d'une profession.

Deux des trois élèves allophones indiquent avoir pu mieux comprendre le fonctionnement de la société Suisse grâce aux réunions des délégués : « *C'est différent que ici et notre pays, c'est pour ça que... je vais essayer de comprendre cette règle en Suisse* » (EEL1, 1.141-142), « *ils expliquent des choses, parce que tout ça je savais pas avant ! Ils expliquent des choses, qu'est-ce qu'on peut faire* » (EEL2, 1. 74).

---

<sup>79</sup> Etant donné le manque de précision de la réponse probablement dû au faible niveau de français de l'élève participant aux délégués et à Elyvox simultanément, il est difficile de déterminer avec assurance laquelle des deux démarches a été la plus utile pour comprendre le fonctionnement de la société. La question qui a été posée étant une question fermée, peu d'éléments ont pu être récoltés. Il sera donc ici retenu que, pour cette élève en particulier, les deux démarches, à savoir appartenir au groupe des délégués et à Elyvox, ont été bénéfiques.

Similairement à ce qui est ressorti dans le questionnaire, certains élèves indiquent avoir pu bénéficier des présentations des intervenants externes (EEL3, EEL8), d'autres ont indiqué que cela dépendait du sujet (EEL7). En effet, ces élèves ont d'une part découvert des groupes ou associations qu'ils ne connaissaient pas et pourront faire circuler l'information afin de mettre leurs camarades de classe au courant de ce qu'ils ont découvert lors de la séance des délégués : « *je me dois de dire ce qu'ils [les élèves de la classe] savent pas, parce que ça peut les aider un jour s'ils en ont besoin, par exemple dans le cadre de l'association l'autre jour. S'ils ont envie, il faut faire circuler l'information, plus de gens sont au courant, donc c'est bien de le faire* » (EEL8, l. 35-36), et d'autre part ils ont pu identifier des outils utiles présentés lors des interventions des acteurs externes : « *Quand je vais devenir grand je vais avoir plus de moyens justement pour euh... pour faire des projets ou chercher des personnes avec qui faire des projets, et du coup là ça m'a montré des moyens, des tactiques d'approche, tout ça, donc c'est assez utile encore.* » (EEL8, l.87-89). Quelques élèves ont relevé un intérêt pour les processus concrets visibilisés lors des séances des délégués soit par les intervenants externes : « *C'est pas ce que j'ai vraiment envie de faire dans le futur, de porter mes idées (...) mais c'était intéressant d'écouter et de voir comment ça se passe* » (EEL3, l.216-217), soit par le biais des points de situation à propos des projets Elyvox :

Par exemple Elyvox c'est un groupe de personnes, ensuite ils doivent récolter des signatures au sein de l'établissement, c'est une sorte de pétition, ensuite ça remonte à la direction, ensuite à la ville... et du coup euh, c'est, on voit un peu dans quel ordre ça se passe, même si moi je veux pas faire des projets (...) mais le principe de base reste un peu le même : c'est faire circuler l'information au maximum. (EEL8, l.91-94)

Un autre élément relevé par les élèves également engendré par le point de situation de l'avancée des projets Elyvox est ressorti. En effet, les pointages à propos des projets Elyvox durant les réunions de délégués permettent de clarifier le rôle des acteurs et leur portée au sein de l'école et en dehors : « *Euh... que... c'est pas... moi je pensais que c'était après les directeurs ou les profs qui euh décidaient si les projets sont bons ou pas, mais c'est les autres personnes qui... c'est pas au niveau de la société c'est l'école, mais...* » (EEL6, l.42-43). Ainsi, le fait que les délégués aient accès au déroulement des projets Elyvox leur permet d'éclaircir des zones de flou à propos de l'organisation de l'école et le rôle qu'endossent réellement certaines parties prenantes, d'une part, et d'autre part d'avoir accès à la réelle implication des différents acteurs de la société.

Finalement, les élèves ayant indiqué que le groupe des délégués ne leur a pas permis d'accéder à une meilleure compréhension de la société justifient leur réponse de différentes manières : l'un des élèves perçoit que la compréhension de la société devrait relever de la compréhension du fonctionnement politique de cette même société, cependant, ceci n'est pas travaillé dans le groupe des délégués (EEL5). Un autre élève possédant une vision globale renseignée sur l'organisation de notre système démocratique remet en question la modification apportée au groupe des délégués il y a deux ans : il propose en effet de supprimer Elyvox et de s'inspirer du fonctionnement réel de notre société pour améliorer l'organisation du groupe des délégués et la rendre plus réaliste :

Non, honnêtement je dirais même qu'il faudrait enlever cet Elyvox. (...) Comme moi je fais toujours des parallèles avec la société actuelle... Nous élisons des conseillers cantonaux ou des conseillers nationaux pour prendre en guillemet des décisions à notre place, et je pense que ça devrait être quelque chose qui est fait aussi dans le conseil des délégués : on élit quelqu'un pour qu'il prenne les décisions à notre place, si on aimerait qu'un projet soit porté, il faut qu'on lui parle de ce projet et il le porte au conseil des délégués. (EEL9, 1.18-21)

### 6.2.3.2 Elyvox HR1

Il s'agira désormais de se focaliser dans un deuxième temps sur les éléments apportés par les cinq élèves faisant partie d'Elyvox durant les entretiens. Cette partie ne concerne donc que les entretiens suivants : EEL1, EEL2, EEL3 (deux élèves), EEL4<sup>80</sup>.

#### 6.2.3.2.1 Analyse des entretiens HR1

L'expérience au sein d'Elyvox permet de découvrir ce qu'il se passe à l'extérieur des murs de l'école. En effet, lors de la première phase de leur projet « *Silence, on lit* », les élèves ont eu l'occasion d'échanger avec la bibliothécaire et ont appris que le projet plus long existe déjà dans d'autres écoles mais qu'aucune n'a étendu ce dernier à toute l'année (EEL3). Ces mêmes élèves indiquent que l'expérience de porter un projet a mis en lumière toutes les étapes nécessaires à l'aboutissement de ce dernier :

S : Ça nous a appris aussi à voir comment ça marche (...), aussi combien d'étapes il a fallu pour que ça se réalise, fallait un vote, il fallait encore que ça soit approuvé par le directeur...

---

<sup>80</sup> Etant donné que 3/5 élèves participant à Elyvox sont allophones (EEL1, EEL2, EEL4), la plupart des éléments ayant pu être interprétés correctement sont issus de l'entretien des deux élèves portant le projet « *Silence, on lit* » (EEL3).

X : Justement, au début... je pensais pas forcément que ça serait si long t'sais je me disais, ouais, je savais bien que ça serait long... mais c'est juste, enfin, c'est pas juste aller voir le directeur lui demander et « oui oui » et puis ça se fait, c'est un peu plus compliqué. (EEL3, l. 129-132)

Ce cheminement, s'inscrivant dans une réalité et des étapes tangibles permet de se frotter aux difficultés que l'on peut rencontrer lorsque l'on prend en charge un projet auquel l'on ne s'attend pas forcément : « *ça m'a surtout montré que c'était pas si facile de monter un projet (...)* Ouais savoir que dans la vie c'est pas euh les gens disent « oui ou non », et pis que c'est pas comme à la maison où je demande à mes parents « ah est-ce que je peux avoir un chat » et ils me disent « oui ou non » et voilà » (EEL3, l.171-173). Toutes ces étapes leur ont donc permis d'accéder à une compréhension de ce qu'il se passe « *dans la vraie vie* » (EEL3, l.128), de se confronter aux avis contraires et aux émotions que l'on peut être amenés à ressentir :

E : Et qu'est-ce que ça vous a appris cette démarche ? Tout ce projet ?

S : Bah écrire une lettre (rires) non... c'est aussi s'attendre à une déception, ou bien accepter comme... je sais pas quand on avait des lettres qui disaient « non » on était déçus que des gens soient pas d'accord avec nous, mais dans la vraie vie en général c'est comme ça ! Y'aura toujours des gens pas d'accord avec nous. Ça nous a appris aussi à voir comment ça marche dans la vraie vie certaines choses. (EEL3, l.126-129)

Aussi, similairement à ce qui est ressorti dans l'analyse des entretiens des délégués (EEL6), une élève (EEL4) affirme également avoir appris que toutes les décisions ne sont pas nécessairement prises par le directeur et qu'il existe une synergie, une collaboration et un partage du pouvoir entre différents acteurs :

E : Est-ce que t'as l'impression que ta participation dans le groupe des délégués ou bien Elyvox ça t'aide à comprendre un peu comment elle fonctionne la société ?

A : Ouais.

E : Dans quel sens ?

A : Moi je pensais que quand on demande un truc c'est le directeur qui va faire, qui va s'occuper, mais c'est pas ça. C'est... (*hésitation*) il y a des gens qui viennent comme ça.

E : Des gens qui... y'a d'autres personnes que le directeur qui ont une décision à prendre, et dans la société c'est comment, en dehors de l'école ?

A : Je pense que c'est comme ça aussi. (EEL4, l. 80-88)

Finalement, certains élèves ont expliqué qu'ils avaient pu faire preuve de flexibilité et de compréhension dans une situation rencontrée durant le projet : « *Moi-même je tiens pas énormément les délais, et donc quand quelqu'un ne tient pas les délais oui ça m'énerve, mais en même temps je peux très bien comprendre qu'il a eu autre chose à faire... en soit déjà qu'il ait répondu c'est déjà bien quoi ! (...) J'essaie d'être conciliant !* » (EEL3, 1.201-205). Cet élément se situant à la jonction entre compréhension de la vie en société et développement de compétences telles que l'adaptabilité ou l'ouverture d'esprit dans le présent cas apporte également un élément de réponse à la HR2 qu'il s'agira d'analyser dans la sous-section suivante.

#### 6.2.3.3 Mise en commun 1 et conclusion filtrage

En ce qui concerne les délégués, le bilan des éléments issus du QD est mitigé : les élèves semblent avoir pu profiter de l'intervention des acteurs externes car cela leur a fait découvrir des particularités qu'ils ne connaissaient pas, permettant donc, dans une certaine mesure, d'ouvrir les élèves sur la complexité de la vie en société. Cependant, l'organisation et le fonctionnement de manière globale du groupe des délégués ne semble pas réellement impacter positivement la compréhension que les élèves peuvent avoir du système démocratique et de la société globalement. Certains élèves ont affirmé lors des entretiens avoir pu tirer certaines leçons de leur participation au groupe des délégués : patience, tolérance vis-à-vis de certaines situations, nouvelles découvertes grâce aux interventions externes et aux points de situation des projets Elyvox, et ont également bénéficié d'une clarification du rôle des différents acteurs scolaires et extra-scolaires.

A propos d'Elyvox, les élèves affirment d'une part avoir pu expérimenter les différentes étapes ayant d'ailleurs participé à la visibilisation des épreuves ou difficultés du processus. Cette confrontation aux avis contraires ou émotions désagréables permet, dans une certaine mesure, de développer une certaine flexibilité et d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société. Tout comme les délégués, les élèves Elyvox affirment également avoir pu profiter d'une clarification du rôle des différents acteurs.

#### 6.2.4 Eléments de réponse pour l'HR2

Cette partie s'astreindra à se concentrer dans un premier temps sur les éléments contribuant à formuler une réponse générale à propos de la HR2 dont voici un rappel : « *Le processus d'élaboration d'actions ou de projets dans le cadre du groupe des*

délégués et d'Elyvox (*proposition, réflexion, discussion, recherche de compromis, promotion d'un projet, argumentation auprès du décanat et des autres parties prenantes...*) permet aux élèves de développer des compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives considérées comme nécessaires pour faire face aux défis de demain. »

Puis, il sera question d'apporter des éléments de réponse à la SHR2 formulée comme suit : « *La participation des élèves dans le cadre des démarches citées en HR2 permet plus précisément de développer la créativité, la pensée critique et la confiance en soi* ». A cet égard, voici un bref rappel des trois besoins psychologiques fondamentaux liés au développement de la confiance en soi (Shankland et al., 2018) qui seront évalués et contribueront à renseigner sur le développement de la confiance en soi des élèves au sein du groupe des délégués et d'Elyvox :

- **Le sentiment d'autonomie** (sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions, de percevoir une cohérence entre les actions et comportements attendus et les valeurs personnelles, une compréhension du sens et de l'utilité)
- **Le sentiment de compétence** (capacité de faire face aux exigences d'une tâche)
- **Le besoin de proximité sociale** (sentiment d'appartenance sociale, le fait d'être accepté et apprécié)

Afin de mener une analyse au plus près du vécu des élèves, il est important de s'arrêter en premier lieu sur leur manière de concevoir la confiance en soi. En effet, cette compétence sous-tendant toutes les autres, il est capital de pouvoir comprendre au mieux comment elle est perçue par les élèves et quels sont les processus qui permettent de la développer à leurs yeux. Ainsi, les élèves ont eu l'occasion de formuler leur propre définition de la confiance en soi par écrit au travers du questionnaire. Voici les définitions qui ont été proposées :

*« Ne pas avoir peur de s'afficher comme différent », « ne jamais hésiter », « ne pas se remettre en doute », « ne pas avoir peur de se poser des questions même si elles sont fausses », « si on a un plan dans la tête le faire, être confiant de ce qu'on fait et se dire qu'on y arrivera, ne pas se dire qu'on est nul », « être à l'aise avec soi-même », « ne pas avoir honte de soi-même et s'aimer, tu crois en tes capacités », « le fait de savoir que ce que je fais est bien fait, que j'ai des capacités », « être sûr de soi ».*

D'autres élèves ont eu l'occasion de définir la confiance en soi oralement cette fois-ci. L'annexe 11 propose une retranscription des différentes définitions données par tous les élèves interrogés. Afin d'offrir une base de réflexion commune pour l'analyse des entretiens à suivre, voici un bref résumé des éléments ressortis par tous élèves interrogés, qu'ils soient Elyvox ou non: ne pas s'attarder sur l'avis et le jugement des autres (EEL1, EEL3, EEL8), connaître sa valeur (EEL1), ne pas avoir peur de dire ce que l'on pense (EEL2), croire en soi (EEL3), avoir des propos et un argumentaire stables et bien connaître son sujet (EEL8), ne pas être trop sévère avec soi-même (EEL9).

Même si plusieurs de ces conceptions issues des questionnaires ou des entretiens reposent sur une base commune, cet éclairage sur les similitudes et différences est à garder à l'esprit pendant l'analyse. Tout comme l'analyse des perceptions liées au concept de participation proposée plus haut (voir 6.2.2), les propositions de définition de la confiance en soi sont variées et sont ainsi garantes des points de vue diversifiés que peuvent adopter les élèves, porteurs par conséquent d'attentes multiples. Finalement, il faut également garder en tête que la plupart des élèves questionnés sont déjà au bénéfice d'une confiance en eux plus ou moins solide (voir annexe 11, colonne « *En règle générale, tu as confiance en toi ?* » proposant une retranscription des réponses données par les élèves interrogés oralement et le résultat des réponses données à la Q2 partie B du QD, sous-section 6.2.4.1.1).

#### 6.2.4.1 Groupe des délégués HR2

Il s'agira de se focaliser dans un premier temps sur les éléments de réponse apportés via le groupe des délégués en séparant informations issues des questionnaires et issues des entretiens.

##### 6.2.4.1.1 Analyse des questionnaires HR2

#### **HR2 : Le développement de compétences en général**

Les éléments du questionnaire nous intéressant ici dans le cadre de la HR2 se trouvent uniquement dans les réponses données à la Q1 de la partie A : « *Qu'est-ce que ta participation au sein du groupe des délégués t'a apporté ? Qu'as-tu appris ?* ». Bien que six élèves indiquent entre autre n'avoir rien appris ou ne pas être en mesure de se prononcer à ce propos, d'autres livrent à travers leurs réponses des éléments pouvant faire penser au développement de compétences socio-émotionnelles : « *J'ai appris qu'il faut être là pour aider* », « *même si c'est pas facile, je suis plus à l'aise avec les gens depuis*

*que je suis délégué », « j'ai appris plusieurs choses sur le climat scolaire et je trouve que c'est important que la classe soit conciliante avec ce qui est dit ».*

***SHR2 : Plus précisément le développement de la confiance en soi, la créativité et l'esprit critique***

Les éléments du questionnaire permettant d'étayer la SHR2 se trouvent à plusieurs endroits : il s'agit d'une part de la réponse donnée à la même Q1 de la partie A citée plus haut. Une réponse donnée par un élève pouvant faire référence au développement d'une de ces trois compétences a été proposée : *« ça m'a permis de développer une pensée objective »*. Cette réponse pourrait faire penser que la participation de cet élève au groupe des délégués a contribué, d'une certaine manière, à développer son esprit critique.

D'autre part, en ce qui concerne la confiance en soi, il s'agit des éléments récoltés sous la Q3 dont la question est formulée comme suit : *« Que signifie la confiance en soi pour toi ? »*. Ces éléments ont été listés plus haut au point 6.2.4. Les autres éléments de la partie A portant sur la confiance en soi figurent à la Q4, à savoir : *« Est-ce que tu as l'impression que ton travail/ta participation au sein des délégués t'a permis de développer ta confiance en toi ? Ou alors avais-tu déjà cette confiance en toi avant ? »*. Sur les treize questionnaires rendus, seules neuf réponses à cette question ont pu être prises en compte. Parmi ces neuf avis, six élèves se prononcent défavorablement, soit car ils étaient déjà au bénéfice d'une confiance en eux en amont, soit parce qu'ils ont l'impression que participer au groupe des délégués n'a pas eu de conséquence à ce niveau : *« j'avais déjà cette confiance en moi, mais j'ai bien aimé participer en tant que délégué »*, *« j'avais déjà confiance en moi (sans vouloir me la péter) »*, *« franchement ça a pas changé ma confiance en moi »*, *« non, ça dépend des circonstances et de mon entourage »*, un simple *« non »*, et, finalement, *« non car je n'ai pas l'impression que l'on puisse réellement avoir un impact »*. Cette dernière réponse souligne un élément supplémentaire intéressant : selon cet élève, le fait d'avoir un impact réel permettrait de développer sa confiance en soi. Cet élément résonne avec ce qui a été exposé plus haut à propos de la participation. Les trois élèves restant se sont, à l'inverse, positionnés favorablement : *« Oui, j'ai pu voir que en expliquant les infos à ma classe, j'étais capable. Et non avant j'avais pas confiance en moi »*, *« Un peu les deux, parce que je me suis dit « si on me choisit ça veut dire qu'ils ont confiance en moi »*, *« je pense que je l'avais déjà, mais maintenant j'ai encore plus confiance en moi »*. Ces trois réponses mettent en lumière trois profils d'élèves : celui qui

n'a pas confiance en lui mais qui bénéficie de son expérience au sein des délégués et qui est ainsi amené à développer cette compétence, celui qui n'avait pas forcément confiance en lui mais qui, de par son élection, a pu se rassurer et ainsi augmenter cette confiance en lui, et, finalement, l'élève qui était déjà au bénéfice d'une confiance en lui mais qui a tout de même bénéficié de l'expérience de délégué au niveau de cette compétence.

Les autres éléments dignes d'intérêt se référant à la SHR2 se situent dans la partie B du questionnaire, il s'agit des cinq premières questions. En effet, la Q1, Q2 et Q5 permettent d'apporter des éléments de réponse à propos de la confiance en soi : « *A travers mon rôle de délégué-e et les tâches qui me sont attribuées, je me sens efficace* » (cf trois besoins psychologiques fondamentaux exposés plus haut), « *Dans la vie de tous les jours, à l'école ou en dehors, j'ai confiance en moi* » et, finalement « *Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer ma confiance en moi* ». La Q3 et la Q4 traitent respectivement de la créativité et de l'esprit critique : « *Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer ma créativité* », « *Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer mon esprit critique* ». Le Tab. 14 propose un extrait des résultats issus de ces cinq questions :

	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Un peu d'accord</b>	<b>Pas vraiment d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Blanc</b>
1.	1/13	4/13	3/13	2/13	3/13 <sup>81</sup>
2.	6/13	5/13	0/13	2/13	0/13
3.	3/13	5/13	2/13	3/13	0/13
4.	4/13	7/13	2/13	0/13	0/13
5.	2/13	5/13	4/13	2/13	0/13

**Tab. 14** : Résultats QD questions 1 à 5

Pour la Q1, une tendance se dessine : un seul élève a le sentiment d'être efficace dans ses tâches, et quatre autres sont un peu d'accord avec cette information. En revanche, quatre autres ne partagent pas cet avis. Malheureusement, les éléments de réponse de la Q1 ne sont pas forcément représentatifs car trois élèves ont laissé cette réponse vide. Même si le résultat n'est pas tranché, les dix réponses semblent indiquer que les élèves ne se sentent pas forcément compétents dans leurs tâches de délégués. Les résultats de la Q2

<sup>81</sup> Le fait que trois élèves aient laissé cette unique question en blanc est probablement dû à une mauvaise mise en page : étant donné que cette information se trouve collée en haut du tableau dans le QD, les élèves ont probablement pensé qu'il s'agissait d'une ligne d'exemple ne nécessitant pas d'être complétée.

viennent confirmer le biais de cette étude : la majorité de cet échantillon d'élèves est au bénéfice d'une confiance en soi bien assise. Finalement, la Q5 vient appuyer le résultat obtenu par la Q4 de la partie A : le nombre d'élèves plutôt d'accord et ceux plutôt pas d'accord se répartit bien entre les deux avis.

En ce qui concerne la Q3 portant sur la créativité, il semblerait que 8/13 élèves sont de l'avis que leur expérience au sein des délégués les aide à développer leur créativité contre 5/13 élèves plutôt en désaccord avec cette affirmation. Pour la Q4 portant sur le développement de l'esprit critique, 11/13 élèves trouvent que leur expérience au sein des délégués leur permet globalement de développer cette compétence. Seuls 2/13 élèves ne sont pas complètement d'accord avec cette affirmation, et aucun élève ne s'y oppose complètement.

#### 6.2.4.1.2 Analyse des entretiens HR2

##### ***HR2 : Le développement de compétences en général<sup>82</sup>***

La plupart des entretiens<sup>83</sup> a révélé que la participation des élèves au groupe des délégués ne leur a pas vraiment permis de développer des compétences utiles autres que celles se rapportant à la transmission d'informations et de prise de parole en public, notamment lors des comptes rendus auprès de leur classe. Un élève a cependant souligné qu'être délégué lui permet de murir, car sa participation au groupe l'invite à « *devenir plus objectif sur les choses, (...) [car] ça apprend à englober un peu plus la situation dans son entièreté, et pas seulement par sa propre pensée, ça rend plus mature* » (EEL8, 1.26-27). Ce même élève explique qu'il perçoit la prise en charge de la diffusion d'informations auprès des autres élèves comme un devoir pas forcément agréable et que cette tâche obligatoire lui a permis de développer sa capacité d'adaptation :

A : Je disais aller à la réunion des délégués... et aussi, personnellement, j'aime pas trop me mettre en valeur et ensuite devoir faire les présentations devant la classe, c'est une nouvelle expérience quoi parce que j'aime pas trop ce qui est exposé, devoir aller devant la classe, les choses comme ça, sauf que c'est obligé, c'est un devoir (...)

---

<sup>82</sup> Afin d'offrir une analyse restant le plus proche de la réalité des élèves, seules les compétences citées spontanément par les élèves seront analysées dans cette partie portant sur la HR2. Durant l'entretien, il a en effet été demandé aux élèves si leur expérience en tant que délégués leur a permis de développer x ou y compétence, mais souvent, cette question fermée n'a pas permis de récolter une réponse étoffée manquant du coup d'intérêt. La partie concernant la SHR2 sera, quant à elle, focalisée sur des éléments plus circonscrits, car des questions fermées visant précisément à questionner les élèves sur les trois compétences en question, à savoir la créativité, l'esprit critique et la confiance en soi ont été posées.

<sup>83</sup> Par souci de simplification et afin d'éviter les répétitions ne seront ici traitées que les informations offertes par les élèves étant uniquement délégués, les éléments proposés par les élèves portant la double casquette Elyvox et délégués seront gardés pour l'analyse à propos d'Elyvox.

E : T'as l'impression que tu fais ça un peu plus facilement qu'avant ?

A : Je sais que c'est une nécessité, du coup j'ai moins de stress ou quoi que ce soit, de toute façon je suis obligé de le faire, donc autant le faire et c'est fini, plutôt que stresser, stresser... » (EEL8, 1.37-39)

C'est en faisant preuve d'ouverture d'esprit face à cette « *nouvelle expérience* » (EEL8, 1.37) que l'élève peut développer sa capacité d'adaptation. Cette compétence a d'ailleurs été mise en avant dans l'analyse portant sur l'HR1 avec les deux élèves affirmant avoir appris à être flexibles (EEL3). A également été mise en exergue l'idée de responsabilisation et de motivation que cela a pu générer : « *je dirais que ça m'a plus motivé à devoir y aller quand on doit y aller (...) on est obligé de faire quelque chose (...) sinon ça serait encore plus débile, du coup c'est... ça encourage à prendre l'initiative (...) ce que j'ai appris, quand faut y aller, faut y aller !* » (EEL8, 1.143-146). Les tâches endossées par les délégués permettent également de développer une certaine autonomie car il faut faire preuve d'une bonne capacité d'écoute, prendre des notes et sélectionner les informations importantes, trouver les mots pour offrir une explication de qualité à la classe et être à même de répondre aux éventuelles questions des camarades (EEL6, EEL7) : « *Être autonome, un petit peu oui (...) y'a pas quelqu'un qui va nous aider à... à dire ce qu'on doit dire à la classe, on doit faire nous-mêmes* » (EEL6, 1.105-106). Pour l'un des délégués comparant le conseil des délégués de l'Elysée avec le groupe des délégués de sa précédente école, l'autonomie est « *un chouia* » (ELL9, 1.90) travaillée, elle pourrait cependant l'être plus.

### ***SHR2 : Plus précisément le développement de la confiance en soi, la créativité et l'esprit critique***

En ce qui concerne la créativité, certains délégués semblent considérer que leur rôle leur permet de la développer :

E : Est-ce que t'as l'impression que dans ton rôle de déléguée t'as l'occasion de... de faire appel à ta créativité ? Tu sais ce que c'est la créativité ?

A : Oui je sais ce que c'est. Oui faut avoir, bah oui. Cette créativité je l'ai toujours beaucoup eue, dans mes tests et tout. Euhm. Bah c'est sûr que la créativité ça se voit dans les délégués parce que faut avoir des idées, faut poser des sujets et... je sais pas comment expliquer...

E : ça c'est pas plutôt dans le cadre d'Elyvox ?

A : Oui et non, parce qu'Elyvox c'est plutôt pour s'engager, se donner le défi et tout... Et les délégués tu proposes des idées mais t'es pas obligé de les accomplir jusqu'à la fin.

E : Donc faut quand même faire preuve de créativité pour toi c'est ça ?

A : Oui ! (EEL7, 1.49-57)

C'est le cas également pour un élève qui a dû écrire un discours de fin d'année pour les promotions pour remercier la classe et les enseignants en tant que délégué :

E : Et donc là tu dois faire appel à ta créativité ?

M : Exactement, pour imaginer le texte. C'est un peu compliqué d'imaginer le texte mais ça vient, avec les doigts ça arrive ! (EEL9, 1.72-73)

D'autres élèves, au contraire, affirment que leur rôle en tant que délégué ne leur permet à aucun moment de développer cette créativité :

E : Est-ce que t'as l'impression qu'en tant que délégué, tu utilises ta créativité ?

A : Euh... non pas tellement parce qu'on... m'a pas trop demandé mon avis pour faire les choses, on m'a plus demandé d'assister à des séances d'information pour informer les élèves, et... on m'a pas demandé, c'est plus Elyvox où on va devoir interagir avec des projets, délégués c'est plus demander de faire circuler une information auprès des élèves. (EEL8, 1.96-99)

En ce qui concerne le développement de leur esprit critique, les élèves n'ont pas forcément eu l'occasion de se prononcer là-dessus car cette question ne leur a pas systématiquement été posée. Un élève ayant reçu cette question a évoqué que son expérience au sein des délégués l'a aidé à développer non seulement son esprit critique mais également son ouverture d'esprit :

E : Est-ce que t'as l'impression que tu développes ton esprit critique ?

A : Oui, bah, toujours, parce que y'a des choses avec lesquelles je suis pas d'accord, et la séance délégués ça m'a permis d'écouter, de faire attention à ce qui se disait, ça m'a aidé à... ça m'aide et puis, surtout avec les expériences, on apprend plus à réagir à des situations... ça aide toujours.

E : Et les choses avec lesquelles t'étais pas d'accord t'as l'occasion de dire dans le groupe des délégués que t'étais pas d'accord ou pas forcément ?

A : Bah comme j'ai dit un peu avant, y'a pas vraiment de discussion dans le groupe des délégués (...) mais en classe, avec mes amis, quand on doit débattre de quelque chose, euh cette année j'ai plus tendance à écouter les différentes opinions, à changer un peu de point de vue pour voir les choses différemment que les années précédentes, du coup je pense ça m'a assez aidé à... changer ma manière de raisonner sur les choses.

E : D'être délégué ?

A : Ouais. (EEL8, 1.100-109)

Un autre élève compare son expérience au sein du groupe des délégués à l'Elysée avec une expérience antérieure dans un autre établissement. Pour cet élève, être délégué de

manière générale nécessite de faire appel à son esprit critique car « *quand on fait un vote dans un conseil que ce soit ici ou ailleurs, on doit avoir un avis sur ce qu'on vote, ou ce qu'on choisit, et oui, il faut avoir un esprit critique, parce que si on dit « oui » à chaque fois on va pas avancer à grand-chose* » (EEL9, 1.77-78). Cependant, il verbalise que la réalité au sein du groupe des délégués de l'Elysée est tout autre :

E : Donc t'as pas l'impression d'avoir travaillé ton esprit critique à l'Elysée ?

M : Pas du tout, pas du tout. (EEL9, 1. 86-87)

En ce qui concerne la confiance en soi, il s'agira ici de garder à l'esprit les définitions données par les élèves (esquissées plus haut en 6.2.4). A propos de la possibilité ou non aux yeux des délégués de développer cette confiance en soi, les avis divergent. Soit leur participation au sein du groupe des délégués les a aidés à développer leur confiance en eux notamment grâce aux différentes interactions qu'ils ont eu l'occasion d'avoir avec différents acteurs de l'établissement (EEL4, EEL7, EEL9), soit pas réellement. L'une des raisons avancées pour confirmer que ce rôle de délégué au sein de l'établissement permet de développer sa confiance en soi réside dans le regard que les autres peuvent poser sur eux. En effet, d'une part la confiance en soi grandit en fonction de la foi que les autres placent en le délégué : « *Oui je pense, car pour moi être délégué c'est quelqu'un en qui on croit, quelqu'un en qui on se dit cette personne elle peut le faire et ça peut être très très bien pour notre classe et pour l'avenir de notre école, notre établissement.* » (EEL5, 1.36-37). D'autre part, c'est le regard que porte l'entourage proche sur l'élève qui agit comme catalyseur de la confiance en soi : « *D'abord la confiance en moi ça vient de mes parents, c'est important ce qu'ils pensent par rapport à moi, si je fais... si je réalise tout ce qu'ils veulent pour moi, c'est ça.* » (EEL2, 1.130-131). Ce qui permet de développer sa confiance en soi, c'est aussi d'être « *amenés à prendre certaines responsabilités* » (EEL9, 1.54) en tant que délégué, point de vue partagé par une autre élève :

E : Être délégué ou Elyvox ça t'a pas aidé du coup ?

S : Être déléguée peut-être oui, c'est avoir un peu plus que d'autres élèves aux autres de la classe, ça donne plus de responsabilités pas vraiment de la confiance pour moi.

E : Mais si t'arrives à accéder à ces responsabilités et à bien les gérer ?

S : Ouais, c'est de la confiance. (EEL3, 1. 293-297)

Un autre élément avancé est celui de devoir se faire un peu violence pour effectuer des tâches avec lesquelles les élèves ne sont pas forcément à l'aise dès le début et de pouvoir ensuite se sentir plus capables d'accomplir ces dernières (EEL7, EEL8) :

A : (...) c'est un gros travail. Ouais.

E : Un travail sur toi ?

A : Bah aussi, faut écouter, faut avoir des idées, et... euh... faut savoir parler et... bah raconter aux autres.

E : Et ça ça demande de la confiance en soi ?

A : Ouais.

(...)

E : Mmh-mhm. Et d'être dans les délégués ça t'aide à développer encore cette confiance ?

A : Oui. Ouais... ça aide.

E : ça t'aide parce que tu dois faire des choses avec lesquelles t'es pas forcément à l'aise ? Ou... ?

A : Ouais ! Bah comme à la première réunion j'osais pas poser des questions dire des propositions, mais maintenant euh... je pose des questions et tout, parce que voilà. Je me sens plus à l'aise et j'ai plus confiance en moi. (EEL7, 1.37-48)

Cet élément portant sur le sentiment de compétence grandissant que peuvent ressentir les élèves permet d'embrayer sur le trio exposé plus haut des besoins fondamentaux (Shankland et al., 2018), qui, s'ils sont remplis, consolident la construction de la confiance en soi. C'est d'ailleurs ce qui semble être le cas pour certains élèves (EEL7, EEL8, EEL9). Certains entretiens donnent des indications sur les deux autres besoins, à savoir le sentiment d'autonomie et d'appartenance. L'élève neutre (ni délégué, ni Elyvox) affirme qu'il est difficile pour lui de développer son sentiment d'autonomie au sein de l'école, mais qu'être délégué permettrait de donner plus de sens à sa scolarité :

E : T'as l'impression dans le cadre de l'école de pouvoir développer ton sentiment d'autonomie ? Tu comprends le sens, l'intérêt de tes choix ? L'utilité de ce que tu fais ?

N : Un petit peu, sans plus.

E : Être délégué tu penses que ça t'aiderait à comprendre mieux ? L'utilité, le sens ?

N : Oui. Parce qu'à ce moment-là on est plus de personnes, pas que soi.

E : T'as l'impression qu'être plusieurs personnes ensemble ça donne du sens ?

N : Ouais ! (EEL5, 1.76-82)

L'explication donnée par cet élève met également en lumière le besoin d'appartenance, qui, visiblement, semble pouvoir être partiellement comblé via une participation dans le groupe des délégués. L'utilité et le sens que revêtent le rôle de délégué sont aussi soulignés par un autre élève :

E : Est-ce que tu sens un intérêt ou une utilité dans ce que tu fais ?

M : Dans l'idée de représenter la classe, oui, je trouve un intérêt important. Car on a tous le droit à une représentation qu'elle soit minime ou extrême (...) pour représenter la classe oui. J'ai ce sentiment d'utilité, mais dans ce conseil... comme je le dis, y'a aucune utilité. (EEL9, 1.98-99)

Toujours à propos de ce sentiment d'appartenance, certains élèves indiquent qu'ils ne se sentent pas forcément particulièrement appréciés par la classe : « *apprécié accepté je pense pas, parce que y'a souvent très peu de personnes qui se proposent, et euh... et donc les personnes qui... votent elles vont voter pour les personnes qui se proposent, enfin qui se rapprochent le plus d'eux, plus ou moins* » (EEL6, 1.60-62) mais qu'il peut y avoir un sentiment d'acceptation et d'appartenance à un groupe permis par la participation en tant que délégué (EEL6, EEL7). Un autre élève indique que sa participation au sein des délégués a permis de parler avec certains membres, mais sans plus (EEL9).

#### 6.2.4.2 Elyvox HR2

Il s'agira désormais de se focaliser dans un deuxième temps sur les éléments apportés par les cinq élèves faisant partie d'Elyvox durant les entretiens. Cette partie ne concerne donc que les entretiens suivants : EEL1, EEL2, EEL3 (deux élèves), EEL4.

##### 6.2.4.2.1 Analyse des entretiens HR2

#### **HR2 : Le développement de compétences en général**

Les entretiens auprès des élèves Elyvox indiquent que ces derniers ont eu l'occasion de développer de nombreuses compétences notamment en gestion de projet : discussions autour du projet (EEL1, EEL2, EEL3, EEL4), collaboration avec différents acteurs (EEL2, EEL3, EEL4), communication de manière globale avec notamment la transmission d'information face à une classe (EEL1, EEL2, EEL3, EEL4), création de documents (EEL2, EEL3). Les élèves prenant en charge « *Silence, on lit* » ont également dû faire preuve d'adaptabilité en proposant en amont des alternatives à leur projet afin de pouvoir contenter un maximum de personnes.

#### **SHR2 : Plus précisément le développement de la confiance en soi, la créativité et l'esprit critique**

En ce qui concerne la créativité et l'ouverture d'esprit qui s'y rattache, quatre élèves sur les cinq faisant partie d'Elyvox affirment avoir pu développer l'une ou l'autre de ces compétences au sein d'Elyvox (EEL1, EEL3, EEL4).

Pour l'esprit critique, les élèves Elyvox n'ont pas systématiquement explicité une réponse positive, mais certaines informations qu'ils ont révélées lors de l'entretien démontrent qu'ils en font preuve. C'est le cas notamment des élèves porteurs du projet « *Silence, on lit* ». En effet, les deux élèves indiquent avoir souhaité proposer un sondage afin de connaître les raisons sous-tendant la décision des personnes interrogées et ce afin de pouvoir, en cas de besoin, ajuster la proposition de projet : « *Ouais nous on a fait un mode différent, pour essayer de comprendre aussi pourquoi les gens... enfin avec juste signer on aurait pas forcément su pourquoi les gens refusent ou quoi... Je trouvais qu'un sondage c'était plus informatif que juste signer.* » (EEL3, 1.150-151)

Il est aussi digne d'intérêt de noter qu'un élève interrogé ne faisant pas partie d'Elyvox (EEL5) a indiqué spontanément, bien qu'en d'autres termes, que les élèves Elyvox ont probablement l'occasion de travailler leur créativité et leur esprit critique :

E : Et t'as l'impression que ceux qui font partie d'Elyvox ils travaillent quoi comme compétences ? En plus de vous ? Y'en a à ton avis ?

N : Bah je dirais oui, la réflexion et le travail sur des projets. Donc donner des idées que nous à l'école en soi en cours de français on va jamais donner, genre on va jamais créer quelque chose, jamais travailler pour créer quelque chose, jamais réfléchir pendant une semaine pour savoir comment faire quelque chose.

E : Donc on pourrait dire qu'ils travaillent leur créativité ?

N : Oui, c'est exactement ça !

E : Et t'as dit réflexion, dont ils travaillent leur esprit critique ?

N : L'esprit critique ?

E : Être capable de raisonner, d'analyser, avoir une vision d'ensemble...

N : Oui ! (EEL5, 1.52-61)

En ce qui concerne la confiance en soi générée ou développée au sein d'Elyvox, les élèves semblent, pour la plupart, tomber d'accord ; globalement, la mise sur pied de leurs projets respectifs leur a montré qu'ils sont capables d'endosser certaines tâches ce qui a *de facto* augmenté leur confiance en eux (EEL1, EEL2, EEL4) :

E : Qu'est-ce que ça t'a appris t'as l'impression ?

S : C'est fière de moi.

E : T'es fière de toi ?

S : Oui.

E : Ouais, t'arrives à me dire un peu plus sur ça ?

S : Fière de moi. Voilà. Et c'est bien.

E : C'est bien, ouais ? Pourquoi est-ce que t'es fière de toi ? (*Pause*) T'as raison d'être fière de toi, mais tu sais me dire pourquoi ?

S : Parce que c'est bien, être bien toi-même et confiance en toi-même, tu gagnes... et voilà la vie, aussi tu vas être une personne capable de faire tout. (...) être fière, être... fière d'une chose... (EEL1, 1.89-98)

Est également mis en exergue l'importance de créer des liens et d'appartenir à un groupe :

E : D'être dans Elyvox, de faire le projet, est-ce que ça t'aide à développer cette confiance en toi ?

A : Oui

E : T'arrives à dire pourquoi ?

A : Parce que les gens que je connais pas et je peux parler avec eux et être avec amitié avec eux.

E : Hein hein. Et ça, ça t'aide à avoir confiance en toi ?

A : Ouais. (EEL4, 1.117-123)

Un échange entre les deux porteurs du projet « *Silence, on lit* » offre un éclairage tout à fait intéressant sur les processus pouvant fortifier ou au contraire entraver la construction de la confiance en soi. Deux points de vue ici s'affrontent : selon l'un des deux élèves, la confiance en soi devrait être mise à l'épreuve afin d'évoluer, alors que pour l'autre, sortir de sa zone de confort est synonyme de perte de confiance en soi :

E : Et Elyvox ça t'aide à développer ta confiance en toi t'as l'impression ?

X : Je sais pas exactement, car Elyvox on porte un projet, on... (*réfléchit*) des fois, parce que si y'avait par exemple le directeur qui avait été très très négatif dès le début de notre entretien... typiquement

S : Bah là ça aurait détruit notre confiance pour l'entretien.

X : Bah moi je suis pas sûr justement, moi je pense que justement ça m'aurait exercé ma confiance en moi, l'exercer, et être plus sûr de moi et euh...mais là dans notre projet Elyvox tout le monde était entre guillemets d'accord avec nous, dans nos questions y'avait aucun sondage négatif du coup on était très très entre guillemets « privilégiés », on avait beaucoup de chance déjà, donc du coup y'avait pas vraiment de problème, de challenge de confiance en soi. (EEL3, 1. 307-314)

Afin de compléter ces informations, il s'agit à nouveau de se pencher sur les trois besoins fondamentaux (sentiment d'autonomie, sentiment de compétence, besoin de proximité sociale, Shankland et al., 2018) permettant de développer la confiance en soi. Les élèves d'Elyvox indiquent, globalement, qu'ils se sentent compétents dans leurs tâches (EEL1, EEL3, EEL4). Une élève d'accueil indique que les prises de parole répétées devant les autres dans le cadre du projet, bien qu'elles ne soient pas forcément agréables, lui ont

probablement permis de mieux maîtriser l'exercice et d'avoir en tout cas envie d'essayer de s'améliorer encore :

S : J'ai peur que on parle devant des classes (...)

E : Parler devant la classe, ça t'as dû te débrouiller seule ? C'est quelque chose quand même hein !

S : J'aime pas ça (en rigolant).

E : T'as l'impression que maintenant t'es plus capable de faire ça qu'avant ?

S : Oui, mais pas sûre mais je veux essayer. (EEL1, 1.183-189)

Une autre élève d'accueil souligne quant à elle, ne pas se sentir réellement capable d'endosser les tâches demandées, en particulier lorsqu'il s'agit de s'adresser à un public qu'elle ne connaît pas bien :

E : Est-ce que t'as l'impression d'être capable de faire les choses qu'on te demande ? Quand on te demande par exemple d'aller transmettre une information à ton prof, ou quand on te dit « faut aller parler au directeur », tu te sens capable ? Compétente ?

M : Je sais pas... ça non, je sais (...) avec les gens que je connais bien, que je les connais bien oui ! Mais les gens que je connais pas très bien non...

E : T'as l'impression que t'es pas capable de faire ?

M : Non. (EEL2, 1.226-232)

En ce qui concerne le sentiment d'autonomie, une élève indique trouver du sens dans la démarche :

E : Est-ce que t'as l'impression que le fait que tu fais quelque chose, et t'as l'impression que ça fait du sens pour toi ? ça a une logique, c'est important pour toi ?

M : Oui bien sûr !

E : Comme quoi par exemple ?

M : Je sais pas comment expliquer (rire)

E : Euhm est-ce que t'as l'impression que ce que tu fais c'est utile ?

M : C'est quoi utile ?

E : C'est que ça sert à quelque chose, ce que tu fais soit pour les miroirs soit pour les délégués tu trouves que c'est utile ça a du sens ?

M : Bien sûr, oui !

E : Ouais ? pourquoi ?

M : Parce que... je vois que... ils aident.. et ils écoutent tout ce qu'on dit, ils écoutent, et ils essayent de faire ce qu'on pense de faire, d'améliorer l'école, c'est ça. (EEL2, 1.196-207)

L'importance du sentiment d'appartenance est également ressorti lors des entretiens (EEL1, EEL2, EEL4) :

E : Ok. Pis est-ce que t'as l'impression qu'être la remplaçante de la déléguée ou bien d'être dans Elyvox, de faire le projet, est-ce que ça t'aide à développer cette confiance en toi ?

A : Oui

E : T'arrives à dire pourquoi ?

A : Parce que les gens que je connais pas et je peux parler avec eux et être avec amitié avec eux.

E : Hein hein. Et ça, ça t'aide à avoir confiance en toi ?

A : Ouais. (EEL4, l. 73-78)

En plus des processus qui peuvent être à l'œuvre durant toute la mise en place d'un projet, il est important de noter que le résultat du projet lui-même, à un niveau méta, permet de gagner de la confiance en soi, c'est notamment le cas pour le projet de miroirs qui permet aux élèves de se sentir bien dans leur peau :

E : Et du coup ça fait quoi si les gens ils se moquent de toi ?

A : Ben parfois on perd des confiances de nous, et ça dépend

E : Ouais d'accord. Donc mettre les miroirs ça aide à avoir confiance en toi ?

A : Ouais

E : Parce que ça te permet de voir à quoi tu ressembles ?

A : Ouais

E : Pis à savoir que t'es bien. (EEL4, l.47-53)

#### 6.2.4.3 Mise en commun 2 et conclusion filtrage

L'analyse des éléments de réponse à la HR2 a permis de conclure que les délégués s'estiment soit en mesure de développer certaines compétences socio-émotionnelles ou de l'ordre de la transmission et présentation d'informations, soit qu'ils n'ont pas l'impression d'avoir appris grand-chose. L'analyse de la SHR2 a par contre démontré le développement de la confiance en eux des délégués à travers leur participation au sein du groupe est à géométrie variable : en effet, la fortification de cette confiance en eux dépend fortement de leur manière de percevoir ce concept. Les entretiens ont notamment mis en lumière que la confiance en soi peut-être impactée positivement ou négativement par le regard que portent les autres, les interactions avec des tiers, la progression de l'aisance ressentie dans certaines tâches et la prise de responsabilité. Bien que cela soit à nouveau assez variable, les délégués indiquent globalement pouvoir travailler leur créativité et leur esprit critique. Les entretiens ont mis en lumière que les élèves sont à même de développer d'autres compétences : leur capacité d'adaptation, leur sens des responsabilités, leur motivation et leur autonomie.

En ce qui concerne Elyvox, les compétences travaillées semblent plutôt être de l'ordre de la gestion de projet et de l'adaptabilité. Cependant, l'analyse de SHR2 a souligné que les élèves estiment pouvoir réellement faire appel à leur créativité et à leur esprit critique. Le renforcement de leur confiance en eux semble également être décuplé tout au long du processus et davantage lorsque le projet aboutit.

### 6.2.5 Eléments de réponse pour l'HR3

Cette partie s'astreindra à se concentrer sur les éléments contribuant à formuler une réponse à propos de la HR3 dont voici un rappel : « *La participation au sein du groupe des délégués et d'Elyvox a un impact sur le sentiment d'efficacité des actions entreprises sur la "micro-société" que constitue l'établissement scolaire et permet ainsi de s'approcher du "pouvoir d'agir" au sein de la société démocratique dans laquelle nous évoluons.* » Tout en gardant à l'esprit les éléments évoqués à propos de la vision de la participation qu'ont les élèves et les motivations les poussant à participer (voir sections 6.2.1 et 6.2.2), il s'agira désormais de compléter ces éléments de réponse en se focalisant dans un premier temps sur les informations offertes par le groupe des délégués, puis par les élèves Elyvox en cherchant toujours à séparer informations issues des questionnaires et issues des entretiens.

#### 6.2.5.1 Groupe des délégués HR3

Il s'agira de se focaliser dans un premier temps sur les éléments de réponse apportés via le groupe des délégués en séparant informations issues des questionnaires et issues des entretiens.

##### 6.2.5.1.1 Analyse des questionnaires HR3

L'unique élément permettant d'apporter un bout de réponse pour l'HR3 est la Q8 de la partie B du questionnaire, à savoir : « *Être délégué-e me donne le sentiment d'avoir un impact/ un pouvoir d'action sur l'établissement scolaire* ». Le Tab. 15 propose une présentation des résultats obtenus pour cette question :

	Tout à fait d'accord	Un peu d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
8.	2/13	5/13	2/13	4/13

Tab. 15 : Résultats QD question 8

Les réponses données par les délégués indiquent que seuls deux élèves sont tout à fait d'accord avec le fait que leur rôle en tant que délégué leur donne le sentiment d'avoir un impact ou un pouvoir d'action sur l'établissement scolaire. Cinq autres élèves affirment

être un peu d'accord avec cela, alors que quatre élèves ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation.

#### 6.2.5.1.2 Analyse des entretiens HR3

Lorsque les délégués sont invités à donner leur avis à propos du sentiment de pouvoir d'agir que leur rôle permet d'atteindre au sein de l'établissement, ce qui tend à ressortir est que cela est plutôt permis à travers Elyvox car les délégués endossent simplement une mission de transmission d'informations :

E : Être délégué ça t'aide de développer ce pouvoir d'agir où t'as un impact sur l'école ?

N : Euh oui, mais vu que y'a Elyvox bah... si on y réfléchit non, mais en soi oui.

E : Elyvox oui ?

N : Elyvox oui mais tout le monde peut y participer donc ça change rien le pouvoir d'agir. C'est juste des gens qui viennent et qui rapportent des infos les délégués. (EEL5, l. 38-42).

En effet, étant donné qu'Elyvox est accessible à tout le monde, les délégués ne bénéficient pas d'un pouvoir d'agir particulier (EEL5, EEL6). Au contraire, une élève indique qu'être délégué participe à développer ce sentiment de pouvoir agir, car l'aide des délégués dans certaines étapes permet aux élèves Elyvox de mener à bien leur projet. Les délégués jouent donc un rôle dans l'avènement du changement :

E : Est-ce que tu crois qu'être dans les délégués ça t'aide à développer ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est ?

A : Non !

E : Le pouvoir d'agir c'est sentir que t'as un impact sur ton quotidien et sur ta vie en règle générale, est-ce que t'as l'impression que ça développe ton pouvoir d'action ? Quand tu te dis « *ah bah là j'ai la possibilité de faire changer les choses !* »

A : Bah... oui, dans euh... par exemple changer des trucs de l'école, par exemple euh... changer euh... pour... aider les gens... je sais pas si c'est vraiment ça la question ?

E : Oui ! T'as l'impression que tu peux aider les gens ?

A : Y'a beaucoup par exemple ce truc des miroirs, des miroirs, des miroirs... c'est vrai que des fois c'est assez embêtant quand t'as pas de miroirs. Et là je pense qu'on a aidé les gens. On les a aidés dans la vie quotidienne de tous les jours, et voilà...

E : Mais même en tant que déléguée ? T'as participé au projet des miroirs ?

A : J'ai pas vraiment participé, mais par exemple ils ont fait où fallait faire signer des personnes... et tout bah, là on a... on s'est pas... mais on a quand même fait signer beaucoup de monde, on est passés dans des classes et tout, alors je pense que... je sais pas vraiment si on a fait partie mais en tout cas on a quand même aidé

pour que les miroirs se mettent en forme et c'est sûr que les trois filles qui ont vraiment fait la lettre au directeur et tout ont fait ça, et nous on a plutôt transmis les informations.

E : Donc vous aviez un rôle clé quand même !

A : Ouais (*sourire*). (EEL7, l. 133-148)

Un autre délégué indique que les différentes informations reçues dans le cadre du groupe des délégués (interventions externes ou point de situation sur les projets Elyvox en cours) lui a permis d'observer les étapes menant à la construction d'un pouvoir d'agir et que bien souvent, l'union fait la force :

E : Y'a un mot pour ça qui te vient à l'esprit ?

A : Voir les choses en grand je dirais ? Pas forcément dans le sens là, euh... voir les choses grands, mais pas dans l'idée de la taille du projet mais de comment le réaliser, c'est pas hésiter, grands moyens pour faire un petit projet... Faut donner tout ce qu'on a dans la phase de préparation à la réalisation du projet.

E : Et ça tu l'as appris grâce à tes camarades qui portent un projet ? Ou ça vient d'où ?

A : Grâce aux informations, à ce que j'ai pu entendre de comment marche le système tout ça, je me suis rendu compte que si on veut faire un projet on peut en parler à 2-3 personnes, mais pour que ça marche il faut en parler à beaucoup de gens, recevoir le soutien de personnes qui ont déjà de l'expérience pour faire ça, qui ont des conseils à nous apporter, de l'aide à nous apporter, donc faut vraiment pas hésiter à en parler beaucoup autour de soi, et vraiment faire prendre une très grosse ampleur à un tout petit projet. (EEL8, l. 47-56)

Cet élève précise d'ailleurs, par la suite, ce que signifie pour lui le pouvoir d'agir et l'importance de cette notion de communauté :

A : C'est d'être une communauté de plusieurs personnes, qui ont les mêmes envies, mais qui ont des idées différentes, comme ça ça crée un... un ensemble d'idées qui va permettre de toujours avancer dans la chose, parce que si y'a une seule personne qui a une certaine quantité d'idées mais qui a pas toutes les idées, euh... elle va avoir plus de mal à argumenter, qu'une dizaine de personnes ensemble.

E : Ok ! Et ça, c'est le pouvoir d'agir !

A : Être une communauté, oui. (EEL8, l.75-79)

Cependant, l'élève en question ne considère pas que sa position de délégué lui permet d'alimenter ce pouvoir d'agir car à leur âge, quand ils sont convaincus par quelque chose, « *peu de gens sont prêts à écouter les autres, à repenser la chose, à changer d'avis* » (EEL8, l.81-83). Ainsi, pour cet élève, ce n'est pas tant le statut de délégué qui offre un accès à ce pouvoir d'agir mais plutôt la maturité. Finalement, un autre délégué considère le pouvoir d'agir comme étant le fait de prendre des décisions et de les porter jusqu'au bout (EEL9).

### 6.2.5.2 Elyvox HR3

Il s'agira désormais de se focaliser dans un deuxième temps sur les éléments apportés par les cinq élèves faisant partie d'Elyvox durant les entretiens. Cette partie ne concerne donc que les entretiens suivants : EEL1, EEL2, EEL3 (deux élèves), EEL4.

#### 6.2.5.2.1 Analyse des entretiens HR3

L'un des éléments apportés réside dans la motivation transmise de la part des encadrants : « *Ils nous motivent... ils nous donnent envie pour faire des projets, oui, pour avancer... dans le futur* » (EEL2, 74-75). La motivation est un élément clé pour ensuite imaginer que les élèves souhaitent reconduire l'expérience une fois l'école terminée. Certains élèves estiment que le pouvoir est équitablement partagé entre les adultes et les élèves au sein d'Elyvox (EEL1, EEL2), et également au sein des délégués d'ailleurs (EEL6). Ce sentiment d'être écouté et de pouvoir choisir est l'une des bases du sentiment du pouvoir d'agir et fait également référence à la notion d'*empowerment* telle que définie par Le Bossé (2005) et Pelchat (2010).

A travers Elyvox, les élèves peuvent travailler ce pouvoir d'agir (EEL2) et imaginer le transposer dans la société (EEL3, EEL4) : « *en soit à l'école, je pense que ça dépend du cours... mais en tant qu'Elyvox... (réfléchit) Oui. Pour moi en tout cas. On peut donner nos idées sur comment améliorer l'école, ça vaut comme dans la ville, et après c'est un peu le même processus, c'est juste que c'est pas aussi grand qu'une ville, c'est l'école* » (EEL3, l. 185-187)

Ainsi, en mettant sur pied des projets au sein de l'école, les élèves peuvent directement ressentir ce pouvoir d'agir car un impact tangible sur leur réalité est visible rapidement :

E : Et est-ce que t'as l'impression que t'as l'occasion de développer ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est le pouvoir d'agir ? C'est quand t'as l'occasion de faire des choses où tu peux tout à coup changer les choses. Est-ce que t'as l'impression que ici à l'école avec Elyvox par exemple, tu peux modifier ou changer les choses ?

A : Ouais.

E : T'as vraiment un pouvoir d'action. Comme par exemple quand ?

A : Des.. des moments, miroirs

E : Pour les miroirs par exemple ?

A : Parce que l'année passée aussi y avait pas les miroirs. (EEL4, l. 143-150)

Aussi, les deux élèves porteurs du projet « *Silence, on lit* » soulignent que ce qui importe, c'est de tenter quelque chose et de ne pas rester les bras croisés. En effet, ils indiquent

que les « batailles » amorcées peuvent d'une part avoir des conséquences positives les impactant directement, et d'autre part être utiles pour d'autres personnes qui pourront peut-être bénéficier d'un début de changement amorcé par leur soin :

E : C'est quoi la signification de ce projet pour vous ? Pourquoi c'est important ?

S : C'est quelque chose que je pense nous on aimerait voir dans l'école...

X : Mmh, mmh.

S : Que nous on aimerait bien que ça se fasse, donc c'est pour ça que, c'est pour nous, parce que ça va nous toucher aussi, ça aurait un impact sur nous et on a envie que ça arrive...

X : Et aussi si c'est pas sur moi et qu'on arrive pas à faire, au moins on aura porté une idée, et peut être que on aura essayé de le faire...

S : On n'aura pas rien fait !

X : On pourra pas se plaindre on aura essayé ! Et peut-être que quelqu'un d'autre dans quelques années reprendra spontanément une idée comme ça, et nous on aura fait le premier geste, bah les enseignants quand ils en entendront parler ils se diront « ah ouais on a déjà entendu parlé de ça, y'avait déjà eu cette discussion »

S : Et peut être ça aura un impact plus grand du style « ah ouais y'avait déjà d'autres élèves, ça fait deux fois qu'ils portent ce projet... » ça veut dire que ça a vraiment une importance pour les élèves de cette école, donc s'ils refont le vote bah peut-être que ça passera cette fois !

E : Et d'autres gens pourront en profiter...

S : Ouais ! (EEL3, l. 111-123)

Cependant, bien qu'une élève indique avoir pu tirer des enseignements des différentes étapes du projet porté au sein d'Elyvox pouvant ensuite lui servir à organiser d'autres projets qu'elle a en tête, lorsque ces mêmes élèves doivent indiquer si ce pouvoir d'agir pourrait être transposé en dehors des murs de l'école, le même refrain à propos de leur statut de « jeune » est de retour (EEL2, EEL3). Dans la perspective de cette élève, voir des adultes accorder du crédit aux jeunes et à leurs idées relèverait de la sympathie et se cantonnerait au milieu scolaire :

E : Pis t'as l'impression que dans la société à l'extérieur de l'école t'as ce pouvoir d'agir ?

A : Non.

E : Pourquoi ?

A : Chais pas les profs ils sont sympas, mais les autres chais pas, je crois pas. (EEL4, l.151-154)

### 6.2.5.3 Mise en commun 3 et conclusion filtrage

Se dessine ici un élément déjà souligné plus haut dans l'analyse : les élèves, au sein des délégués, n'ont pas nécessairement l'impression d'être impliqués dans les processus de changement de l'établissement. Certains élèves indiquent qu'Elyvox est une structure permettant d'accéder à ce pouvoir d'agir, alors que d'autres estiment y avoir déjà accès grâce notamment à l'aide sporadique apportée auprès des élèves Elyvox. Les interventions externes ont permis de souligner l'importance de la force du collectif.

Du côté d'Elyvox, les élèves indiquent avoir le sentiment d'être écoutés et motivés : leur impact est visible et tangible, il est important de tenter quelque chose, d'être dans l'action. Cependant demeure le frein de leur âge : les élèves se sentent retenus et n'estiment pas toujours pouvoir être pris en considération en dehors de l'école.

## 7. Discussion et conclusion

### 7.1 Retour sur la question de recherche

L'objectif de cette recherche est de vérifier si les démarches participatives au sein des écoles, et plus précisément le conseil des délégués ainsi que la mise en projet permet de développer des compétences utiles pour faire face aux défis liés à l'Anthropocène. Ceci permet également de voir si les démarches participatives peuvent officier en tant que mise en œuvre d'une EDD efficiente. Il s'agit, à travers ce travail, de questionner l'aptitude du système scolaire actuel à apporter aux élèves un bagage suffisant leur permettant d'affronter une réalité parfois rude et complexe en dehors du cadre éducatif.

Si les enseignements et les situations éducatives se voyaient repensées, réorganisées et renouvelées, l'on pourrait admettre l'avènement d'un développement de compétences clés durant la scolarité obligatoire qui, s'il était consolidé grâce à la généralisation de processus participatifs notamment, permettrait par la suite une meilleure prise en charge des défis actuels. Le renforcement de valeurs communes, de la confiance en soi, du sens des responsabilités individuelles et collectives, de la communication ainsi que l'exercice du pouvoir d'agir pour ne citer que quelques apports contribuerait à créer les bases d'une société plus à même d'affronter les situations complexes générées notamment par la dégradation des écosystèmes et les changements climatiques.

Cependant, les résultats de cette étude décrivent que l'école peine à former des citoyens armés pour affronter les difficultés liées à la crise écologique en cours. Néanmoins, envisager que les démarches participatives dans lesquelles sont impliqués les élèves permettent de combler certaines lacunes du système scolaire est une piste de réflexion digne d'intérêt.

Voici quelques points saillants de la recherche sur lesquels construire un début de réponse :

- a) Les élèves participant spécifiquement à un projet ou ayant une volonté de prendre part à des instances de communication et de partage d'informations ont une probabilité plus élevée d'acquérir une compréhension plus pointue du fonctionnement de la société et des potentiels défis émergents.
- b) Les élèves, qu'ils fassent partie du groupe des délégués ou qu'ils soient porteurs d'un projet, n'ont pas reçu de l'école un bagage commun permettant d'assurer une définition claire de la confiance en soi, de la participation et du pouvoir d'agir.
- c) L'apport d'experts ou intervenants externes est une valeur ajoutée d'une importance non négligeable en ce qui concerne la conscience des élèves de la société et des besoins nécessaires à une intégration à une vie active en dehors des murs de l'école.

Ainsi, l'analyse des données qualitatives a tenté d'apporter des réponses à la question de recherche définie comme suit : *La mise en place d'instances participatives telles que le groupe des délégués ainsi qu'Elyvox mis sur pied au sein d'un établissement de l'enseignement primaire et secondaire permet-elle le développement de compétences jugées nécessaires à la formation de citoyens pour faire face aux défis globaux liés à la durabilité de notre société ?*

En guise de pré-réponse, on peut dire que les démarches participatives telles que les deux instances sur lesquelles repose ce travail contribuent à développer des compétences jugées comme nécessaires. Cependant, il est intéressant de garder à l'esprit que ces deux démarches ne permettent pas de mettre l'accent sur les mêmes aspects et qu'à elles seules, ne sont pas suffisantes. L'école doit viser à multiplier et diversifier les expériences participatives des élèves.

La section suivante propose un retour sur les hypothèses et sous-hypothèses de recherche construites autour de trois étapes que sont la compréhension du système (HR1), l'outillage pour pouvoir participer à ce système (HR2 et SHR2) ainsi que le passage à l'action (HR3).

## 7.2 Retour sur les hypothèses de recherche

### ***HR1***

L'analyse de la HR1 au regard des encadrants adultes montre que les délégués devraient être en mesure de bénéficier d'une meilleure compréhension du fonctionnement de la société, à une petite échelle. Cet avis se confirme auprès des élèves qui, pour la plupart, semblent avoir tiré profit des présentations des intervenants externes, soit en termes d'informations les renseignant sur des éléments inconnus, soit en termes d'outils mobilisables dans d'autres situations. Les délégués semblent également avoir bénéficié des points de situation des projets Elyvox. Globalement, il semblerait que le groupe des délégués permette, dans une certaine mesure, d'ouvrir l'école sur la complexité de la vie en société. Il faut cependant garder à l'esprit que, pour certains élèves, cela n'a pas été le cas.

En ce qui concerne Elyvox, il semblerait que les élèves y participant aient pu tirer plus de bénéfices de leur expérience que leurs collègues participant uniquement au groupe des délégués. Les élèves porteurs de projet semblent avoir l'occasion de s'approcher de processus de société réels.

### ***HR2***

L'HR2 part du principe que les délégués peuvent développer des compétences utiles pour faire face aux défis de notre ère. Selon les encadrants, les délégués développent surtout des compétences de transmission et de prise de parole, et exercent éventuellement leur confiance en eux. Cela s'avère être effectivement le cas, et les délégués ont d'ailleurs même mis en lumière que leur rôle leur permet de développer d'autres compétences. Cependant, les élèves Elyvox semblent pouvoir exercer des compétences plus diversifiées et plus nombreuses.

### ***SHR2***

La SHR2 estime que les délégués peuvent développer leur créativité, leur esprit critique et leur confiance en eux. Ceci est confirmé par les élèves, même si, encore une fois, tout

reste relatif en fonction du vécu et de la perception de chaque élève. A nouveau, les membres d'Elyvox semblent avoir eu l'occasion de plus mettre l'accent sur ces compétences que leurs homologues du groupe des délégués.

### **HR3**

Finalement, même si certains élèves estiment pouvoir y accéder, l'analyse de la HR3 a mis en lumière que les délégués estiment ne pas avoir nécessairement accès à un pouvoir d'action et que ce dernier se situe plutôt au niveau d'Elyvox.

Il s'agit maintenant de s'approcher d'une réponse à la question de recherche. Les démarches participatives telles que le groupe des délégués ou la mise en projet semblent appuyer le développement d'une compréhension de la vie en société et de compétences jugées nécessaires. Elles offrent également aux élèves la possibilité de s'approcher d'un pouvoir d'agir. La mise en projet apparaît, à cet égard, être plus indiquée pour parvenir à ces objectifs. Cependant, le groupe des délégués, associé à l'intervention d'acteurs externes, semble être une démarche pouvant parfaitement se coupler à la première.

#### 7.3 Limites de la recherche

La première limite réside dans le fait qu'ayant choisi de baser cette recherche sur une méthodologie qualitative, seule une faible tranche d'élèves a été interrogée. Le nombre limité de participants n'est pas représentatif du vécu de tous les élèves de l'école, et encore moins de tous les élèves dans des conditions similaires dans le canton de Vaud. Il serait donc nécessaire d'avoir le point de vue d'autres élèves évoluant dans des conditions analogues afin d'obtenir un résultat plus significatif et plus généralisable.

De plus, il ne m'a pas été possible de suivre les élèves dès le début de l'année scolaire, je n'ai pu assister qu'à trois réunions. Etant donné que les concepts évalués dans le cadre de cette recherche évoluent au fil du temps, il serait crucial de suivre les élèves sur un laps de temps plus long, idéalement sur plusieurs années.

Il est également digne d'intérêt de souligner l'existence d'une limite concernant la communication : en effet, il faut noter que plus de la moitié des élèves participant à Elyvox cette année est allophone. Les élèves en question ont accepté de participer à un entretien, mais n'étant pas toutes au bénéfice du même niveau de français, certains échanges ont été limités par la barrière de la langue. Cette situation a pu créer de la gêne ou de l'impatience, impactant ainsi la suite du déroulement de l'entretien. En effet,

certaines élèves ont eu de la peine à comprendre certaines questions et à y répondre car leur niveau, bien qu'admirable étant donné qu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle, ne permettait pas une conversation fluide. Il a donc fallu parfois reformuler, aider les élèves à trouver un mot qui ne leur venait pas spontanément. Il s'est également agi, dans certains cas afin de rendre le moment moins pénible pour ces élèves, de poser des questions fermées invitant à répondre simplement par « oui » ou « non », entravant ainsi la possibilité de voir émerger des éléments provenant directement des élèves. Afin de rendre les propos recueillis plus fiables, et par souci de confort pour ces élèves, les futures recherches dans ce domaine doivent envisager de contacter un interprète.

De plus, il faut garder à l'esprit qu'ayant effectué mon Bachelor en Lettres, il ne m'a pas été demandé d'effectuer de travail de fin de Bachelor. Il s'agit donc de ma première recherche. Durant mon parcours universitaire, je n'ai pas eu l'occasion de prendre part à des cours de méthodologie me permettant de découvrir les processus de réflexion ou les outils propres aux sciences sociales. La partie empirique peut donc, à cet égard, être sujette à certaines améliorations.

#### 7.4 Ouverture de la recherche

Afin d'étoffer la recherche et de tenter de combler les angles morts, plusieurs axes dignes d'intérêt peuvent être appréhendés.

Tout d'abord, étant donné que ce travail reposant sur les compétences a montré que cette notion peine à trouver un consensus, il serait digne d'intérêt d'analyser la façon dont les enseignants perçoivent ces compétences : comment cette notion est-elle reflétée dans le cursus d'enseignement des HEP et dans les pratiques enseignantes ?

Il pourrait également être question de faire une nouvelle fois appel aux élèves afin de les sonder dans le but de récolter leur avis à propos de changements qu'ils souhaiteraient voir au sein de l'école en termes de participation. Cette recherche a montré que les élèves ont de nombreuses expériences et avis à partager si la parole leur est donnée, ils ont donc probablement des pistes d'action concrètes qu'il serait intéressant de récolter et de mettre à l'épreuve.

Aussi, la recherche proposée dans ce travail pourrait être étendue à tous les élèves, incluant ceux qui ne sont pas délégués, qui ne souhaitent pas le devenir ou qui n'ont pas été choisis afin d'avoir un point de comparaison entre les élèves impliqués dans des démarches participatives et ceux qui ne le sont pas. Récolter auprès de ces élèves ne

prenant nullement part à une instance participative leur représentation de la participation et de la comparer avec l'échantillon présenté dans cette recherche serait utile afin de confirmer les résultats. Dans cette optique, il serait captivant de chercher à savoir pourquoi certains élèves ne sont pas motivés à participer, pourquoi par exemple certaines classes peinent à trouver un élève motivé à endosser le rôle de délégué.

Cette recherche a mis la focale sur la perception et le vécu des élèves. Afin de préciser ses résultats et d'y ajouter des variables plus chiffrables, il faudrait envisager une manière de mesurer ces compétences en proposant, par exemple, une tâche visant à tester la créativité, une tâche cherchant à mesurer l'esprit critique, une autre pour la confiance en soi ou le pouvoir d'agir, avec un groupe contrôle composé d'élèves non impliqués dans des démarches participatives et un groupe réellement testé constitué d'élèves prenant part à des démarches participatives.

Aussi, il pourrait être intéressant de dresser une liste de profils d'élèves en fonction de leur classe sociale, de leur caractère, de leurs activités extra-scolaires, de leurs antécédents psychologiques, de leur physique (BMI), de leur situation parentale (divorcés *versus* parents encore mariés) pour ne citer que quelques pistes et de voir dans quelle mesure leur background influence ou non leur représentation de la participation, de la confiance en soi, et des autres paramètres traités dans ce mémoire de recherche.

### 7.5 Propositions de pistes d'action concrètes

Au terme de ce mémoire de recherche, il est important selon moi de faire un tour d'horizon des différentes propositions d'amélioration qui pourraient être mises en place afin de développer l'efficacité et la portée de ces démarches participatives au sein de l'école. Les différents échanges avec mes collègues, Monsieur Crettenand, Monsieur Haeberli<sup>84</sup>, le Docteur Curnier<sup>85</sup>, Madame Louviot<sup>86</sup>, les élèves et mes proches ont permis d'élaborer certains éléments me menant à formuler quelques pistes d'action concrètes, qui, évidemment, peuvent comporter certaines limites comme le manque de temps ou les moyens financiers insuffisants. Ce mémoire a exposé à de multiples reprises que l'école dans son ensemble n'encourage pas les élèves à participer. Il s'agit donc de réfléchir à ce qui pourrait être mis en place pour renverser la vapeur afin de permettre à ces élèves de

---

<sup>84</sup> Philippe Haeberli est l'auteur d'une thèse portant sur les conseils de classe, il a co-dirigé l'ouvrage « *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* » (2017)

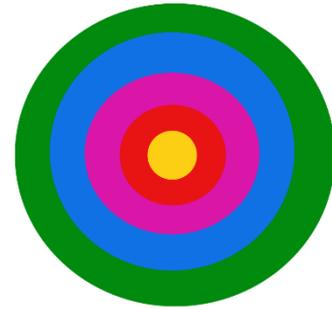
<sup>85</sup> Daniel Curnier est un chercheur et docteur en Sciences de l'environnement, auteur de « *Vers une école éco-logique* » (2021), s'interroge sur le rôle de l'école dans la transition écologique.

<sup>86</sup> Maude Louviot est une chercheuse dans le domaine des droits de l'enfant, elle est l'auteure de la thèse *L'éducation aux droits de l'enfant : Participation des élèves et enjeux de la forme scolaire. Etude de cas en Suisse romande.*

s'exercer concrètement à la démocratie et s'éloigner d'une participation alibi ou tokénistique.

Il existe de nombreuses pistes d'action s'articulant à différents niveaux et dans différentes sphères de la société. La Fig. 16 propose une représentation de l'emboîtement des différentes pistes qui seront développées dans les paragraphes suivants :

1. Au sein-même de l'établissement scolaire
2. A l'interface entre établissement scolaire et extérieur
3. Formation tertiaire
4. Appui social
5. Changement idéologique, méta



**Fig. 16 :** Des leviers d'action à plusieurs niveaux

Comme le présente la Fig.16, il existe différents étages permettant d'instaurer plus de participation au sein du système scolaire. Le premier niveau (orange) concerne ce qui se produit directement dans l'enceinte de l'école. Le deuxième niveau (rouge) examine des pistes d'actions se situant à l'interface entre l'école à proprement parler, à comprendre comme le « *bâtiment scolaire* » physique, et la société dans son ensemble. Cela peut passer par s'inspirer de quelque chose de similaire mais se produisant en dehors de l'enceinte scolaire. Le troisième étage (rose) traite des pistes d'actions se situant au niveau de la formation tertiaire. Le quatrième cercle (bleu) se base sur les appuis sociaux de plusieurs natures. Finalement, le dernier étage (vert) traite d'un changement englobant tous les autres : une modification d'ordre idéologique. Les paragraphes suivants présentent les différentes pistes d'actions en fonction de cette proposition de classification (code couleur relatif à la Fig. 16).

### *Améliorations au sein de l'établissement primaire et secondaire de l'Elysée*

En ce qui concerne précisément le terrain sur lequel se base ce mémoire de recherche, des améliorations assez accessibles peuvent être envisagées. Les encadrants réfléchissent d'ailleurs constamment à comment parfaire les démarches participatives qu'ils chapeautent. Il s'agirait de réfléchir à comment motiver plus d'élèves à participer, à porter des projets, à s'investir, car sur la masse d'élèves, 900 environ, moins d'une centaine sont touchés. A cet égard, un dispositif « à contre-courant », externe comme se plaît à le qualifier Monsieur Crettenand, l'encadrant, ne suffit pas. Il faut généraliser ce type de démarche dans le quotidien des élèves et développer ces espaces de parole afin de tendre vers une participation engagée omniprésente des jeunes citoyens. Il est d'ailleurs envisageable d'intégrer Elyvox dans les deux périodes de Forgen dont les VG jouissent, et imaginer ajouter deux périodes de Forgen également pour les VP qui, actuellement, n'en bénéficient pas. Durant ces périodes pourraient être exercées des compétences de gestion de projet. Il pourrait également être envisagé d'allouer deux périodes par mois à la discussion et à la réflexion à propos d'un projet. Ceci permettrait, d'une part, de toucher tous les élèves de l'établissement sans exception, et, d'autre part, de supprimer Elyvox qui n'aurait plus de raison d'exister.

### *Lutter contre la passivité des enfants (et des adultes !)*

L'un des gros enjeux est de commencer à impliquer les élèves le plus tôt possible dans ces démarches participatives afin de les rendre acteurs de leur scolarité (Curnier, communication personnelle, 2022). Il s'agirait de commencer dès la primaire, voire même dès l'enfantine. En effet, les enfants intériorisent les fonctionnements très tôt et s'oublient rapidement dans le rôle d'élève passif que le système éducatif actuel les pousse à endosser. L'école étant le reflet de la société dans laquelle elle s'inscrit, il est intéressant de souligner que les élèves reproduisent peut-être simplement ce qu'ils voient au quotidien ; des adultes au comportement passif :

On nous apprend à être amorphes, obéissants et surtout pas autonomes, à ne pas se prendre en main, à ne pas peser sur les décisions, à ne pas collaborer pour revendiquer des choses... on devient dociles (...) on apprend aux gens à dire oui, à obéir, à faire ce que le prof dit ou choisit, à suivre le manuel et donc autrement dit à suivre ce que les gens qui ont écrit ont choisi. On parle de suivre le moyen d'enseignement chaque semaine... même le prof est passif ! Comment tu peux

demander aux élèves d'être acteurs et actrices de leur vie si l'enseignant est soumis au manuel ? (Curnier, 2022)

Cet élément a également été souligné par Crettenand (communication personnelle, 2022). En effet, nombreuses sont les anecdotes relatant le désaccord de certains enseignants ou doyens à propos de sujets divers et variés refusant pourtant de s'exposer en signant une pétition portée par une majorité d'acteurs : « *comment tu veux dire aux gamins « faut vous engager ! » alors qu'ils sont entourés d'adultes ultra mous qui n'y croient pas... »* (Crettenand, communication personnelle, 2022). Cette passivité problématique ne semble épargner aucun membre de l'établissement scolaire ; il s'agit ainsi de repenser le métier d'enseignant et de se le réapproprier afin de pouvoir envisager insuffler aux élèves cette envie d'expérimenter le pouvoir d'agir qui est le leur<sup>87</sup>.

### *Encadrer et soutenir le corps enseignant*

Tout d'abord, il serait opportun d'encadrer et de soutenir les enseignants dans la mise sur pied d'une pédagogie plus participative (Crettenand, communication personnelle, 2022). En effet, bien qu'il existe des enseignants se satisfaisant au quotidien d'une pédagogie passive et transmissive peu fructueuse, certains enseignants souhaitent innover et impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Il pourrait s'agir d'aller « *chercher* » ces enseignants et de les sensibiliser à l'importance de tendre vers une plus grande participation des élèves. Les deux encadrants, Madame Baehler et Monsieur Crettenand, ou d'autres membres du corps enseignant pourraient endosser un rôle d'intervention dans les classes auprès des collègues manquant d'assise ou d'aisance dans le domaine. Une autre proposition serait d'avoir, au même titre qu'il y a quelques années pour les MITIC (médias, images, technologies de l'information et de la communication), un référent « *mise en projet* » dans chaque établissement pouvant accompagner les enseignants désireux d'impliquer leurs élèves dans des processus plus participatifs. En effet, les charges et fonctions des enseignants et les compétences qui s'y rattachent *de facto* tendant à se multiplier au fil des années, leur cahier des charges devient de plus en plus lourd. Les enseignants peuvent donc facilement se sentir démunis et découragés devant une telle charge, abandonnant ainsi rapidement l'idée de modifier leur enseignement. Il serait donc

---

<sup>87</sup> Il faut cependant garder à l'esprit que les enseignants sont soumis à de lourdes contraintes et que c'est parfois leur crédibilité et leur professionnalisme aux yeux des collègues qui peut être mis en jeu : s'éloigner des moyens d'enseignement et d'une pédagogie « *traditionnelle* » représente en effet une prise de risque dans la mesure où l'échec d'un élève pourrait être attribué à une mauvaise gestion de la part de l'enseignant ayant pris des libertés pouvant être considérées comme audacieuses (Louviot, 2022).

bénéfique de proposer un suivi pouvant s'apparenter à un coaching dispensé par des personnes ressources détenant les clés et les conseils utiles afin d'appuyer les enseignants dans cette démarche chronophage et énergivore. Cette personne ressource pourrait évidemment cumuler différentes casquettes. Il serait même potentiellement imaginable que le référent durabilité se saisisse de cette tâche. Pourquoi pas aussi proposer un groupe de travail au sein de l'école mêlant professionnels de l'éducation et élèves afin d'échanger sur ces questions ?

### *Multiplier les projets pilotes*

La plupart du temps, ces projets pilotes sont bien accueillis (Curnier, communication personnelle, 2022) et sont par la suite, même si la phase de généralisation n'advient pas toujours, pour certains, pérennisés. Il faut cependant trouver des acteurs motivés à les prendre en charge. Des cours additionnels pourraient être créés afin de traiter des valeurs et de leur impact sur la société.

### *Unir les forces de plusieurs collègues autour d'un projet*

Composer des groupes de plusieurs enseignants motivés à proposer une séquence participative avec un impact concret sur le quotidien des élèves (Crettenand, communication personnelle, 2022). Cela pourrait par exemple prendre la forme d'un projet concret à petite échelle en anglais visant à réaménager les classes, ou à mettre sur pied un jardin à l'extérieur. Bien que la transdisciplinarité soit intéressante à de nombreux égards, il n'est pas nécessaire de viser une intégration de toutes les disciplines. En cherchant déjà à intégrer deux disciplines en mettant en œuvre les capacités transversales du PER, de nombreuses compétences peuvent être développées. L'idée est ensuite de proposer un argumentaire solide aux autres collègues et de faire de cette pédagogie de projet une dynamique majoritaire au sein de l'établissement. A nouveau, les enseignants sont ici les moteurs et devront choisir le doyen susceptible de soutenir la démarche afin de la pérenniser.

### *Instaurer des instances délibératives*

Afin de faire d'une pierre deux coups, il serait envisageable de créer des comités d'école composés d'élèves, d'enseignants, de doyens et d'acteurs externes participant à la réflexion et à l'élaboration de décisions visant à rendre l'école plus durable. Ceci permettrait notamment d'entraîner les compétences d'argumentation, de débat et de collaboration. Cet organe pourrait, par exemple, être chapeauté par des élèves volontaires

dont les rôles pourraient se multiplier : élaborer l'ordre du jour, soulever des problématiques dignes d'intérêt pour eux, soumettre des propositions, gérer le temps de parole des intervenants, pour ne citer que quelques exemples. Des invités externes pourraient venir nourrir le débat et encadrer des discussions plus ou moins animées autour de sujets d'actualité, il serait par exemple possible de faire raisonner les élèves sur les questions touchant le DD et son impact sur notre environnement. Des experts pourraient par exemple venir exposer des connaissances scientifiques sur un domaine ; il s'agirait ensuite de créer des espaces de débat afin que les élèves construisent eux-mêmes leur opinion peu à peu.

### *Diminuer la pression pesant sur les enseignants*

Nombreux sont les enseignants déplorant une organisation d'activités externes (sorties de classe, promenades d'école, sorties culturelles par exemple) chronophage et énergivore (planification, demandes d'autorisation, demandes de budget,...). Il est attendu des enseignants, tout comme des élèves, qu'ils justifient leurs moindres faits et gestes. Il s'agirait donc de faire un peu plus confiance aux enseignants et de leur octroyer une plus grande marge de manœuvre afin de les encourager à impliquer leurs élèves dans des activités permettant une participation réelle (Louviot, communication personnelle, 2022).

### *Diminuer la pression pesant sur les élèves*

L'un des problèmes du système scolaire traditionnel réside dans le fait que des couches supplémentaires sont constamment ajoutées sans que des priorités soient mises (Curnier, communication personnelle, 2022). Le compromis, perçu comme conflictuel, est fuit. Afin de retrouver une scolarité qualitative reposant sur des objectifs concis favorisant la participation des élèves, il faut évacuer la pression à laquelle les élèves se heurtent constamment dans le cadre de l'école (liste des savoirs et apprentissages tendant à s'allonger, sanctions, stress engendré par les évaluations, perte de confiance en soi et climat scolaire tendu liés à la compétitivité pour ne citer que quelques exemples). Comme l'indique Curnier (communication personnelle, 2022), « *si on veut que les élèves participent, qu'ils aient des idées, qu'ils les mettent en œuvre, qu'ils apprennent à revendiquer et demander des choses, faut leur laisser de l'espace ! Soit ajouter dix heures de scolarité par semaine mais ça c'est même pas envisageable, soit enlever d'autres trucs* ».

### *Niveler le pouvoir en créant une instance collégiale prenant les décisions*

Le système scolaire traditionnel s'inscrit dans une répartition du pouvoir pyramidale (Curnier, communication personnelle, 2022). Il existe en effet une hiérarchie au niveau du canton, du département et des établissements dans lesquels le pouvoir est, par ordre décroissant, aux mains du directeur, des doyens, des enseignants, et finalement, des élèves. Afin de casser cette chaîne et remettre en question cette notion de pouvoir centralisée, il est digne d'intérêt de se demander si le directeur est la personne adéquate devant recevoir et statuer sur la plupart des propositions. Existe notamment une question de délais pouvant s'allonger si la personne en charge n'a pas assez de temps à disposition à allouer à l'évaluation des propositions : en effet, si un projet porté par une volée est soumis à une longue attente, les élèves concernés ne verront peut-être jamais l'aboutissement de leur démarche (Louviot, communication personnelle, 2022). Haeberli (communication personnelle, 2022) propose que certaines idées de projet puissent être adressées à une instance collégiale composée d'acteurs hétérodoxes (élèves et parents, par exemple) en charge de recevoir les projets et de les évaluer. Ceci soulève la question des interactions entre les différentes instances participant à la vie de l'établissement et la légitimité des acteurs à prendre en charge de plus grandes responsabilités.

### *Instaurer l'auto-évaluation*

Cette évolution s'inscrit dans la veine de la différenciation pédagogique ou des classes flexibles. Tout un chacun a besoin d'une forme d'évaluation dite « *formative* », c'est-à-dire de pouvoir bénéficier d'un feedback sur l'état d'une situation, ceci afin de connaître les lacunes, l'état des connaissances ou des compétences portant sur un domaine. Dans cette optique-ci, il est intéressant de proposer aux élèves de le faire à travers une auto-évaluation et de multiplier les expériences d'auto-correction qui en plus d'être des processus plus rapides sont également moins redondants pour les élèves (Louviot, communication personnelle, 2022). Cette piste est corrélée à la confiance grandissante que les adultes doivent placer en les capacités des enfants.

### *Accorder la confiance aux élèves*

L'école dans son ensemble devrait mettre un point d'honneur à faire confiance aux élèves et en leur accordant systématiquement voix de chapitre dans les décisions qui peuvent les toucher. Cela passe notamment par une consultation des élèves sur les sujets les concernant et par une forme de discrimination positive de la part des enseignants. Il serait

envisageable d'accorder une place particulière aux élèves lors des conférences des maîtres, par exemple. Si certains sujets touchent des élèves, ces derniers, en tant qu'acteurs de l'établissement, devraient pouvoir se prononcer au même titre que les adultes. Un coaching sur la confiance en soi destiné autant aux élèves qu'au corps professoral pourrait également être mis en place dans le cursus pédagogique.

### ***Mettre les élèves en contact avec des acteurs externes afin de favoriser la mixité sociale***

Afin de développer l'esprit critique des élèves, il faudrait envisager de faire plus souvent appel à leur réflexivité (Crettenand, communication personnelle, 2022). Il serait par exemple envisageable, notamment dans le cadre de l'enseignement des « *éducations à...* » prenant en charge les questions socialement vives, de mandater des intervenants (internes ou externes à l'établissement scolaire) par binômes prenant chacun en charge une posture à propos d'un sujet brûlant. De cette manière, grâce à l'exposition de différentes postures étayées par des argumentaires solides et des vécus différents, les élèves seraient amenés à mettre leur opinion à l'épreuve et à en discuter avec leurs homologues dans le cadre scolaire.

### ***S'inspirer du système éducatif alternatif***

Les éléments consignés dans le cadre théorique ont montré à plusieurs reprises que l'organisation du système scolaire public traditionnel génère de nombreux freins en termes de participation des élèves, notamment. Des cercles de parole pourraient être organisés entre les enseignants du secteur public et celui du secteur privé afin d'enrichir les pratiques mutuelles.

### ***S'appuyer sur les apports de la Outdoor Education***

Crettenand (communication personnelle, 2022) a indiqué avoir pris part à la formation d'Ismael Zosso portant sur la Outdoor Education. Cette éducation en dehors des murs de l'école questionne le rapport au monde et la façon de le percevoir. Elle propose une expérience scindée en deux temps : la reconnexion au monde afin de faire appel au côté sensible des élèves, et une invitation à rendre les élèves actifs dans leur apprentissage. Il s'agit de renverser l'ordre traditionnel des étapes : par exemple, sortir aux abords d'une rivière avec une classe, aller récolter des *questionnements* et revenir en classe pour élaborer des réponses grâce à l'appui d'intervenants externes.

### ***Former les professionnels œuvrant dans les établissements scolaires***

Dans une optique similaire, la plupart des enseignants qui souhaiterait organiser des sorties ou des projets s'éloignant d'une pédagogie classique déplore un investissement à fournir trop grand et avoue être découragé. Ce soutien pourrait passer par différents canaux (Crettenand, communication personnelle, 2022): par exemple, une formation pourrait être proposée à ces derniers. De cette manière, des pistes et clés concrètes pourraient être délivrées sans que chaque enseignant doive effectuer des recherches chronophages et énergivores de son côté.

Au niveau de la formation tertiaire, en ce qui concerne le contenu, la HEP pourrait par exemple envisager d'étoffer son offre de cours dans ce sens. Les acteurs agissant au sein des directions ne doivent pas être en reste : une formation basée sur la thématique de la participation allant dans le sens d'une réelle considération des élèves et de leur point de vue pourrait également être proposée aux doyens et aux directeurs. En ce qui concerne la forme, cela soulève également d'autres questions : les modalités d'enseignement au secteur tertiaire peuvent également être revisitées et adaptées pour s'articuler autour de processus plus participatifs (Louviot, communication personnelle, 2022).

### ***Offrir un appui politique et une reconnaissance sociale aux enseignants engagés***

Comme l'indique Curnier (communication personnelle, 2022) en s'appuyant sur le rapport « *Enquête sur les pratiques et besoins des enseignant.e.s en matière de durabilité* » (2019), il est important pour les enseignants de bénéficier d'un soutien politique. Derrière la plupart des projets et des innovations pédagogiques se cache un besoin de valorisation, de reconnaissance et d'appui politique. Ainsi, une simple communication publique officielle en début d'année scolaire du type « *dès cette rentrée, chaque acteur des établissements scolaires doit s'astreindre à faire participer les élèves sous la forme qu'il jugera la plus adaptée* » traduisant le soutien d'une personnalité politique offrirait une forme de légitimation qui contribuerait à motiver un plus grand nombre d'enseignants.

### ***Visibiliser les projets et les réussites en améliorant la communication***

Une meilleure communication sur les projets ayant abouti profiterait à toutes les personnes ayant à cœur de développer la participation au sein du système scolaire (Curnier, communication personnelle, 2022). L'ère numérique dans laquelle nous nous trouvons, bien qu'elle soit sujette à son lot de critiques, connaît aussi des points positifs :

des outils tels que la newsletter du département, la brochure de la rentrée, des communiqués de presse, des articles dans les journaux locaux pourraient être mis à contribution afin de mettre en lumière les belles initiatives et projets participatifs pouvant aboutir dans le cadre scolaire.

### *Sortir des sentiers battus et faire éclater les verrous du système scolaire traditionnel*

Dans une perspective plus méta, l'école se doit d'évoluer. Il existe en effet un verrouillage venant d'en haut contribuant à museler les enseignants qui, de fait, se retrouvent emprisonnés dans des pratiques classiques. Le système scolaire et tous les protagonistes touchés, corps enseignant comme élèves, auraient beaucoup à tirer de pratiques plus ouvertes parfois cataloguées bien rapidement comme trop ésotériques (cercles de parole, méditation...). Aussi, le trio « lire – compter- écrire » auquel la droite est très attachée pouvant difficilement changer, il faut redoubler d'efforts pour proposer un traitement innovant : apprendre à compter en faisant des budgets ou en délimitant des parcelles de jardin par exemple.

### *Humaniser l'école*

Finalement, il s'agit là de la piste la plus globale mais peut-être la plus cruciale reprenant certains éléments mis en exergue plus haut : humaniser le système scolaire. Pour présenter ce point, rien de tel que ce discours rapporté de Crettenand (communication personnelle, 2022) :

Mais en fait faudrait instaurer des semaines à thèmes portant sur des questions socialement vives, et t'aurais je sais pas une semaine qui porte sur le multiculturalisme, une semaine sur la transition énergétique, là ça serait que des projets interdisciplinaires, une école complètement décrochée qui ressemble à la vie quoi pour leur faire comprendre que l'école bah c'est la vraie vie, quoi. Tu les fais parler avec des gens, tu ramènes du savoir d'autres personnes que le prof, tu instaures une relation aux élèves différente, tu leur laisse la possibilité d'avancer à leur rythme et en parallèle t'es dispo pour pousser les élèves qui ont besoin de soutien. Tu proposes des sorties qui ont juste aucun rapport avec un quelconque objectif du PER, juste voilà on va faire un peu de cohésion sans évaluation formelle, on se voit en dehors des murs de l'école on se détache de cette pression qu'on vit au quotidien et là tu vois bien que y'a des élèves qui parlent, ça aide à participer ! Si t'es tranquille

t'as pas peur de prendre la parole, ça veut dire que t'as du temps pour parler d'autres trucs aussi, il faut créer des moments où tu peux échanger sur un vélo de seconde main, sur leurs hobbies, tu portes un intérêt à la vie des élèves, juste ouais être réellement intéressé par ce qu'ils te racontent, leur donner la possibilité de s'ouvrir, c'est du temps qui est rentabilisé autrement ! Faudrait au début de chaque année prévoir un espace avec des activités en dehors de l'école pour pouvoir comprendre comment tout le monde fonctionne et humaniser un peu cette école quoi !

Ainsi, de nombreux leviers d'action existent. Cette liste de propositions non-exhaustive ne couvre pas l'ensemble des ajustements pouvant être mis sur pied, mais donne à voir que ces modifications peuvent (et doivent ?) avoir lieu à plusieurs niveaux simultanément.

## 7.6 Conclusion

Ce travail s'est astreint à donner la parole aux élèves et à prendre leur avis en considération. Il a permis de mettre en lumière certaines attentes et frustrations des jeunes. En effet, l'analyse de l'ensemble du corpus a mis en exergue que chaque élève vit la situation différemment et que les motivations de chacun sont très variables. Leur perception de différentes notions peut également diverger ; cela montre qu'il faut pouvoir proposer des démarches participatives variées aux élèves afin que chacun puisse y trouver son compte. Il faut prévoir un contrat clair avec les élèves afin d'éviter une désillusion et un sentiment de frustration, voire de trahison.

Dans l'optique de préparer au mieux nos jeunes à faire face à ce qui les attend, ce travail a montré à plusieurs égards que les démarches participatives au sein de l'école sont des compléments très efficaces permettant, avec une portée encore limitée malheureusement et notamment à cause d'une forme scolaire trop rigide et inadaptée, de palier certains manques du système scolaire échouant dans sa mission de former des citoyens armés. En effet, les dispositifs participatifs analysés dans le cadre de ce travail, à savoir un groupe de délégués et des projets portés par des élèves, permettent, dans une certaine mesure, la mise en œuvre d'une EDD. Ce travail a donc mis en évidence que la participation des élèves est bénéfique à plusieurs niveaux : elle permet notamment de s'approcher d'une meilleure compréhension de la vie en société, de développer certaines compétences jugées essentielles, et de développer un pouvoir d'agir. Cependant, cette recherche a

également souligné que ces résultats sont garants d'un encadrement bienveillant tendant vers l'horizontalité et la prise en considération de l'opinion des élèves.

Ces démarches participatives méritent d'être généralisées car elles appuient le développement de compétences dignes d'intérêt dans le contexte de l'Anthropocène, notamment ; elles devraient à cet égard occuper une place de choix dans l'enseignement, primaire comme secondaire. Souvent relayée à l'arrière de la boutique, et proposée uniquement par les plus motivés, la participation des élèves est un peu « *à la carte* » alors qu'elle devrait être, dans le cadre de la scolarité de chacun, le pilier, le plat de résistance de tout enseignement.

Si ces questionnements peuvent donner l'impression d'être des préoccupations issues de la gauche, ils intéressent en réalité tout le monde (Curnier, communication personnelle, 2022) : en effet, un consensus au niveau politique existe dans la mesure où la citoyenneté a tendance à être mise en avant dans les discours de manière positive et être perçue comme importante dans l'inconscient collectif. Pour la droite, même si un passage par le trio « *lire – compter – écrire* » semble non négociable, ces trois objectifs centraux vont au-delà de ce qu'ils décrivent et permettent notamment de se renseigner, de voter de manière éclairée, ou encore de s'intégrer correctement pour ne citer que quelques exemples. En d'autres termes, peu importe la destinée professionnelle des élèves, les compétences travaillées à travers des démarches participatives seront de toute façon mobilisables et utiles, indépendamment du domaine d'activité. Dans cette optique, la participation représentant l'un des gros morceaux de la citoyenneté dans le PER, le bienfondé de la nécessité de voir les dispositifs de participation au sein du système éducatif se développer est difficilement réfutable, peu importe le positionnement sur l'échiquier politique.

Néanmoins, il est nécessaire de mentionner l'émergence très récente de réflexions autour du concept même de participation (Louviot, communication personnelle, 2022). En effet, bien que ce travail de recherche se soit astreint à défendre les apports et l'impact positif d'une participation se généralisant dans le milieu scolaire, la tendance actuelle est de remettre en question la notion même de participation et tout ce qu'elle englobe. Ainsi, des réflexions s'articulant autour d'une participation « *bas-seuil* » ont fraîchement vu le jour. Elles proposent des éléments de réflexion se distançant des approches participatives ayant lieu dans « *le monde adulte* ». Cette participation particulière ambitionne de s'appuyer sur des dispositifs plus inclusifs et englobe des espaces qui se voudraient faciles

d'accès, à la portée de tout un chacun et sans trop d'engagement. Ce nouveau courant de pensée s'interroge également sur la sémantique du mot « *participation* » et sur toutes les notions qui le sous-tendent dans différentes langues, au sein de diverses cultures, en fonction des multiples contextes... En d'autres termes, ces réflexions récentes cherchent à pousser le raisonnement, à déconstruire la vision communément admise de l'enfance, à élaborer des dispositifs pensés pour les enfants en se détachant de ce qui est jugé adapté par les adultes. A quoi pourrait ressembler une participation à bas-seuil pour les enfants ? Ces remises en question sont garantes d'un processus de déconstruction actuellement en cours : la participation des enfants est bel et bien au cœur des débats, et ses mises en œuvre, au sein du système scolaire notamment, risquent visiblement de subir encore quelques mutations.

## 8. Références bibliographiques

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0007>
- Arnsperger, C., & Bourg, D. (2017). *Écologie intégrale : Pour une société permacirculaire* (1re édition). PUF.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Audigier, F. (2015). Chapitre 2. Éducation à... Et préparation à la vie. In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (p. 25-35). De Boeck Supérieur; Cairn.info.  
<https://www.cairn.info/sciences-de-la-nature-et-de-la-societe-dans-une-ec--9782807301764-p-25.htm>
- Audigier, F., & Ethier, M.-A. (2017). Education à la citoyenneté. In A. Barthes, N. Tutiaux-Guillon, & J.-M. Lange (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 46-56). L'Harmattan.
- Barrau, A. (2020). *Le plus grand défi de l'histoire de l'humanité : Face à la catastrophe écologique et sociale* (Nouvelle éd. augmentée). Michel Lafon.
- Barthes, A., Tutiaux-Guillon, N., & Lange, J.-M. (Éds.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e éd. refondue). A. Colin.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2010). *L'entretien* (2e éd. refondue, avec une nouvelle présentation). A. Colin.
- Blondiaux, L. (2015). Démocratie participative délibérative. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015, p. 566-571). PUF.
- Blondiaux, L., & Sintomer, Y. (2009). L'impératif délibératif. *Rue Descartes*, 63(1), 28-38. Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/rdes.063.0028>
- Bourg, D. (2010). *Démocratie, le défi écologique* [Les grands dossiers des sciences humaines].

- Bourg, D., & Whiteside H., K. (2015). Démocratie écologique. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015, p. 554-565). PUF.
- Bourg, D., & Whiteside, K. (2011). Écologie, démocratie et représentation. *Le Débat*, 164(2), 145-153. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/deba.164.0145>
- Bourg, D., & Whiteside, K. (2017). Écologies politiques : Essai de typologie. *La Pensée écologique*, 1(1), a. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lpe.001.0001>
- Brennan, J. (2016). *Against democracy*. Princeton University Press.
- Champy, P., & Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.
- Chollet, A. (2019). Pour l'écologie, pour la démocratie. *EcoRev'*, N° 47(1), 19. <https://doi.org/10.3917/ecorev.047.0019>
- Chomsky, N., Bouveresse, J., Discepolo, T., Rosat, J.-J., Cotton, F., & Bandini, A. (2010). *Raison & liberté : Sur la nature humaine, l'éducation & le rôle des intellectuels*. Agone.
- CIIP. (2010). *Plan D'études Romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Accessible à : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration\\_CIIP\\_PER\\_BROCHURE\\_PG-2.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf)
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Conseil de l'Europe. (2010). *Recommandation CM/REC (2010)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique*.
- Conseil fédéral. (2016). *L'éducation à la citoyenneté en Suisse—Une vue d'ensemble*.
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. (2000). *The Anthropocene*. 41, 17-18.
- Curnier, D. (2017a). Éducation et durabilité forte : Considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 0(0), c. <https://doi.org/10.3917/lpe.pr1.0032>
- Curnier, D. (2017b). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Lausanne]. [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_B31DC17D1A79.P002/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_B31DC17D1A79.P002/REF)
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.

- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : Avec lexique anglais-français* (2. éd., rev.augm). Presses Univ. de France.
- Dewey, J., Singly, F. de, & Deledalle, G. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. A. Colin.
- DFJC. (2021). *Education à la durabilité et PER, Eclairages et points d'appui. Guide à l'attention des enseignantes et enseignants du Canton de Vaud*.
- Dolz, J. (2002). La notion de compétence : Nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0007>
- Dugue, E., & Maillebois, M. (1994). De la qualification à la compétence : Sens et dangers d'un glissement sémantique. *Education permanente*, 118, 43-50.
- Eckersley, R. (2017). La démocratie à l'ère de l'Anthropocène. *La Pensée écologique*, 1(1), b. Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/lpe.001.0032>
- Education21. (2018). *L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) à l'école et dans l'enseignement*.  
[https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/edd/Ouverture\\_EDD.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/Ouverture_EDD.pdf)
- Egger, M. M. (2017). *Écopsychologie : Retrouver notre lien avec la Terre*. Jouvence éditions.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (2011). *Surveiller et punir : Naissance de la prison* (Nachdr. der Ausg. 1975). Gallimard.
- Foussard, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Chronique sociale.
- Gillet, P., & CEPEC (Lyon, F. (1997). *Construire la formation : (Outils pour les enseignants et les formateurs)*. ESF Editeur.
- Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat (GIEC). (2022). *Changement climatique 2022 : Atténuation du changement climatique* (Résumé pour les décideurs politiques N° 6; p. 63).  
[https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC\\_AR6\\_WGIII\\_SummaryForPolicymakers.pdf](https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_SummaryForPolicymakers.pdf)
- Haeberli, P. (2007). Les conseils d'enfants en Suisse : Discours, intentions et pratiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 79-84. <https://doi.org/10.4000/ries.165>
- Heilbroner, R. L. (1974). *An inquiry into the human prospect* (1st ed.). Norton.

- Hervé, G. (2007). L'école : Quelles missions pour quel projet d'humanité ? In *École, changer de cap : Contributions à une éducation humanisante*. Chronique sociale.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (Y. Abernot, Éd.). ESF.
- Illich, I. (1971). Comment éduquer sans école ? *Esprit* (1940-), 404 (6), 1123-1152.
- Illich, I., & Durand, G.-H. (2015). *Une société sans école*. Points.
- Innocenti, U. O. of R., & Lansdown, G. (s. d.). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. UNICEF-IRC. Consulté 4 avril 2022, à l'adresse <https://www.unicef-irc.org/publications/303-promouvoir-la-participation-des-enfants-au-processus-decisionnel-democratique.html>
- Jackson, T. (2009). *Prosperity without growth : Economics for a finite planet*. Earthscan.
- Jonas, H. (1979). *Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique* (Le Cerf).
- Jonnaert, P. (2014). Evaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In C. Dierendock, E. Loarer, & B. Rey (Éds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck Supérieur. [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_DINCK\\_2014\\_01\\_0035&download=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_DINCK_2014_01_0035&download=1)
- Keslassy, E. (2012). *Alexis de Tocqueville : De la démocratie en Amérique : pour une sociologie de la démocratie*. Ellipses.
- Lange, J.-M. (2017). Education au développement durable. In A. Barthes & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 82-89). L'Harmattan.
- Latour, B. (2017). *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique*. La Découverte.
- Le Bossé, Y. (2005). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment1. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté* (2e éd.). De Boeck.
- LEO, (2011) (testimony of Le Grand Conseil du Canton de Vaud). Accessible sur : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)
- Le Temps. (2019, janvier 30). Daniel Curnier : « L'école apprend plus à obéir qu'à s'opposer ». *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/daniel-curnier-lecole-apprend-plus-obeir-qua-sopposer>

- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Éducagri éd.
- Légifrance. (2004). *Charte de l'environnement*. <https://environnement-juste.org/PDFs/SAUX%20ULM/Lois/Aarhus%20Charte/Charte%20de%20l'environnement%20de%202004.pdf>
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7297>
- Louviot, M. (2021). *L'éducation aux droits de l'enfant : Participation des élèves et enjeux de la forme scolaire. Etude de cas en Suisse romande* [University of Geneva]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:159232>
- Louviot, M. (2022, mai 11). *La participation des élèves, un droit fondamental—La participation des élèves comme un outil d'éducation à la démocratie* [Webinaire]. <https://campusdemokratie.ch/fr/la-participation-des-eleves-comme-un-outil-deducation-a-la-democratie/>
- Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2020). L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire : Le cas de la Suisse romande. *Revue des sciences sociales*, 64, 28-37. <https://doi.org/10.4000/revss.5641>
- Lundy, L. (2007). « Voice » Is Not Enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Maran, D. A., & Begotti, T. (2021). Media Exposure to Climate Change, Anxiety, and Efficacy Beliefs in a Sample of Italian University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9358. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179358>
- Maulini, O. (2020). *Que penser des conseils d'élèves ? 4*.
- Meadows, D. H., Randers, J., Behrens, W. W., & Meadows, D. L. (1972). *Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 28(2), 59. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0059>

- Morin, E. (2007). Mieux répondre à la curiosité de l'enfant. In *École, changer de cap : Contributions à une éducation humanisante*. Chronique sociale.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., & Domingo Motta, R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Balland.
- Nations Unies. (1992). *Action 21 : Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*.
- Norton, B. G. (2005). *Sustainability : A philosophy of adaptive ecosystem management*. University of Chicago Press.
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés (Résumé)*.  
<https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- Ophuls, W. (1977). *Ecology and the politics of scarcity : Prologue to a political theory of the steady state*. Freeman.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy : Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.
- Pagoni, M. (2009). Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 150. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0150>
- Pagoni, M., Haeberli, P., & Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 3-8. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0003>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. *U*, 231-314.
- Pelchat, Y. (2010). L'appel à la participation : Une vision privatisée de l'inégalité ? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 114-129. <https://doi.org/10.7202/044223ar>
- Pellaud, F. (2000). *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie* [Université de Genève].  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97>
- Pellaud, F. (2013a). *Au fait, Education au développement durable, ça veut dire quoi ?* 11.
- Pellaud, F. (2013b). *Enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable ?*  
[https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/campus/cohep/2.1.4\\_f\\_Difference\\_D\\_D\\_EDD.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/campus/cohep/2.1.4_f_Difference_D_D_EDD.pdf)

- Pellaud, F. (2014). Chapitre 6. Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable. In *Education au développement durable* (p. 137-161). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0137>
- Pellaud, F., & Eastes, R.-E. (2020). Éduquer à la condition terrestre. *Éducation relative à l'environnement, Volume 15-2*, 252-271. <https://doi.org/10.4000/ere.5606>
- Pellaud, F., & Gay, P. (2017). Des connaissances au passage à l'acte : Les complexités de l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable*, 6-17.
- Pellaud, F., Gay, P., Blandenier, G., Massiot, P., & Dubois, L. (2020). Developing self-confidence through the transformation of evaluation practices. In *Paradigms, Models, Scenarios and Practices for Strong Sustainability* (p. 397-406).
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P., & Gay, P. (2021). The Competencies That School-Leavers Should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6, 660169. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660169>
- Perrenoud, P. (2002a). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *Educateur*, 14, 11.
- Perrenoud, P. (2002b). D'une métaphore à l'autre : Transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0007>
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.
- Perrenoud, P. (2011a). *Construire des compétences dès l'école* (6. éd). ESF Éd.
- Perrenoud, P. (2011b). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. ESF.
- Raveaud, M. (2007). L'élève, futur citoyen : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 19-24. <https://doi.org/10.4000/ries.111>
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétences » en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin.
- Schneider, A. (2013). Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable. *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants*.

- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions vives recherches en éducation*, N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shearman, D. J. C., & Smith, J. W. (2007). *The climate change challenge and the failure of democracy*. Praeger Publishers.
- Sinaï, A. (2021). Préface. In *Politiques de l'Anthropocène* (p. 7-12). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.sinai.2021.01.0007>
- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 61-71). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0007>
- Taddéi, F., & Davidenkoff, E. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Calmann-Lévy.
- Testefort, J.-P. (2015). Education au développement durable. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015, p. 786-791). PUF.
- UNESCO. (2013). *Education en vue du développement durable (EDD)—UNESCO Bibliothèque Numérique*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222120\\_fre.:~:text=L%E2%80%99%C3%89ducatio n%20en%20vue%20du%20d%C3%A9veloppement%20durable%20consiste%20%C3%A0,r%C3%A9duction%20de%20la%20pauvret%C3%A9%20ou%20la%20consommation%20durable.](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222120_fre.:~:text=L%E2%80%99%C3%89ducatio n%20en%20vue%20du%20d%C3%A9veloppement%20durable%20consiste%20%C3%A0,r%C3%A9duction%20de%20la%20pauvret%C3%A9%20ou%20la%20consommation%20durable.)
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : Objectifs d'apprentissage*.
- Van Campenhoutd, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Vincent, G., Berthelot, Jean-Michel, Eliou, Marie, Hardy, M., Lahire, Bernard, Maroy, Christian, Montandon, C., Thin, Daniel, Comité de recherche Modes et processus de socialisation, & Groupe de recherches sur la socialisation (Bron, R. (2019). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*.
- Wallenhorst, N., & Pierron, J.-P. (Éds.). (2019). *Éduquer en anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- WCED. (1987). *Notre avenir à tous—Rapport Brundtland*.
- Westra, L. (1998). *Living in integrity : A global ethic to restore a fragmented earth*. Rowman & Littlefield.

## **Communications personnelles issues d'échanges informels**

HAEBERLI, Philippe (2022), 28 janvier

FRAGNIERE, Augustin (2022), 26 mai

CRETTENAND, Tim (2022), 9 juin

CURNIER, Daniel (2022), 14 juin

LOUVIOT, Maude (2022), 21 juin

## 9. Annexes

### Annexe 1 : élection des délégués

À L'ATTENTION DES MAÎTRE·SSE·S DE CLASSE ET DE LEURS ÉLÈVES

ÉLECTION DES DÉLÉGUÉ·E·S 2021 - 2022 DE 8H À RAC

Cher·e·s collègues, cher·e·s élèves,

Voici de quoi procéder à l'élection du/de la **délégué·e de votre classe**. Ce rôle consiste à faire le lien entre les élèves de votre classe, le groupe des délégué·e·s et le corps professionnel.

Cette personne a envie :

- de soutenir le climat scolaire défini par des élèves (document affiché dans votre classe),
- de contribuer un peu plus activement à la vie de l'établissement,
- de prendre des responsabilités, des initiatives,
- d'expérimenter le rôle de délégué·e, ce qui est utile comme citoyen·ne.

La personne qui se présente comme délégué·e s'engage pour l'année scolaire :

- à participer à cinq rencontres,
- à faire un retour de chaque rencontre à sa classe durant la période de cours suivante où le groupe-classe est au complet,
- à s'organiser pour être remplacé en cas d'absence,
- à relever la boîte aux lettres de la classe une fois par semaine ou sa boîte mail élève

Il est tout à fait possible d'avoir deux délégué·e·s dans une classe. L'important est que vous collaboriez pour que votre classe soit toujours représentée lors des rencontres délégué·e·s (auxquelles vous pouvez venir à deux) afin que vos camarades puissent être informé·e·s.

Les cinq rencontres auront lieu **les lundis de 12h15 à 13h30 en salle 815 (salle de physique)**

Première rencontre :

**Pour les 8H et 10H : lundi 27 septembre.**

**Pour les 9H, 11H et RAC : lundi 4 octobre.**

Les élèves inscrit·e·s à un cours facultatif qui a lieu le lundi ne peuvent malheureusement pas se présenter comme délégué·e.

Nous sommes à disposition pour vos commentaires et vous souhaitons une bonne élection et une belle année scolaire !

N. Baehler & T. Crettenand

---

**Document à nous retourner d'ici au mercredi 15 septembre**

Prénom & nom de du/de la délégué·e :

Classe :

Maître·sse de classe :

Raisons pour lesquelles cet·te élève souhaite être délégué·e (à compléter par l'élève) :

Copies : direction, bibliothèque

## Annexe 2 : récolte avis « Silence, on lit » élèves



Cher enseignants, chères enseignantes,

Nous sommes 2 élèves participant à Elyvox. Elyvox est un groupe d'élèves qui réalisent les projets proposés par les délégués. Ils en choisissent un à réaliser.

Notre projet concerne Silence on lit. Il consiste à prolonger Silence on lit à toute l'année et faire qu'il ne soit pas qu'un moment de lecture, mais aussi un moment de calme. Pendant Silence on lit, on pourrait donc dessiner, écrire ou se reposer. Ce ne serait pas une contrainte ingérable, car le fait de faire Silence on lit toute l'année se fait déjà dans d'autres établissements tels que... .Nous vous adressons cette lettre pour avoir l'avis de vos élèves. Pourriez-vous faire une petite discussion en classe et répondre aux questions ci-dessous et nous rapporter les résultats sur cette fiche ?

Les élèves sont-ils pour ou contre la prolongation de Silence on lit sur toute l'année ? Rapportez le nombre d'élèves pour, le nombre d'élèves contre, le nombre d'élèves indécis et leurs potentiels arguments.

Les élèves sont-ils pour ou contre la proposition de rendre Silence on lit également un moment de calme ? (On pourrait dessiner, écrire ou se reposer.) Rapportez le nombre d'élèves pour, le nombre d'élèves contre, le nombre d'élèves indécis et leurs potentiels arguments.

Merci de rendre ce document avant le mercredi 16 février dans le casier de  
MONSIEUR Crettenand

Sara et Samuel de la 9VP3

### Annexe 3 : récolte avis « Silence on lit » enseignants



Cher enseignants, chères enseignantes,

Nous sommes 2 élèves participant à Elyvox. Elyvox est un groupe d'élèves qui réalisent les projets proposés par les délégués. Ils en choisissent un à réaliser.

Notre projet concerne Silence on lit. Il consiste à prolonger Silence on lit à toute l'année et faire qu'il ne soit pas qu'un moment de lecture, mais aussi un moment de calme. Pendant Silence on lit, on pourrait donc dessiner, écrire ou se reposer.

Quel est votre avis sur la prolongation de Silence on lit à toute l'année ? (Expliquez votre avis).

Quel est votre avis sur la proposition de faire que Silence on lit soit ne soit pas qu'un moment de lecture mais aussi de dessin, d'écriture ou de repos ? (Expliquez votre avis).

Merci de remettre cette feuille au plus tard le mercredi 16 février dans le casier de Monsieur Crettenand.

Samuel et Sara élèves de la 9VP3

#### Annexe 3.1 : Résultats sondage « Silence, on lit »

- Nombre de personnes qui ont donné leurs avis (prof-e-s et élèves) : 223
- Nombre d'enseignant-e-s qui ont répondu : 18

##### Proposition 1 : Prolongation de Silence on lit à toute l'année

- Nombre d'enseignant-e-s pour : 17
- Nombre d'enseignant-e-s contre : 1
- Nombre d'élèves pour : 162
- Nombre d'élèves contre : 27
- Nombre d'élèves indécis-e-s : 15

##### Proposition 2 : modification des choses permises dans Silence on lit (on inclurait le dessin, l'écriture, le repos...)

- Nombre d'enseignant-e-s pour : 9
- Nombre d'enseignant-e-s contre : 6
- Nombre d'enseignant-e-s indécis-e-s : 2
- Nombre d'élèves pour : 183
- Nombre d'élèves contre : 17
- Nombre d'élève indécis-e-s : 6

## Annexe 4 : pétition pour miroirs

### PÉTITION - ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE L'ÉLYSÉE - FÉVRIER 2022

Cher Monsieur le Directeur,

Par cette pétition, nous, les élèves signataires, désirons vous demander d'**installer des miroirs dans les toilettes des filles et des garçons.**

En effet, il est important que nous puissions voir notre visage pour avoir une apparence correcte en classe (saignement de nez, brossage des dents, coiffure, rectification du maquillage, ...).

Merci de prendre notre demande en considération.

Coordination : Middina Jabrailova , Sahra Adam, Amina Mohamed (ACC4)

02 WC avec miroirs : étage des 10<sup>e</sup> et des 11<sup>e</sup> année : wc filles

10 WC sans miroirs : étage des 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année : wc garçons  
étage inférieur bâtiment inférieur : wc filles et garçons  
étage supérieur bâtiment inférieur : wc filles et garçons  
étage cuisine : wc filles et garçons  
étage des 8<sup>e</sup> filles et garçons ;

	Classe	Nom, prénom	Signature
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
	Classe	Nom, prénom	Signature

11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Document à déposer d'ici **au 16 février 2022** en salle des maîtres, casier de Mme Baehler.

Annexe 5 : tableau de bord pour organisation

TABLEAU DE BORD	SUIVI							
	COORDINATION							
	ÉCHÉANCE							
	COMMENT							
	OBJECTIF							

**QUESTIONNAIRE - DELEGUES**

---

**Partie A : réponds aux questions suivantes avec tes mots**

**Q1** : Qu'est-ce que ta participation au sein du groupe des délégués t'a apporté ? Qu'as-tu appris ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Q4** : Que signifie pour toi « *participer* » ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Q3** : Que signifie « *la confiance en soi* » pour toi ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Q4** : Est-ce que tu as l'impression que ton travail/ ta participation en tant que délégué t'a permis de développer ta confiance en toi ? Ou alors avais-tu déjà cette confiance en toi avant ?

.....  
.....  
.....

**Partie B : réponds aux affirmations suivantes en entourant la proposition qui correspond le mieux**

En cas de besoin, voici quelques définitions de mots que tu retrouveras dans la grille :

- **Créativité** : tu es capable d'inventer, d'imaginer, de trouver des solutions originales, d'ouvrir ton esprit
- **Esprit critique** : tu es capable d'examiner attentivement les choses avant de porter un jugement ou de faire un choix
- **Confiance en soi** : tu as foi en qui tu es, tu crois en toi et en tes capacités, tes atouts et ton pouvoir d'agir

Suite au dos 😊 →

N°	Affirmations :	Propositions :			
		Tout à fait d'accord 	Un peu d'accord 	Pas vraiment d'accord 	Pas du tout d'accord 
1	A travers mon rôle de délégué-e et les tâches qui me sont attribuées, je me sens efficace.				
2	Dans la vie de tous les jours, à l'école ou en dehors, j'ai confiance en moi.				
3	Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer ma créativité.				
4	Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer mon esprit critique.				
5	Mes tâches en tant que délégué-e me permettent de développer ma confiance en moi.				
6	Participer au groupe des délégués m'aide à mieux comprendre comment fonctionne la société.				
7	Je suis content-e d'avoir vécu cette expérience en tant que délégué-e.				
8	Être délégué-e me donne le sentiment d'avoir un impact/ un pouvoir d'action sur l'établissement scolaire.				
9	J'ai l'impression qu'être délégué-e m'aidera, par la suite, à m'insérer plus facilement dans la société.				
10	L'organisation et le fonctionnement du groupe des délégués me font penser à l'organisation de notre système démocratique.				
11	A l'école, en règle générale, j'ai l'impression que je peux m'exprimer et que mon avis est pris en considération.				
12	Je pense qu'il est important de s'exercer au débat et à l'argumentation car c'est quelque chose que je ne fais pas suffisamment durant les cours.				

**QUESTIONNAIRE - ELYVOX**

---

**Partie A : réponds aux questions suivantes avec tes mots**

**Q1** : Qu'est-ce que ta participation à Elyvox et à ton projet t'ont apporté ? Qu'as-tu appris ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Q2** : Que signifie pour toi « *participer* » ?

.....  
.....  
.....

**Q3** : Que signifie « *la confiance en soi* » pour toi ?

.....  
.....  
.....

**Q4** : Est-ce que tu as l'impression que ton travail/ ta participation en tant qu'Elyvox t'a permis de développer ta confiance en toi ? Ou alors avais-tu déjà cette confiance en toi avant ?

.....  
.....  
.....

**Partie B : réponds aux affirmations suivantes en entourant la proposition qui correspond le mieux**

En cas de besoin, voici quelques définitions de mots que tu retrouveras dans la grille :

- **Créativité** : tu es capable d'inventer, d'imaginer, de trouver des solutions originales, d'ouvrir ton esprit
- **Esprit critique** : tu es capable d'examiner attentivement les choses avant de porter un jugement ou de faire un choix
- **Confiance en soi** : tu as foi en qui tu es, tu crois en toi et en tes capacités, tes atouts et ton pouvoir d'agir

Suite au dos 😊 →

N°	Affirmations :	Propositions :			
		Tout à fait d'accord 	Un peu d'accord 	Pas vraiment d'accord 	Pas du tout d'accord 
1	A travers mon rôle de porteur/ porteuse de projet et les tâches qui me sont attribuées, je me sens efficace.				
2	Dans la vie de tous les jours, à l'école ou en dehors, j'ai confiance en moi.				
3	Mes tâches en tant que porteur/porteuse de projet me permettent de développer ma créativité.				
4	Mes tâches en tant que porteur/porteuse de projet me permettent de développer mon esprit critique.				
5	Mes tâches en tant que porteur/porteuse de projet me permettent de développer ma confiance en moi.				
6	Participer à Elyvox m'aide à mieux comprendre comment fonctionne la société.				
7	Je suis content-e d'avoir vécu cette expérience en tant que porteur/porteuse de projet.				
8	Être porteur/ porteuse de projet me donne le sentiment d'avoir un impact/ un pouvoir d'action sur l'établissement scolaire.				
9	J'ai l'impression qu'avoir porté un projet m'aidera, par la suite, à m'insérer plus facilement dans la société.				
10	L'organisation et le fonctionnement d'Elyvox me font penser à l'organisation de notre système démocratique.				
11	A l'école, en règle générale, j'ai l'impression que je peux m'exprimer et que mon avis est pris en considération.				
12	Je pense qu'il est important de s'exercer au débat et à l'argumentation car c'est quelque chose que je ne fais pas suffisamment durant les cours.				

## Annexe 8 : Canevas grille d'entretien adultes

Parties/Thématiques	Questions globales	Attentes
1. Brève présentation de l'interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te décrire en quelques mots ?</li> <li>- Depuis quand t'occupes-tu du groupe des délégués ?</li> <li>- As-tu un intérêt pour les questions liées à la durabilité ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir s'il y a des points communs entre les deux encadrants</li> </ul>
2. Précisions sur le fonctionnement du groupe des délégués et d'Elyvox	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment définirais-tu le groupe des délégués/ Elyvox ?</li> <li>- Comment définirais-tu ton rôle au sein du groupe des délégués/ d'Elyvox ?</li> <li>- Quel est ton objectif personnel dans ta manière d'encadrer les élèves ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les valeurs sous-jacentes</li> <li>- Analyser le choix des mots</li> <li>- Comprendre les motivations et la vision de chacun</li> <li>- Accéder à la représentation que chaque sujet se fait de lui-même</li> <li>- Voir s'il y a des points communs entre les deux encadrants</li> </ul>
3. Compétences visées et travaillées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les compétences qui sont, selon toi, développées au sein du groupe des délégués/ Elyvox ?</li> <li>- Quelles sont les compétences qui, idéalement, devraient être développées dans le cadre scolaire pour permettre aux élèves de faire face aux défis de demain ?</li> <li>- Parmi les compétences listées (étude Pellaud et. al 2020), lesquelles sont exercées dans le cadre du groupe des délégués et d'Elyvox ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir si les encadrants et le doyen axent leur objectifs sur le développement de compétences, et si oui, lesquelles en particulier</li> <li>- Accéder à leur avis concernant les compétences définies dans l'étude Pellaud et. al 2020 et voir si ces compétences sont travaillées ou non</li> </ul>
4. La confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est, selon toi, le rôle de la confiance en soi dans de telles démarches participatives ?</li> <li>- Les élèves participant à ces deux structures sont-ils déjà au bénéfice d'une</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir comment les adultes perçoivent la confiance en soi concernant les élèves et s'il s'agit effectivement à leurs yeux d'une compétence clé sur laquelle reposent les autres</li> </ul>

	<p>confiance en eux bien assise ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peuvent-ils encore développer cette compétence au sein du groupe des délégués/ Elyvox ?</li> </ul>	
5. Compréhension de la complexité de la société/ insertion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le groupe des délégués/Elyvox permettent-ils d'ouvrir l'école sur la complexité de la société ?</li> <li>- Permettent-ils aux élèves de mieux s'insérer dans la société démocratique plus tard ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir dans quelle mesure les activités/ processus propres au groupe des délégués et d'Elyvox permettent de mieux comprendre la société</li> </ul>
6. Pouvoir d'agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si je te dis « pouvoir d'agir », qu'est-ce que ça t'évoque ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir ce que ce concept représente pour les adultes</li> <li>- Voir si certains concepts tels que le sentiment d'autonomie, de compétence, de proximité sociale apparaissent</li> </ul>

### Complément : liste compétences étude Pellaud et. al 2021

Liste de compétences à montrer :

- Collaboration, coopération, bonnes aptitudes sociales
- Curiosité, désir d'apprendre
- Autonomie dans le travail, autonomie dans la façon d'être
- Pensée critique
- Créativité, ouverture d'esprit
- Adaptabilité, flexibilité, ouverture au changement
- Implication personnelle, motivation, persévérance, sens des responsabilités
- Conscience de soi et de ses propres limites ou habiletés
- Familiarité avec les technologies et habileté à vivre avec
- Respect pour soi, pour les autres, tolérance, bienveillance
- Capacité de réflexion, habileté à analyser ses propres processus, auto-évaluation
- Confiance en soi

## Annexe 9 : Canevas grille d'entretien élèves

Parties/Thématiques	Questions délégués	Questions Elyvox	Attentes
1. Brève présentation de l'interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te décrire en quelques mots ?</li> <li>- Qu'est-ce qui t'a donné envie de devenir délégué ?</li> <li>- C'est la première fois ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te décrire en quelques mots ?</li> <li>- Qu'est-ce qui t'a donné envie de faire partie d'Elyvox ?</li> <li>- C'est la première fois que tu portes un projet ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtenir éventuellement des éléments de contexte (passion, passe-temps,...)</li> <li>- Cerner éventuellement des traits de personnalité</li> <li>- Accéder aux motivations des élèves</li> </ul>
2. Précisions du rôle des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont tes tâches en tant que délégué ?</li> <li>- Est-ce que tu apprécies être délégué ?</li> <li>- Qu'est-ce que cette expérience t'a appris ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu me présenter ton projet ?</li> <li>- Qu'est-ce qui t'a donné envie de porter ce projet ?</li> <li>- Quelles ont été les étapes du processus ?</li> <li>- Qu'est-ce que cette démarche t'a appris ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les valeurs sous-jacentes</li> <li>- Analyser le choix des mots</li> <li>- Comprendre les motivations et la vision de chacun</li> <li>- Accéder à la représentation que chaque sujet se fait de lui-même</li> <li>- Voir s'il y a des points communs entre les deux groupes d'élèves</li> </ul>
3. Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression de travailler ta créativité ou ton ouverture d'esprit ? Ton esprit critique ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression de travailler ta créativité ou ton ouverture d'esprit ? Ton esprit critique ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accéder à la représentation que chaque élève se fait de son travail et de ses capacités</li> <li>- Voir si la créativité ainsi que l'esprit critique sont travaillées ou non</li> </ul>
4. La confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que « la confiance en soi » selon toi ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression d'avoir confiance en toi ?</li> <li>- Est-ce que ton rôle en tant que délégué te permet de développer ta confiance en toi ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression d'appartenir à un groupe, d'être apprécié, accepté, de faire quelque chose qui a du sens/intérêt, d'être compétent ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que « la confiance en soi » selon toi ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression d'avoir confiance en toi ?</li> <li>- Est-ce que ton rôle en tant que porteur de projet te permet de développer ta confiance en toi ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression d'appartenir à un groupe, d'être apprécié, accepté, de faire quelque chose qui a du sens/intérêt, d'être compétent ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir comment les élèves perçoivent la confiance en soi</li> <li>- Chercher à savoir s'ils ont le sentiment de développer leur confiance en eux au sein du groupe des délégués ou Elyvox</li> </ul>
5. Compréhension de la complexité de la société/insertion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu l'impression que ta participation au groupe des délégués t'aide à mieux comprendre comment fonctionne la société et ses problématiques ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu l'impression que ta participation à Elyvox t'aide à mieux comprendre comment fonctionne la société et ses problématiques ?</li> <li>- Est-ce que ça t'a donné envie de plus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir comment les élèves perçoivent les apports du groupe des délégués et d'Elyvox en termes de compréhension de la société</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'as-tu appris des intervenants externes ?</li> <li>- Est-ce que ça t'a donné envie de plus participer à ce qu'il se passe en dehors de l'école ?</li> </ul>	participer à ce qu'il se passe en dehors de l'école ? A monter d'autres projets ?	
6. Pouvoir d'agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu fais développe ton « pouvoir d'agir » ?</li> <li>- As-tu l'impression d'avoir pu développer ton sentiment d'autonomie ? Le sentiment d'être à l'origine de tes choix/actions ?</li> <li>- Comprends-tu le sens/ l'intérêt/ l'utilité de ce que tu fais ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression que les adultes et les autres élèves partagent le pouvoir pour arriver à une décision tous ensemble ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu fais développe ton « pouvoir d'agir » ?</li> <li>- As-tu l'impression d'avoir pu développer ton sentiment d'autonomie ? Le sentiment d'être à l'origine de tes choix/actions ?</li> <li>- Comprends-tu le sens/ l'intérêt/ l'utilité de ce que tu fais ?</li> <li>- Est-ce que tu as l'impression que les adultes et les autres élèves partagent le pouvoir pour arriver à une décision tous ensemble ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir ce que ce concept représente pour les élèves</li> <li>- Voir si certains concepts tels que le sentiment d'autonomie, de compétence, de proximité sociale apparaissent</li> </ul>

**Complément : liste compétences vulgarisées étude Pellaud et. al 2021**

- Travailler avec les autres, avoir de bonnes relations avec les autres
- Développer ta curiosité, ton envie d'apprendre
- Réussir à avancer, te débrouiller seule
- Être capable d'analyser une situation
- Avoir des idées nouvelles, de la créativité
- Être capable d'accepter le changement et de t'adapter aux situations
- Être impliquée personnellement et motivée
- Avoir conscience de toi, de tes propres limites ou facilités
- Être capable d'utiliser les technologies au quotidien
- Avoir du respect pour toi, pour les autres, être tolérante et bienveillante
- Développer ta capacité de réflexion et à t'évaluer toute seule
- Avoir confiance en toi et en tes capacités

## Annexe 10 : Analyse motivations, raisons d'être délégué

### Modalités :

- 18 documents écrits rendus (2 documents ne renseignent pas sur les raisons, voir plus bas) = 16 élèves/ 9 élèves interviewés oralement = total 25 élèves
- Elèves de 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> année de VP et VG, et RAC
- 20 thèmes/ catégories = 20 couleurs
- 52 éléments de réponse (items) au total
- Pourcentage du camembert proposé sur la base de la colonne de droite « nombre d'items » de la classification qui suit. Exemple :  $26/52 = 50\%$  du camembert

### Proposition de classification :

N°	Catégorie/ code couleur	Nombre d'items
1.	Rendre service, aider	5/52
2.	Égard pour la classe (ambiance, priorité...	3/52
3.	Envie de représenter	3/52
4.	Changer, améliorer, résoudre un problème, avoir un impact	10/52
5.	Organiser, proposer, donner des idées, soutenir idées classe	5/52
6.	Motivation pour projets	1/52
7.	S'exprimer, faire entendre sa voix	2/52
8.	Intérêt, volonté, motivation, goût pour la tâche, curiosité, expérience	6/52
9.	Responsabilité, organisation, carrure pour le poste	2/52
10.	Par défaut	1/52
11.	Communication, liens sociaux, appartenance groupe, travail équipe	3/52
12.	Appréciation « Elysée »	1/52
13.	Expérience antérieure satisfaisante, nostalgie	2/52
14.	Participer	1/52
15.	S'engager	1/52
16.	Transmettre informations	1/52
17.	Goût pour débat, argumentation	1/52
18.	Apprendre la langue	2/52
19.	Statut social prestigieux, quête d'acceptabilité	1/52
20.	Intérêt pour le monde politique	1/52

### A. Analyse des réponses extraites du document écrit

- Je veux être délégué parce que c'est un travail que j'aimerais faire. J'aime bien proposer des activités comme par exemple intégrer les élèves des classes dans plus d'activités scolaires et leur permettre de faire des stages.
- Car je me sens responsable et j'aime bien être délégué.
- Car ça fait longtemps que je ne suis pas délégué et j'aime bien donner des idées.
- Nous voulons parce que nous sommes très organisés, et nous avons les épaules pour, et nous prenons les bonnes décisions pour l'avenir de l'école.
- Parce que personne d'autre voulait. Et on est motivés à faire des projets.
- Pour rendre service à la classe.
- Privilégier la classe, activités (sorties, jeux) plus souvent, réparation des robinets dans les toilettes des garçons (étage 10<sup>ème</sup>), ventilateur.
- Expérimenter le travail de délégué, faire entendre la voix de la classe.
- Pour soutenir les très bonnes idées de la classe.
- Pour rendre service à la classe et y apporter des améliorations si besoin ou même organiser certaines choses pour rendre la vie de classe meilleure.
- Car je veux améliorer cet établissement.
- Car j'ai eu envie de représenter ma classe et faire changer les choses dans cette école.
- Le débat, l'argumentation, le travail en équipe, réfléchir de différentes manières pour résoudre un problème.
- J'ai souhaité être le délégué de la classe 11VP03 pour quelques raisons. D'abord car j'aime communiquer avec des gens et je voulais communiquer avec d'autres gens d'autres classes. Aussi être un délégué et représenter ma classe

me fait honneur et plaisir. Puis j'aime cette école « Elysée » et faire partie d'un groupe pour améliorer cette école me fait très plaisir et je suis très motivé.

- Déjà été trois ans délégué, aime transmettre des infos, s'exprimer devant les gens

- Parce que je voulais avoir une bonne ambiance de classe, je veux changer la classe, je veux que grâce à moi la 9VG03 soit la meilleure classe de l'Elysée.

- Représenter leurs camarades, amener des idées, faire participer la classe COESS.

Deux documents ne renseignent pas sur les raisons :

- Aucun élève volontaire, donc aucun élu : « aucune motivation ni envie : c'est incompréhensible pour moi »
- « On a dû beaucoup discuter pour que quelqu'un soit candidat. L'horaire n'est pas idéal (cours fac ou autres...) Alors, ils ont décidé de se partager le travail. »

## B. Analyse des réponses extraites des entretiens oraux

### EEL1

---

S : C'est bien pour parler les gens que tu connais pas le français, et faire quelque chose... aider...

E : Aider ? Ouais ? Aider, dans quel sens ? Est-ce que t'arrives à me dire un peu ?

S : Le sens que... Des choses qu'il manque à l'école, pour ça.

E : Des choses qui manquent à l'école, ok. Et toi tu t'es dit que c'était une bonne idée de participer à ça...

S : Oui

E : Pour faire en fait partie des changements ?

S : Oui.

### EEL2

---

E : Et pourquoi t'as dit oui ?

M : Pour aider la prof, avancer un peu en français.

E : Ah ça t'aide à progresser, pratiquer ?

### EEL3

---

S : Je voulais toujours quand j'étais petite, je crois j'avais vu ça dans des livres, et y'avait pas quand on était plus jeunes, enfin... y'avait l'année dernière mais on avait pas fait d'élection et tout, la prof elle avait juste fait comme ça comme un exercice, et... euh... Et du coup bah cette année bah je voulais essayer pour voir ce que c'était.

### EEL4

---

A : Pour aider

E : Pour aider, ouais ? dans quel sens aider ?

A : Dans notre classe ce qui voulaient

E : Ce qui ?

A : Ils voulaient

E : Ah ceux qui voulaient de l'aide, pour les aider ?

A : Ouais

E : Ok pis au niveau de l'école ? Juste ta classe ?

A : Ouais

E : Ok.

A : Et... les autres aussi

#### EEL5

---

N : Ça aurait peut-être un impact pour changer les choses qui marchent pas super bien à l'école.

E : Comme quoi ?

N : Euh, beaucoup de choses, comme silence on lit, on peut faire changer des choses positivement.

E : Et être délégué pour toi c'est synonyme de faire changer les choses ? Parce que n'importe qui dans l'école, délégué ou pas peut faire des projets.

N : Oui !

#### EEL6

---

E : Ok, qu'est-ce qui t'a donné envie de faire partie des délégués ?

L : Euh... Bah je sais pas, parce que... c'est un peu un statut social, bah c'est... c'est... c'était aussi une nouvelle classe, je voulais voir si euh... si j'arrivais à être apprécié de tous ou pas, et voilà.

#### EEL7

---

E : Cool merci ! Qu'est-ce qui t'a donné envie de devenir déléguée de classe ?

A : s'engager, proposer des... bah des trucs pour aménager l'école, euh... bah, pour que l'école soit mieux, des idées, c'est ça que j'avais bien envie de faire.

#### EEL8

---

E : T'arrives à me dire pourquoi t'as voulu faire délégué ?

A : En fait la première année j'ai fait délégué par défaut parce que personne voulait faire, la deuxième année c'est le prof qui a fait parce que personne voulait faire non plus, et du coup cette année personne non plus était motivé. Et je me suis dit que ça pouvait être une bonne expérience à faire pour voir comment ça se passait tout ça, du coup je me suis dit que je pouvais être délégué.

#### EEL9

---

E : T'arrives à me dire pourquoi t'as voulu faire délégué ?

M : Délégué c'est pour moi... une tâche assez intéressante parce que moi je suis quelqu'un de très intéressé en politique, donc c'est entre guillemet un premier pas dans ce monde politique, car on est réunis pour prendre les décisions pour l'école, pour les élèves, donc euh... c'est ce qui me pousse à faire cela.

Annexe 11 : Tableau confiance en soi

	Qu'est-ce que la confiance en soi, pour toi ?	En règle générale, tu as confiance en toi ?	Est-ce que faire délégué/Elyvox ça t'a permis de développer ta confiance en toi ?
EEL1	« La confiance c'est quand les gens t'insultent et tu ne considères pas cet avis comme étant vrai, tu sais ce que tu es toi-même, tu n'écoutes pas les gens, tu fais ce que tu veux, c'est être fière d'une chose »	-	<p>E : Qu'est-ce que ça t'a appris t'as l'impression ?</p> <p>S : C'est fière de moi.</p> <p>E : T'es fière de toi ?</p> <p>S : Oui.</p> <p>E : Ouais, t'arrives à me dire un peu plus sur ça ?</p> <p>S : Fière de moi. Voilà. Et c'est bien.</p> <p>E : C'est bien, ouais ? Pourquoi est-ce que t'es fière de toi ?</p> <p>(Pause) T'as raison d'être fière de toi, mais tu sais me dire pourquoi ?</p> <p>S : Parce que c'est bien, être bien toi-même et confiance en toi-même, tu gagnes... et voilà la vie, aussi tu vas être une personne capable de faire tout. (...) être fière, être... fière d'une chose...</p>
EEL2	« C'est pas peur, dire ce que tu penses. Ce que tu penses, ce que tu veux... ( <i>réfléchit</i> ), mhm... Je sais pas comment dire. »	« Ouais, avant j'avais pas très envie de... ( <i>réfléchit</i> ) de être comme ça au milieu pour pouvoir parler et tout ça. J'étais pas très comment on dit ? très... j'étais timide ! et comme ça euh... j'étais un peu fermée, et maintenant euh... ça m'a appris qu'il faut pas être fermée, il faut pouvoir faire qu'est-ce que tu veux et qu'est-ce que tu... oui. C'est tout. »	<p>E : Et faire les délégués ou le projet des miroirs ça t'a aidée à avoir encore plus confiance en toi ?</p> <p>M : Avant pas trop, j'avais pas trop trop confiance en moi mais maintenant oui, plus, ça me donne plus, ça m'a donné beaucoup de confiance en moi.</p> <p>E : Et t'arrives à dire pourquoi ? Qu'est-ce qui fait que ça te donne confiance en toi ?</p> <p>M : Les gens ils disent que c'est bien, ma prof elle était très fière de moi (rire) et ma mère, elle était fière de moi, elle est fière de moi maintenant aussi ,ça me donne confiance en moi. D'abord la confiance en moi ça vient de mes parents, c'est important ce qu'ils pensent par rapport à moi, si je fais... si je réalise tout ce qu'ils veulent pour moi, c'est ça.</p> <p>E : Mmh. Et est-ce que toi t'es fière de toi ? T'as dit que ta prof elle était fière, tes parents ils sont fiers... mais toi ?</p> <p>M : Oui, c'est vrai !</p>

<p><b>EEL3</b></p>	<p>« Moi, ça veut dire que... enfin j'ai des exemples de personnes qui ont beaucoup trop de confiance en eux... ça veut dire qu'on croit en soi, et puis... assez pour enfin non je sais pas... ça veut dire qu'on a confiance en nous (<i>rire</i>). »</p> <hr/> <p>« Quand quelqu'un croit en soi même, il a de la confiance ça veut dire que quelqu'un qui a quand même, qui croit à une certaine chose en soi, il ose faire des choses sans trop penser à... à qu'est-ce que les autres pensent car ça va pas vraiment le détruire car il a beaucoup de confiance, et pour ceux qui ont pas confiance, ceux qui sont un peu... je sais</p>	<p>« Moi... j'ai l'impression que j'ai plus construit ces dernières années parce que y'a des moments je faisais du patin j'étais « harcelée », la confiance ça peut aussi se construire. Parce que en fait au bout d'un moment quand t'as vécu beaucoup, ou t'as des gens qui t'ignoraient ou comme ça, maintenant j'ai l'impression que je m'en fiche, ça veut dire que j'ai plus de confiance en moi maintenant car j'ai construit au fur et à mesure. »</p> <hr/> <p>« Moi j'ai de base assez beaucoup de confiance en moi, j'ai juste trois frères, les critiques du coup quand on est 4 dans une famille, ça peut fuser assez vite. Du coup j'arrive assez, enfin j'ai beaucoup de... j'ai assez je pense beaucoup de confiance en moi, mais des fois il m'arrive d'être pas très sûr, mais j'ai l'impression que je pense que</p>	<p>S : Non je pense que j'avais déjà construit... j'avais un peu d'harcèlement au patin comme ça et tout, aussi dans mon ancienne école dans mon dos, et ça va construire dans ma tête et je me suis dit « <i>maintenant je m'en fiche un peu</i> », ça m'a construit ma confiance, j'ai vécu et maintenant y'a plus vraiment qui me fait mal, si les gens disent des choses dans mon dos et ça va pas me déranger...  E : Je comprends que ta confiance en toi tu l'as, elle va pas redescendre, mais on peut continuer de la solidifier ?  S : Oui on peut toujours continuer !  E : Être délégué ou Elyvox ça t'a pas aidé du coup ?  S : Être déléguée peut-être oui, c'est avoir un peu plus que d'autres élèves aux autres de la classe, ça donne plus de responsabilités pas vraiment de la confiance pour moi.  E : Mais si t'arrives à accéder à ces responsabilités et à bien les gérer ?  S : Ouais, c'est de la confiance. Après en tant que déléguée j'ai pas beaucoup de confiance, quand je parlais y'avait pas mal de gens qui rigolaient et tout... j'étais un peu gênée personnellement, parfois ça me... c'était un peu, j'étais un peu gênée parce que... je sais pas j'avais peur que les autres rigolent, qu'ils se moquent de moi... c'était un peu dérangent de parler et de voir que plein de gens s'enfichaient un peu de ce que je disais, après maintenant c'est pas grave c'était leur choix, mais oui ça a un peu construit la confiance. Il faut de la confiance aussi pour être délégué.</p> <hr/> <p>--  X : je sais pas exactement, car Elyvox on porte un projet, on... (réfléchit) des fois ,parce que si y'avait par exemple le directeur qui avait été très très négatif dès le début de notre entretien... typiquement  S : Bah là ça aurait détruit notre confiance pour l'entretien.  X : Bah moi je suis pas sûr justement, moi je pense que justement ça m'aurait exercé ma confiance en moi, l'exercer,</p>
--------------------	--	---	---

	pas, qui ont un peu peur, qui s'affirment moins, qui vont beaucoup penser à ce que les autres pensent d'eux... »	j'ai... enfin quand on me critique, et ça depuis toujours, je suis, je vais jamais... je suis oui vexé et tout ça mais c'est pas... enfin je m'enfiche un peu quoi... et puis je vais plutôt rétorquer plutôt que de... »	et être plus sûr de moi et euh...mais là dans notre projet Elyvox tout le monde était entre guillemet d'accord avec nous, dans nos questions y'avait aucun sondage négatif du coup on était très très entre guillemets privilégiés, on avait beaucoup de chance déjà, donc du coup y'avait pas vraiment de problème, de challenge de confiance en soi.
<b>EEL4</b>	-	« En dehors de l'école oui, mais pas à l'école »	E : Ok. Pis est-ce que t'as l'impression qu'être la remplaçante de la déléguée ou bien d'être dans Elyvox, de faire le projet, est-ce que ça t'aide à développer cette confiance en toi ? A : Oui E : T'arrives à dire pourquoi ? A : Parce que les gens que je connais pas et je peux parler avec eux et être avec amitié avec eux. E : Hein hein. Et ça, ça t'aide à avoir confiance en toi ? A : Ouais. (...) E : Ben ça veut dire que le projet a réussi, ça te fait quoi ? A : Heureuse et confiance. E : Ouais ? Parce que tu peux, c'est un joli projet. C'est cool. Donc est-ce que ça te permet un peu de te dire : « <i>Ben chouette</i> » ? Oui ? A : Oui -
<b>EEL5</b>	« Euhm, c'est le fait qu'on pense quand on a une épreuve quelque chose à faire qu'on puisse y arriver, qu'on puisse se dire « <i>je vais y arriver</i> » et pas « <i>je suis nul je vais jamais y arriver</i> » ».	« Je dirais que ça vient de changer, j'ai un peu plus confiance en moi. Ça peut m'arriver encore un peu de temps en temps de me dire « <i>roh ça va pas aller, je vais pas y arriver</i> », de temps en temps, mais en règle générale ça va (...) Avant, confiance en moi... début de l'année passée j'avais pas vraiment confiance en moi, c'était vraiment le truc j'ai commencé l'année je pétais un plomb direct, le moindre truc qui partait de côté j'en pouvais juste plus et	E : Et t'as l'impression que si t'avais été élu comme délégué ça t'aurait aidé à développer cette confiance en toi ou pas forcément ? N : Cette année ou l'année passée ? E : Egal N : Oui je pense, car pour moi être délégué c'est quelqu'un en qui on croit, quelqu'un en qui on se dit cette personne elle peut le faire et ça peut être très très bien pour notre classe et pour l'avenir de notre école, notre établissement.

		j'étais sûr de pas pouvoir passer en VP. Et puis euh... ça a passé. Mais au départ de l'année j'avais aucune confiance en moi quoi. Et là ok c'est... c'est encore arrivé hier, j'avais un examen de culture musicale, mais ça arrive plus trop, j'ai plus trop d'angoisse pour l'école fin... »	
<b>EEL6</b>	-	« Plus ou moins (...) bah ça dépend dans qu'est-ce que je fais... (...) en maths je suis plutôt quelqu'un qui a confiance en moi, mais en français bah pas, mon premier texte ma première expérience en français avec ce prof j'étais pas préparé, du coup maintenant j'ai beaucoup moins confiance en moi en français »	« Je sais pas. »
<b>EEL7</b>	-	« Par exemple le harcèlement. Parce que moi j'en ai été victime, quand j'étais petite j'avais beaucoup de peine à me défendre je gardais tout pour moi, parce que j'avais pas encore confiance en moi. C'est aussi une psychologue qui m'a aidée... »	<p>A : Bah... j'ai la psychologue, aussi être déléguée, parce que comme... fallait beaucoup de confiance en soi pour beaucoup s'exprimer, et aussi c'est que j'étais... j'ai un trouble... j'ai un TDAH (...) c'est en grandissant en m'expliquant que c'était pas nul et tout euh.. qui m'a redonné confiance en moi.</p> <p>E : Et participer aux délégués ça t'a fait quoi du coup ?</p> <p>A : Ben d'être impliquée dans des projets, d'en parler à la classe, euh... ouais un peu voilà, c'est euh... c'est je sais pas comment expliquer... c'est euh (<i>réfléchi</i>), c'est un gros travail. Ouais.</p> <p>E : Un travail sur toi ?</p> <p>A : Bah aussi, faut écouter, faut avoir des idées, et... euh... faut savoir parler et... bah raconter aux autres.</p> <p>E : et ça ça demande de la confiance en soi ?</p> <p>A : Ouais.</p> <p>(...)</p> <p>E : Mmh-mhm. Et d'être dans les délégués ça t'aide à développer encore cette confiance ?</p> <p>A : Oui. Ouais... ça aide.</p>

			<p>E : ça t'aide parce que tu dois faire des choses avec lesquelles t'es pas forcément à l'aise ? Ou... ?</p> <p>A : Ouais ! Bah comme à la première réunion j'osais pas poser des questions dire des propositions, mais maintenant euh... je pose des questions et tout, parce que voilà. Je me sens plus à l'aise et j'ai plus confiance en moi.</p>
<b>EEL8</b>	<p>« Je dirais c'est de, c'est d'être sûr de ce qu'on veut, c'est de... avoir une idée fixe en tête. Je dirais pas que c'est pas avoir peur du jugement des autres, car c'est normal et c'est pas normal que les autres portent un jugement sur soi, donc je pense pas que ce soit... qu'on puisse dire que c'est ça le manque de confiance en soi. Parce que quelque chose de basique peut pas être créé par quelque chose qui n'est pas normal, pour moi le manque de confiance en soi c'est... souvent c'est à cause de l'esprit critique des autres. On dit quelque chose, pis y'a souvent des contre arguments pour dire ça fait perdre notre stabilité dans les propos, donc la confiance en soi pour moi c'est avoir des propos stables et bien connaître le sujet duquel on parle, avoir des arguments, c'est ça la confiance, c'est pas... et pas... se... je dirais s'habiller différemment pour venir à l'école. »</p>	<p>« ça dépend les cas, je suis mauvais en improvisation je dirais, j'ai pas... j'ai peu de tact en société, mais si c'est un sujet que je connais euh j'aurais aucun problème à l'exposer à beaucoup de gens et même à parler devant l'école toute entière si c'est un sujet que je connais... et que j'ai les arguments que je sais ce que je dis, que je vais pas inventer des choses, que les gens vont pas pouvoir me contredire, que j'ai mes sources, que j'appuie mes propos sur quelque chose de solide, là je serai confiant en moi. Mais si... si j'ai pas de temps pour savoir ce que je vais dire ou quoi que ce soit, je vais pas trop trop être confiant si je connais pas le sujet. »</p>	<p>A : Pas vraiment parce que... du coup pour moi la confiance en soi c'est lors des discussions qu'on en aura besoin (...)</p> <p>E : Alors si je comprends bien dans le cadre de ta classe ça a l'air compliqué de mettre en pratique cette confiance en toi, est-ce qu'à l'extérieur dans ton cadre familial ou tes amis...</p> <p>A : Bah avec mes amis et tout ça y'a aucun problème, j'ai aucun problème, c'est plus avec les personnes que je trouve agressives dans leurs propos, dans leurs comportements (...)</p> <p>E : Et du coup le cadre des délégués ça t'a pas forcément aidé si je comprends bien à développer ta confiance en toi ?</p> <p>A : Ouais non pas vraiment, c'est pas vraiment une confiance à moi, c'est une confiance envers les autres. Mes amis j'ai confiance en eux pour comprendre les choses, avoir un point de vue objectif tout ça, mais les gens que je prends pas pour ami c'est des personnes à qui je sais qu'elles vont pas savoir avoir cet esprit-là je peux pas leur faire confiance, avoir une discussion sensée (...)</p>
<b>EEL9</b>	<p>« C'est... quelque chose de très important, je pense, parce que si on veut réussir dans sa vie faut avoir avoir confiance en soi, parce que se rabaisser constamment c'est pas la bonne chose si on veut arriver à ses fins, et puis.... C'est ce qui pousse, personnellement c'est ce qui me pousse à</p>	-	<p>E : Et être délégué ça aide à développer cette confiance en soi ?</p> <p>M : En partie oui ! Parce qu'on est amenés à parler vraiment devant sa classe, on est amenés à prendre certaines responsabilités, à discuter avec les profs de certains problèmes qu'on peut retrouver en classe, ou des choses comme ça, et je pense que oui ça aide un peu.</p>

	<p>continuer le travail, de me dire, le travail donc personnellement de mes études, ou les projets que j'avais à l'époque, au conseil d'Echallens, donc des délégués hein. Ce qui me pousse à finir le travail, parce que je me dis « <i>tu le finis, si c'est un mauvais travail ma foi c'est pas grave si c'est un bon travail tant mieux</i> ». »</p>		<p>E : T'as appris quelque chose quand même alors ! (<i>rire</i>)  M : Je dirais pas que c'était un apprentissage, je dirais que j'ai acquis de l'expérience.  (...)  E : La structure Elyvox ça permet dans une certaine mesure de développer des compétences qui seront mobilisables dans la société par après selon toi ? vu que ça a pas l'air d'être le cas pour les délégués...  M : Peut-être ? Peut-être ça ferait l'effet de confiance en soi à plus grande échelle entre guillemets ? J'ai pas assisté donc je me fais une image assez vague de la chose, je pense il y a plus de personnes qui doivent prendre la parole dans ces réunions Elyvox, donc euh... je pense que ça a un certain intérêt.</p>
--	--	--	---

## Annexe 12 : Retranscriptions entretiens

### EA1 : Tim Crettenand – Encadrant

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Est-ce que tu peux juste te présenter en deux mots ? Qui tu es, ce que tu fais...
2. Tim (*ci-après* : T) : Oui, Timothée Crettenand. Je suis enseignant de géographie, citoyenneté, j'enseigne aussi l'histoire de 7<sup>ème</sup> à 11<sup>ème</sup> année. J'ai aussi enseigné aux RAC, 12<sup>ème</sup> année. Je suis responsable des délégués avec Nathalie depuis... je crois que c'est
3. notre troisième année. Je suis aussi référent AMP, c'est l'approche du monde professionnel et chef de file de géographie. Et puis...
4. peut-être, dès l'année prochaine, référent durabilité.
5. E : Hyper cool !
6. T : Ça c'est pour le professionnel. Voilà. Est-ce que tu veux savoir d'autres choses ?
7. E : Non, enfin si t'as envie d'ajouter quelque chose tu peux...
8. T : Non parce qu'en fait je sais pas ce qui est intéressant pour toi, tu vois... donc euh... moi je raconte volontiers des choses. Non, j'enseigne depuis 2015 à peu près, j'ai fait des remplacements, ensuite j'ai fait ma formation à la HEP et puis j'ai toujours été à
9. l'Elysée, que à l'Elysée. Et puis voilà.
10. E : Ok cool. Comment tu définirais le conseil d'élèves ? Pour toi c'est quoi ?
11. T : Mmh... Alors le conseil d'élèves c'est un espace de... de parole, euh, pour des élèves qui ont choisi de venir ici. Hum... C'est
12. un espace où ils peuvent s'exprimer et puis avoir l'assurance qu'on les écoute vraiment et puis c'est un espace aussi on essaie de
13. leur montrer que... ils ont la possibilité de changer certaines choses et qu'il faut pas juste avoir 18 ans, être suisse et avoir le droit
14. de vote pour pouvoir s'engager. Ça, c'est le principe et puis accessoirement mais c'est quand même un rôle qu'on donne aux
15. délégués donc nos deux parties, les délégués et puis Elyvox. Les délégués doivent être le relai d'informations qu'on veut pas
16. transmettre aux maîtres de classe qui sont déjà sous l'eau. L'objectif étant de les responsabiliser, de les obliger à prendre 5 minutes
17. en classe pour s'exprimer face au reste de la classe, de faire descendre des informations et aussi remonter. Si, dans la classe des
18. élèves notent des choses ou ont envie de voir des changements, ils peuvent venir vers nous et nous en parler. Donc c'est les référents
19. de leur classe. Donc un peu ces deux casquettes.
20. E : Et du coup, comment est-ce que tu définirais Elyvox ?
21. T : Alors, Elyvox c'est le premier truc que j'ai décrit. C'est des élèves motivés qui font pas partie forcément des délégués, qui ont
22. envie de mettre en place un projet dans le cadre scolaire ou en lien avec l'école car on pourrait aussi envisager des choses en dehors.
23. L'année dernière, un élève voulait organiser un soutien à la soupe populaire donc ça avait été fait à l'extérieur mais avec des élèves.
24. Donc, des élèves motivés qui s'engagent sur du temps extrascolaire, plus que les délégués qui viennent 4-5 fois dans l'année, même
25. beaucoup plus. Et puis, on essaie d'avoir une réalisation concrète d'ici à la fin de l'année scolaire. Après, je peux imaginer pour des
26. projets plus longs, si ça devait arriver, si c'est des 9<sup>ème</sup> ou des 10<sup>ème</sup> bah on pourrait envisager de prolonger l'année d'après. Pour
27. les 11<sup>ème</sup> typiquement, les élèves d'accueil qui seront pas là l'année prochaine c'est bien qu'elles aient des résultats déjà maintenant.
28. E : Et c'est quoi ton objectif personnel dans ta manière d'encadrer les élèves ?
29. T : Mon objectif personnel... hum... bah montrer. Parce qu'une élève était venue une fois, une élève a dit qu'elle viendrait volontiers
30. à la commission des jeunes mais qu'elle était pas sûre que ça soit réellement utile. Donc, leur montrer que c'est réellement utile.
31. Moi je suis très content du côté politique qu'y'a derrière. Bayot, là, il pousse pas mal maintenant et finalement pourquoi pas ?
32. L'école est politique et s'ils poussent dans ce sens qui, pour moi, est plutôt une bonne direction tant mieux. Mais faut juste pas que
33. ce soit instrumentalisé. Donc, tu peux dire : « *voilà y'a des décharges pour ça pis après vous en faites ce que vous voulez* ». Moi,
34. j'ai vraiment une conviction qu'on peut rendre les élèves acteurs, donc ça, mon engagement personnel, c'est quelque chose que je
35. fais aussi dans mes cours. C'est dire aux gamins, on essaie de former des futurs citoyens responsables. Un des canaux c'est de
36. passer par Elyvox délégués ouais (hésitation) un peu mais plutôt par Elyvox. Donc, mon objectif ouais c'est ça : c'est rendre les
37. élèves acteurs, qu'ils fassent les choses, qu'ils voient les difficultés aussi, et puis qu'ils puissent ressentir après une certaine gratitude
38. quand y'a des choses qui fonctionnent quoi. Parce que, finalement, ils vont être confrontés toute leur vie à des choix où ils devront
39. prendre des décisions, se positionner et ça, s'ils l'ont pas entraîné, bah ils vont se retrouver un peu... ils vont être très démunis
40. quand ils sortent de l'école obligatoire. Donc, essayer d'entraîner un peu ça, voilà.
41. E : Donc toi tu dis que c'est surtout dans le cas d'Elyvox qu'ils peuvent entraîner ça...
42. T : Mmh, mmh.
43. E : Je vois bien la différence entre les deux, mais c'est pas un peu problématique, peut-être, d'avoir si peu d'élèves qui se mettent
44. dans ces projets ? Pour ces élèves, c'est super chouette mais ça soulève pas une question du style : « *peut-être que plus d'élèves*
45. *devraient pouvoir en bénéficier* » ?
46. T : Alors tous les élèves, en théorie, ont été informés au début de l'année, par leur délégué. Euh... On peut pas garantir que ça a été
47. fait. On réfléchit déjà avec Nat pour faire différemment dans les années à venir parce qu'on construit, on co-construit ça. Je pense
48. qu'y'a clairement une partie qui nous incombe pour pouvoir faire en sorte que plus de personnes s'engagent et après y'a des facteurs
49. externes qu'on maîtrise pas du tout. Y'a la vision qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à ce que la société fait d'eux, c'est-à-dire
50. qu'elle les infantilise, bah t'as le mot dedans. C'est-à-dire, qu'on leur fait pas complètement confiance, on les fait peu participer
51. dans la vie démocratique donc ça, ils l'ont déjà bien intégré à la base. Ce qui fait qu'on va avoir des réactions du style : « *Je sais*
52. *pas si ça va être utile*. » machin... « *Pourquoi m'engager ?* », donc faut vraiment qu'ils trouvent du sens. Hum... Ensuite, y'a le
53. fait qu'ils sont extrêmement sollicités à l'école et que imaginer ça comme une activité extrascolaire déjà c'est hyper discriminant
54. car y'aura très peu de VG. Un VG va pas venir dans un truc hors heures scolaires ou très difficilement, contrairement à un VP. Et
55. puis, chez les VP, t'as tous ceux qui ont la musique, le sport, le machin donc ils ont plein, plein d'activités et ils ont... 'fin... moi
56. je les crois, ils disent qu'ils ont beaucoup de devoirs. Donc, c'est pas facile de sortir ce temps-là et je pense que ça c'est des freins
57. en fait pour s'engager. La vision qu'ils ont d'eux-mêmes, tout le temps qu'ils doivent investir à l'école, le fait, bah voilà, ils ont
58. envie d'avoir du temps libre et le sens que nous on peut donner et qu'eux peuvent trouver à faire ce genre de choses. Moi, j'ai
59. regardé l'autre jour ce que ça signifiait en termes d'investissement. Tu vois c'est une période par... chacun, deux périodes sur
60. l'année avec Nat. Bah, pour un collègue avec 900 élèves tu peux faire des choses et y'a plein de choses que tu peux pas faire non
61. plus. Tu vois y'a des choses qu'on va faire mieux aussi avec l'expérience, hum... mais c'est vrai que le temps il est limité et puis
62. que, bah, on peut pas dépasser partout, mais bien évidemment que ça serait absolument génial qu'on puisse avoir des intervenants
63. en début d'année qui aillent voir chaque classe qui disent : « *Mais regardez ce qui a été fait l'année dernière, regardez ce qui peut*
64. *être fait* ». Que ce soit inspirant quoi, ça c'est sûr. Et c'est là-dessus qu'on travaille.
65. E : D'accord, merci beaucoup pour cette réponse très complète. Est-ce que t'as l'impression...
66. T : Et, j'ajouterais encore un truc mais ça rejoindra peut-être d'autres questions mais... dans ces freins qu'il y a aussi, c'est quand je
67. dis la société, c'est autant les parents, les politiciens, la société civile en général mais qui inclut aussi l'école. Et le fonctionnement
68. de l'école n'encourage pas du tout les élèves à s'engager. Si tu veux dans le plan d'études romand, t'as des objectifs, après comment
69. ils sont concrétisés c'est très peu par une mise en projet, par des situations où ils vont avoir l'impression qu'ils sont en train de
70. chercher des solutions. Ils vont souvent se retrouver dans des situations de frontal où l'enseignant va poser la question, l'élève va
71. répondre. C'est une situation le moins naturelle qu'on puisse s'imaginer dans les interactions humaines. Donc, l'école elle n'incite
72. pas non plus globalement à ça, y'a des enseignants ponctuellement qui ont essayé de le faire et du coup ces gamins sont vraiment

75. formatés dans un truc où y'a des attentes qui sont des évaluations très régulières. Il faut faire des bonnes notes que ça ait du sens ou  
76. non d'apprendre des mots de vocabulaire c'est pas bien grave. Il faut essayer de se tirer en VP et d'aller au gymnase et de faire des  
77. études supérieures... donc y'a un énorme frein institutionnel qu'on a un peu ce truc externe. Ça vient en dehors de leurs horaires  
78. où on essaie de faire un truc un peu entre guillemets à « contre-courant ». Je suis pas en train de dire que tous les enseignants font  
79. que du transmissif mais c'est quand même une réalité. L'école, en 2022, elle est pas très, très éloignée de l'école y'a 150 ou 200  
80. ans. T'as qu'à regarder la disposition, 'fin comment sont construits les bâtiments, la disposition des classes, le fait qu'il y ait des  
81. horaires, tout est fragmenté donc tu peux pas faire des projets avec des élèves... J'en sais assez car je veux faire des sorties avec  
82. des élèves, c'est un investissement tu peux même pas imaginer ce que ça demande... Donc, ces gamins sont pas dans un contexte  
83. vraiment favorable pour qu'ils se sentent réellement entendus et puis qu'ils puissent faire des choses. Voilà. Après il faut pas non  
84. plus penser que si on n'avait pas tous ces freins-là, tout le monde serait là : « *Mais c'est trop bien c'est génial j'ai trop envie de*  
85. *faire des trucs* ». Y'a des gens qui ont pas envie, qui sont contents d'être passifs, qui ont pas envie de s'exposer non plus... parce  
86. que c'est aussi une forme d'exposition le fait de s'engager alors que quand t'es en retrait tu fais ce qu'on te demande et voilà. Donc,  
87. y'a énormément de choses à changer au sein de l'école aussi.

88. E : Je me permets du coup de rebondir sur ce que tu dis. Pourquoi il faudrait changer ces choses ? Ça serait quoi pour toi, dans une  
89. perspective de durabilité, les compétences que les élèves devraient pouvoir développer, par exemple, au sein de cette structure qui  
90. va, je te cite, à « contre-courant »

91. T : Bah... On n'a pas besoin de refaire la science mais t'as le troisième volet du 6<sup>ème</sup> rapport du GIEC qui est sorti... Mmm...  
92. Maintenant, les constats on les a, c'est extrêmement clair. Ce qu'on voit, c'est que la sensibilisation n'a pas fonctionné. Je pense  
93. qu'il y a des enseignants très engagés qui continuent de sensibiliser leurs gamins et, en fait, on voit qu'il y a toujours les mêmes  
94. blocages : c'est-à-dire qu'on n'agit pas. Et, dans le cadre de la durabilité, maintenant, il faut faire des choses. Donc... À titre  
95. individuel et collectif. À titre individuel, je pense que l'école le fait assez bien, tri des déchets, machin...  
96. E : Les écogestes, ouais.

97. T : Voilà, les écogestes. Ça c'est bon. C'est, pour moi, problématique car c'est très difficile de sortir de ça. Pour moi, c'est même  
98. pernicieux. Donc, un truc du style le conseil des élèves dans la durabilité c'est ultra important parce que ça permet de leur montrer  
99. que l'intelligence collective a du sens. Ça apporte, ça les soude, ça les rend plus forts que pour faire face aux défis dans lesquels on  
100. est maintenant. On sera obligé d'avoir une réponse collective. Je regardais récemment une... une vidéo où ils disaient « *mais les*  
101. *actions individuelles c'est ok. On va pas sauver l'humanité avec ça... il faudra des politiques publiques pour massifier ces attitudes*  
102. *individuelles donc réduire la consommation carnée, la mobilité etc...* » et donc t'as les politiques publiques qui doivent être  
103. changées et à l'école ben on peut leur apprendre aussi comment s'organiser. Mais c'est, ben tu l'as dit, combien on a eu d'élèves à  
104. Elyvox sur 900 élèves. L'impact il est infime... mais y'aura pas en fait, y'a personne, enfin oui à droite on va te dire  
105. qu'individuellement on peut s'en sortir, mais ce qu'on montre c'est que depuis les années 70 bah non ça ne fonctionne pas. (Pause)  
106. Hum, voilà. Faire face aux enjeux de durabilité, ça veut dire s'organiser collectivement et agir de la même manière. (Pause) Et puis  
107. l'école est ultra élitiste, ultra individualiste, l'école est le reflet de notre société à un moment donné. L'école devrait être proactive  
108. car elle devrait anticiper les enjeux qui viennent. On forme la génération future mais dans les faits c'est pas vraiment ça qui se  
109. passe, c'est même pas du tout ça qui se passe. (Pause) Donc, sensibilisation non, pas ouf, par contre si t'arrives à développer des  
110. compétences d'organisation, de collaboration, de mise en œuvre de projet, euh avec des jeunes qui soient en lien avec la durabilité  
111. ou pas, tu peux imaginer que plus tard y'a un transfert qui puisse se faire. Sans avoir forcément mentionné le truc « *ah bah t'es dans*  
112. *la durabilité* ». Bon, on peut parler de durabilité sociale mais moi je pense à des enjeux énergétiques. Bah, si tu te sens outillé, bah  
113. peut-être que tu vas te sentir de te mettre en avant et de t'exposer, indépendamment du fait que t'aies traité des enjeux sur la crise  
114. énergétique ou pas.

115. E. Mmh.

116. T : Voilà. (Rires)

117. E : Dans cette optique-là, on voit que les deux projets qui ont été amenés par Elyvox c'est « *Silence, on lit* » et les miroirs. Est-ce  
118. que t'as l'impression que ça pourrait être un moyen d'atteindre les objectifs du développement durable ? On en pense ce qu'on veut  
119. de ces objectifs, y'en a 17. Je sais pas si tu les connais ?

120. T : Par cœur non.

121. E : Là, moi, ceux que j'ai soulignés c'est « *accès à la santé* », « *accès à une éducation de qualité* » et « *égalité entre les sexes* » qui  
122. pourraient éventuellement faire sens dans le cadre d'Elyvox. Est-ce que t'as l'impression que c'est une structure qui pourrait  
123. permettre de mettre en œuvre ces objectifs ?

124. T : Oui, oui, bien sûr (Pause). Quelque part, il doit y avoir des objectifs en lien avec la participation, non ?

125. E : Euh peut-être ça irait sous « *éducation de qualité* » ?

126. T : Ouais ?

127. E : « *Veiller à ce que tous aient accès à l'éducation et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions*  
128. *équitables, tout au long de la vie.* »

129. T : Ouais. Et puis, pour moi, l'éducation de qualité c'est une éducation où t'es pas en train de leur faire croire que... que tu les  
130. éduques mais que réellement, eux, ils peuvent apporter des réponses à des questions qui sont des questions ouvertes quoi. Les rendre  
131. sensibles, les rendre curieux, les rendre critiques... hum... et ça, oui je pense clairement qu'à Elyvox ça pourrait. Mais je dis Elyvox  
132. ou n'importe quel espace en classe où tu fais tes conseils de classe, hum... Ouais n'importe où, en fait, où y'a un espace où les  
133. gamins peuvent s'exprimer. Maintenant, la réalité, encore une fois, c'est deux périodes de décharge sur une masse salariale qui est  
134. gigantesque donc on fait avec les limites. Mais oui, dans l'idéal, oui bien sûr. J'en suis sûr et certain (Pause). Les gamins qui  
135. finissent un truc et qui disent « *Ok, là, j'ai fait quelque chose où le prof il avait pas, le prof, le référent, ce que tu veux, il avait pas*  
136. *la réponse* ». Moi, je vois bien dans les yeux des gamins quand je leur dit « *j'ai pas la réponse, je vous demande ça parce que*  
137. *sincèrement je n'ai pas la réponse, il faut aller chercher les données* » bah tu vois bien que le rapport il est différent et que la  
138. motivation est différente, encore une fois, pas pour tout le monde mais... Ouais c'est une approche différente. Après, bah voilà, tu  
139. sais ça pourrait être Elyvox intégré à la formation générale. On pourrait imaginer, ils ont deux périodes en VG et je vois pas pourquoi  
140. il devrait ne pas y avoir en VP aussi. Ils sont en train de réfléchir à intégrer ça au français, parce que dans le français tu peux faire  
141. de l'argumentation. 'fin bref. T'arrives à répondre à certains objectifs pour que les profs disent pas « *ah mais ça fait un truc en*  
142. *plus* ». Oui, on pourrait très bien imaginer une période euh... deux périodes par mois où tu fais euh... Réflexion sur des projets  
143. avec ta classe et puis, du coup, nous on aurait même plus besoin d'exister. Ou alors on pourrait exister dans un rôle complètement  
144. différent d'intervention dans les classes quand t'as des profs qui sont pas à l'aise, qu'on vienne leur foutre des pieds au cul, pour  
145. qu'ils fassent de la formation continue... je sais pas. Alors, après les tâches seraient complètement différentes. Moi, j'ai pas d'intérêt  
146. particulier à ce que ça soit un truc en dehors de l'école où ils ont déjà je sais pas combien de périodes par semaine. (Pause). Ouais.

147. E : Mmh. Et, dans cette optique-là, si je te dis « *pouvoir d'agir* » qu'est-ce que ça t'évoque ?

148. T : Mmh... Bah je pense que ça revient à des trucs que je t'ai déjà dit. C'est de réellement donner les opportunités aux gamins de  
149. faire des choses, c'est vraiment un pouvoir, un pouvoir d'action, d'être acteur, et... Encore une fois ça doit pas être trahi, si tu leur  
150. fais croire, tu mets des choses en scène... ça aussi, je vois souvent des élèves qui me disent : « *Mais ah on va faire ça pour de*

151. *vrai ?* » et je suis là : « Bah oui ! Si vous êtes dans le quartier, oui, oui ça sera pour de vrai on va pas faire semblant ». Souvent y'a

152. des projets comme ça et ça s'arrête à : « On a fait comme si », je dis : « Mais, non, non c'est réel ! ». J'ai un collègue là, il a avec

153. une classe fait enlever des places de parc devant le passage piéton car ça limitait la visibilité et là ils ont été réellement acteurs. Ils

154. ont écrit une lettre à la ville, ils ont eu des réponses, des échanges. Ils ont vu ce qui était plus ou moins facile... Pour moi c'est ça

155. le pouvoir d'action. En fait, c'est un questionnement plus large sur la démocratie et... la démocratie elle est foutue en ce moment.

156. Je veux dire... on a de gros, gros problèmes de représentativité, on a des gros problèmes d'incompatibilité entre les enjeux au moyen

157. et long terme et des comment dire... des mécanismes carriéristes de... qu'en fait c'est pas vraiment la milice mais t'es engagé sur

158. le plus long terme donc après tu fais une carrière politique, tu peux pas décevoir un électoral... bref. Y'a un fonctionnement

159. démocratique qui joue pas, une partie non négligeable de la population qui est complètement désillusionnée... soit parce qu'elle

160. comprend pas, soit parce qu'elle comprend très bien. Pi qu'elle est peut-être même plus lucide qu'une part qui vote et qu'elle décide

161. de s'abstenir car elle voit bien que les enjeux sont pas là... Tu me coupes si je parle trop. Je me dis c'est... c'est un exercice de la

162. démocratie si tu peux réellement les rendre acteurs qui est quand même vachement différent que de leur dire : « Tu vas foutre un

163. truc dans l'urne tous les 4 ans ». Nous, potentiellement tous les 3 mois en tout cas en terme de représentation, c'est tous les 4 ans,

164. t'es méga passif dans la démocratie telle qu'on nous la vend... La Suisse est censée être la plus belle démocratie du monde...

165. Franchement, je trouve ça fait pas rêver. La population a un niveau de connaissance très, très faible politiquement, personnes,

166. universitaires ou pas hein. Moi qui viens d'un cadre universitaire, c'est je trouve mais hallucinant le niveau de connaissance sur le

167. fonctionnement et après sur le contenu lui-même, c'est complètement aberrant... Et pi, c'est ça qu'il faut qu'on puisse travailler

168. déjà à l'école. Ce truc de dire : « Mais en fait les gars vous pouvez vous engager, vous pouvez... » euh... là on est dans un truc mais

169. d'une passivité qui est hallucinante et encore une fois sans culpabiliser les.... Complètement les individus, mais...

170. *Interruption d'une élève qui tente d'entrer dans la salle :*

171. T : Vous avez besoin de prendre des affaires Martianne ? (*l'élève referme la porte*)

172. T : ....Parce que tu bosses à 100%, parce que t'as des gamins, parce que t'as des.... Voilà, t'as aussi une société qui est construite

173. pour ne pas vraiment engager, enfin faire en sorte que les gens ne s'engagent pas plus que ça. Et ces biais de classes ou de... classes

174. socio-professionnelles, socio-économiques, tu les trouves aussi à l'école et tu les retrouves plus tard. (Pause) Donc cette questionne

175. la participation qui n'est pas juste un alibi : « Voilà on va faire un écoquartier, on va vous écouter. » à différents niveaux de

176. participation dire : « Voilà on vous a entendus on va faire différemment » bah si on veut vraiment avoir euh....

177. *Interruption d'élèves qui entrent dans la classe :*

178. T : vous voulez prendre quelque chose ?

179. *Interruption enregistrement pendant 5 minutes*

180. E : T'étais en train de dire justement par rapport à la démocratie, le problème de nos démocraties en ce moment...

181. T : Ouais de participation. En fait, on a une société extrêmement passive. Je pense aussi que bah voilà on a réussi à faire croire que

182. c'est le meilleur modèle qu'on n'ait jamais atteint dans l'humanité, ce qui est peut-être juste à certains égards. Je pense ce qui se

183. passe en Russie maintenant ou ce qui se passe dans certains régimes autoritaires ou je sais pas... je pense qu'on... y'a énormément

184. de choses qui vont bien. Mais ça devient très difficile de le critiquer. C'est aussi ça qu'on veut pouvoir montrer aux élèves, c'est

185. qu'on est dans une constante évolution. Là, je travaille sur les quartiers. Pi souvent bah, pour eux, c'est magnifique et je dis : « mais

186. vous pensez que dans 100 ans ça sera pareil ? ». « Non ! » Ah bah, du coup, ça voudra dire qu'on a imaginé des choses différentes

187. car y'aura d'autres enjeux. Voilà, ils ont l'impression que cet instantané c'est la vie de l'humanité et leur montrer que bah oui y'a

188. des possibilités de changement, y'a des leviers pour ça... et, pour ça, ça demande une restructuration presque totale, tu vois, de la

189. société. Et, l'école est tellement importante là-dedans. Maintenant, on vire à droite, on sait pas vraiment ce que ça va donner pour

190. bah pour le référent durabilité. On sait pas ce que ça va donner, bah, pour plein de choses finalement. Donc, on est aussi tributaire

191. de ces euh changements de représentants, euh... mais c'est clair qu'on est très loin du compte, enfin... (pause) Quand t'es un petit

192. peu engagé là-dedans tu te dis : « Mais.... Qu'est-ce que je fais ? Je continue à essayer d'aller à contre-courant ? je me barre ? »

193. et après tu te dis : « Bon peut-être se barrer c'est peut-être pas la meilleure solution... ». Non mais on est totalement conscient des

194. limites, totalement conscient que ça peut être utilisé fin, le directeur il a halluciné que ces miroirs soient arrivés aussi vite ! Euh...

195. C'est pas impossible que Payot il ait vu ce dossier pi il a dit « Ah, ça vient des élèves. Faut absolument le valider pour qu'ensuite

196. on puisse faire un article où on dit que voilà les élèves ont fait ça, ça, ça... » tu vois.

197. E : Payot c'est le directeur ?

198. T : Euh non, c'est le municipal responsable du Département notamment de la jeunesse je sais plus comment ça s'appelle, jeunesse

199. culture de Lausanne.

200. E : Ok !

201. T : Et... Un gars d'extrême gauche dans un gouvernement de gauche donc... voilà c'est le genre de truc qu'il faut rendre visible.

202. Mais nous quand on est à l'interne on voit bien qui ça touche, quel impact ça a réellement et on sait qu'il est infime. Mais, c'est pas

203. pour autant qu'il faut le jeter tu vois. Voilà.

204. E : Mais du coup je rebondis encore une fois sur ce que t'as dit. Je peux comprendre que le système démocratique a pas forcément

205. les épaules pour faire face à ce qui va nous tomber sur le coin du museau. Du coup, à ton avis, c'est quoi un peu les possibilités...

206. Enfin, est-ce que c'est bien ou important de former les élèves qui sont ici maintenant à s'intégrer dans ce système qui est

207. problématique ou bien vous partez un peu du postulat que le système est comme ça et qu'il faut au mieux les intégrer. Enfin... Etant

208. donné qu'il est pas forcément adapté aux enjeux...

209. T : Ouais, ouais, ouais !

210. E : Du coup c'est quoi ta position ?

211. T : Tu dis Nat et moi ?

212. E : Ouais Nat et toi, face à ça, comment vous vous sentez en vous disant bon bah....

213. T : Bah, moi, je me dis qu'il faut qu'on fasse le maximum avec ce qu'on nous donne, c'est compliqué...

214. *Interruption femme de ménage*

215. T : Hum... Je suis pas sûr d'avoir compris la question. Enfin, nous, oui, on est à fond convaincu qu'il faut développer ces espaces

216. là. Et pis qu'on le fait avec peu de ressources et... et puis voilà. Et... finalement il faut aussi se préserver et tu peux pas changer

217. l'école, tu peux pas changer l'établissement, y'a une direction. C'est quand même vachement malgré tout. Hu m... et

218. en fait ben qu'est-ce que tu trouves comme espace, comme marge de manœuvre dans cette école dysfonctionnelle... mmh enfin

219. dysfonctionnelle dans la façon dont elle prépare les enfants et comment tu les utilises ces marges de manœuvre tu vois. Et pis, ça

220. c'est très compliqué. C'est des questions perpétuelles.

221. E : Ouais.

222. T : Et ouais 'fin, pis tu vois les gamins, ils sont quand même assez lucides. Déjà, y'a une part, une grande part du corps enseignant

223. qui ne voit absolument aucun problème, qui trouve que tout ça va très bien finalement, parce que... gauche comme à droite hein,

224. on va quand même considérer que c'est le mérite hein. Je veux dire les gamins, au bout d'un moment, il faut quand même qu'ils se

225. bougent un peu le cul. Ça t'entend, c'est très présent, des gens tu te dis mais c'est pas possible, truc de : « Ah, mais est-ce que...

226. moi, quelle responsabilité j'ai là-dedans dans la reproduction des inégalités ? ». L'institution scolaire, c'est vachement plus simple

227. de se dire : « Bah voilà le gamin je lui ai donné les exercices, j'ai donné l'appui et il s'en sort quand même pas, bah c'est parce

228. qu'il en veut pas quoi, pas comme les autres ». Donc y'a quand même une grande partie du corps enseignant qui est ok avec ce

229. fonctionnement-là ou en tout cas qui l'accepte par défaut et après ceux qui sommes un peu plus engagés... Bah voilà, on essaie de

230. faire que la marge de manœuvre qu'on a... quand je te dis que les gamins qu'on a sont pas complètement débiles, je veux dire on  
231. parle de durabilité partout. Et puis, sans aucune consultation ils foutent un écran en face du secrétariat et à l'entrée de la salle des  
232. maîtres ! Je veux dire quand les gamins on leur dit : « *Bon voilà faut baisser la consommation, les terres rares les machins et tout.*  
233. » C'est quand même un truc qui rentre dans leurs oreilles, ensuite, ils viennent à l'école et ils voient ça. L'école c'est pas un modèle !  
234. E : Mmh...

235. T : Parce qu'en fait l'école leur fournit des iPad alors qu'en parallèle on leur dit qu'on va parler de durabilité... donc ça c'est aussi  
236. des choses sur lesquelles nous on se bat. Sans passer par les élèves mais c'est super compliqué, car le message est complètement  
237. niqué, 'fin... si l'école, l'endroit où ils passent le plus de leur temps c'est pas un modèle de durabilité... ça joue pas, ça joue pas du  
238. tout. Alors, je m'éloigne un peu mais ça rejoint quand même un peu cette question que tout va bien et que t'as quand même un truc  
239. ambiant comme ça où ça joue quoi. Et... Ouais, personne ne s'insurge et encore une fois hein, parce que tu rentres à la maison t'as  
240. d'autres choses à faire, y'a plein de raisons qui expliquent le déni. Le... qui expliquent que tu t'engages plus ou moins quoi. (Pause)  
241. Mais c'est clair que si t'as pas, en tant qu'adulte, y'a une chiée d'adultes qui n'ont jamais eu les outils et qui ne les auront jamais !  
242. Moi, quand j'ai commencé à m'engager relativement tard par rapport à d'autres personnes, j'ai bien vu ce que ça voulait dire d'être  
243. militant, d'être exposé, de... d'avoir la controverse. C'est quand même vachement plus confortable en tout cas de rester en retrait  
244. mais si ces gamins-là, on leur donne pas les outils et seulement sur leur bonne volonté plus le croisement de certains facteurs et leur  
245. expérience de vie et d'où ils viennent... bah ça sera toujours les mêmes qui vont se lancer. (pause) Voilà, si tu veux c'est un constat  
246. qui est... 'fin pour moi qui est assez tranché... Je peux l'argumenter encore un moment, maintenant je pense que c'est ça qu'il faut  
247. retenir : y'a des marges de manœuvre, on essaie de les prendre ou pas, euh... et après y'a le questionnement fondamental : « *Est*  
248. *ce que je marche avec ça ou pas ?* » mais là du coup tu sors de l'école. Si, à un moment donné, tu dis : « *J'ai plus envie de participer*  
249. *à ça* » et ça c'est des questionnements que j'ai eus aussi. Et, je pense que beaucoup de personnes se le font aussi. Car, on a tous nos  
250. contradictions, qu'est-ce que t'en fait, comment tu les gères ? Et pis, ces gamins sont aussi exposés à des contradictions massives,  
251. en permanence. (Pause) Ouais...

252. E : C'est super intéressant. Merci pour tous ces points que t'as soulevés !  
253. T : Ben de rien. J'espère que ça part pas trop dans tous les sens.  
254. E : Pas du tout ! J'ai juste encore une petite partie de question qui concerne un truc en particulier, ça porte sur la confiance en soi.  
255. T : Mmh, mmh.

256. E : Est-ce que t'as quelque chose à me dire sur ça. J'ai pas envie de trop te guider, je veux te laisser...  
257. T : Alors je pense, alors. Si je parle d'Elyvox par rapport à cette casquette-là c'est quelque chose qu'on va développer de façon  
258. indirecte, puisqu'ils vont aller voir le directeur, ils vont voir la bibliothécaire différents acteurs et ils vont se rendre compte qu'ils  
259. sont légitimes, ils sont écoutés. Y'a des gens qui prennent du temps pour eux. Donc ça, ça va développer leur confiance en eux. Je  
260. pense que l'école dans son ensemble le fait assez peu. Mais qu'y'a quand même un peu un mouvement pour en prendre compte de  
261. plus en plus. Y'a un projet sur le développement des compétences socio-émotionnelles qui avait fait bondir Amarel au début car  
262. elle avait peur que des profs fassent des cercles, où on fasse des trucs trop ésotériques... c'est fou comme y'a un verrouillage d'en  
263. haut. Ça, c'est un truc qui a été validé par le CHUV, ils attendent encore une validation par le département. Donc, y'a des réflexions  
264. qui se font de la part des enseignants pour tenir compte de ça, pour être plus proches des élèves, mais c'est vrai que c'est un métier  
265. qui est... tellement vaste dans les compétences qu'on nous demande aussi à nous. Là, moi avec mes 16 gamins je suis un éducateur...  
266. enfin un auxiliaire d'éducateur. C'est des profils tellement particuliers... et donc tenir compte de plus en plus de ces sensibilités  
267. oui, ça vient gentiment, hum... La confiance en soi c'est indispensable justement pour pouvoir s'exposer, parce qu'encore une fois,  
268. il faut que tu sois sûr de toi pour accepter une contradiction. Et, je pense qu'y'a... Je sais pas si c'est une tendance. C'est toujours  
269. dur de dire comment c'était avant. Mais, je trouve c'est assez difficile d'être dans la contradiction et de pouvoir avoir un débat, de  
270. pouvoir exprimer des idées sans être d'accord et puis dire : « *Ok, toi t'as pas la même opinion et on va pas s'entendre mais au*  
271. *moins on aura partagé* ». Tout ça, peut devenir très difficile, pour ça y'a pas mal d'enseignants de français qui font des débats, qui  
272. les amènent à Berne, qui font des concours, ce genre de chose... que je trouve bien. Mais, peut-être là je m'éloigne un peu, voilà.  
273. Indispensable la confiance en soi. Indispensable comme citoyen, mais aussi pour l'apprentissage. Si t'as pas confiance en toi bah  
274. en fait tu vas être dans le refus. Tu vas mettre les pieds contre le mur, je vois bien des élèves très faibles, le premier truc qu'il leur  
275. faut c'est ça. C'est la confiance. Ça fait 2-3 ans qu'ils se ramassent des notes de merde. Et on leur dit : « *Mais vas-y, continue, fais*  
276. *plein d'appuis en plus et ça va bien se passer* » et en fait ça va pas mieux. Donc non, la confiance c'est indispensable. Je sais qu'en  
277. formation générale ma collègue elle fait beaucoup. C'est deux périodes en 9<sup>ème</sup> année, on fait beaucoup de choses vraiment sur le  
278. climat de classe, comment eux ils se sentent, sur les stéréotypes, le harcèlement... Y'a plein de sujets que tu peux aborder. Et après,  
279. 10<sup>ème</sup>, et 11<sup>ème</sup> c'est plus professionnalisant, faut faire une lettre de motivation, CV etc. C'est beaucoup trop jeune mais voilà c'est  
280. ce que demande le système. Là, tu vas travailler un peu la confiance en toi et puis la confiance en soi elle va aussi se développer  
281. encore une fois si le contrat tacite avec tes gamins il est clair. Tu dis bah : « *Moi, j'ai confiance en vous. Je sais que vous pouvez*  
282. *aller faire les choses sur le terrain, je sais que vous êtes capables de faire une visite guidée* ». C'est le sujet que je fais maintenant  
283. avec eux et : « *En fait, vous allez être plus experts que moi sur certains trucs* ». Tu vois, et ça, ça leur donne de la confiance, de la  
284. légitimité et encore une fois des transferts peuvent se faire dans d'autres domaines de la vie. Et, en fait c'est tout des bonus, des  
285. choses qui les constituent. Ils sont en plein dans l'adolescence, donc c'est ultra difficile. Donc... voilà. L'école, la famille, c'est les  
286. deux lieux qui vont générer la confiance. Et puis, nous ce sur quoi on a une influence, c'est l'école. Donc ça sert à rien de s'exciter  
287. qu'ils viennent de milieux précaires et que c'est super compliqué, ça c'est établi. Et nous, qu'est-ce qu'on fait avec ça ?  
288. E : Trop bien ! Est-ce que t'as l'impression que ceux qui s'engagent au sein d'Elyvox ont quand même pas mal confiance en eux à  
289. la base pour réussir à faire ce pas ? C'est un élément de prédisposition ?  
290. T : Alors, euh oui. En fait, si tu fais rien. Ça je veux dire c'est comme si tu fais des élections tu dis : « *Voilà, tout le monde a pu*  
291. *voter, c'est représentatif car on a donné à tout le monde la possibilité* ». Bah non, ça c'est faux on le sait très bien car les couches  
292. populaires vont être moins représentées. C'est exactement la même chose ici dans cette participation. Si tu donnes la possibilité à  
293. tout le monde t'auras plutôt des VP ou des VG qui ont des choses de la vie qui font que... ça c'est sûr. Maintenant, je pense que  
294. typiquement avec ces élèves d'accueil qui parlent trois mots de français, y'a eu un travail de la part de la prof de classe. Enfin, elles  
295. sont venues aux délégués pi elles ont dit : « *Ouais, nous on a envie de ces trucs de miroir* ». En classe, ça a été repris par la prof qui  
296. a dit : « *Mais c'est génial faut que vous vous engagiez nananan...* » donc y'a du temps qui a été pris aussi en classe pour écrire cette  
297. lettre. Une forme de discrimination positive quoi, où tu les pousse, parce qu'en fait ils ont besoin de ces outils que les autres ont  
298. déjà. Samuel et Sarah, je veux dire ils parlent comme des gamins de 15 ans alors qu'ils en ont 12... Ils mettent des « *certes* » et des  
299. « *malgré* » et t'es là : « *mais c'est bon gars...* » donc non eux ils ont déjà un capital qui est énorme... Donc, ils avaient besoin de  
300. nous pour les aiguiller un peu pis c'est tout. Mais ça c'est un problème ici, c'est un problème à la ville. Ça, je t'en avais parlé je  
301. crois mais ils font le budget participatif. Et y'avait eu l'interpellation d'un socialiste de la Bourdonnette qui disait « *mais... enfin*  
302. *c'est sympa vous mettez...* » je sais plus je dis n'importe quoi « *un million à disposition, 100'000 ou 200'000 balles et c'est des*  
303. *bobos sous gare qui s'en saisissent parce qu'ils ont déjà tout ce qu'il faut en mains !* ». Mais, je leur crache pas dessus parce que  
304. ça demande d'aller dans les quartiers et en fait de les prendre... C'est une masse salariale à ajouter. Et, ici, typiquement, pour qu'on  
305. puisse aller chercher ces élèves-là, ça demanderait de mettre je pense une demi-période de notre temps juste pour ça. Est-ce que ça  
306. vaut la peine ? Oui, ça on y réfléchit avec Nathaly. Mais clairement que les gens qui viennent comme ça spontanément c'est qu'ils  
307. ont des prédispositions, ça c'est sûr (pause). Ou alors qu'il y a eu un soutien en amont et après un suivi.  
308. E : Et dans ce cadre-là t'as l'impression qu'ils peuvent encore augmenter leur capital confiance en eux, en participant ?

309. T : Ah ouais ien sûr, mais ça c'est... j'en suis convaincu. Cet élève je sais même pas si... Russe, elle est venue à la commission  
310. d'établissement ou t'avais un représentant de la ville, y'avait les directeurs, une secrétaire qui prenait le PV, y'avait je sais pas  
311. combien de personnes et elle a parlé de ce projet. Bah je pense que c'est quand même un truc qui va lui rester comme une expérience  
312. incroyable. Elle est venue dire face au directeur : « *voilà, nous on a demandé les miroirs machin* » où le directeur était posé pendant  
313. 10 minutes à dire : « *Oui, ça s'inscrit dans une demande plus large...* ». Et, la responsable du  
314. quart parent de la commission d'établissement qui dit : « *Bah nous on a une réponse de la ville c'est validé vous allez avoir vos*  
315. *miroirs* » et elle voit le directeur qui est là : « *Ah ok, bon bah je savais pas que ça se ferait aussi vite* ».  
316. E : Mais non ?  
317. T : Ouais, ouais ça s'est fait euh... moi j'en pouvais plus, quand ça s'est passé.  
318. Elle, ça lui a fait une expérience incroyable. Et là...  
319. concrètement, j'ai rien fait derrière tu vois. C'est elle qui a fait les démarches. Et pis, ils ont eu leur réponse. Alors, c'est peut-être  
320. un peu caricatural parce que c'est venu très vite, très facilement. Mais, au final elle a fait des démarches parce que le directeur se  
321. plaignait que eux ça leur prenait beaucoup plus que tant. La direction  
322. a dit : « *Ouais, nous il nous faut un truc, un plan de rénovation* ». Je sais pas quels termes, et elle, elle disait : « *Nous, il nous faut*  
323. *des miroirs maintenant* » et les miroirs sont venus. Et pis, le directeur disait : « *Non, y'a pas besoin de plus de poubelles* » et les  
324. filles disent : « *Oui y'a besoin de plus de poubelles* », enfin tu vois... Non, non, c'est sûr que ça leur donne... J'essaie de me  
325. remettre à leur place, d'aller parler au directeur wahhh... c'est le directeur quand même.  
326. E : Clairement !  
327. T : Donc à cette toute petite échelle c'est sûr que ça doit les renforcer.  
328. E : Donc du coup la confiance en soi, j'ai lu des trucs qui disent que c'est le socle sur lequel se base toutes les autres compétences  
329. et leur construction. Tu vois ça comme ça ou bien t'as l'impression que c'est une autre compétence parmi d'autres ?  
330. T : Oui ! Pour moi si t'as confiance en toi tu vas pouvoir encore une fois faire des choses. Tu vas être aussi moins facilement  
331. susceptible, plus tranquille quand on vient te contredire car t'as confiance en toi et en ce que t'es entrain de faire. Et ça, c'est valable  
332. pour tout le monde dans la vie. Et alors, encore une fois au travers d'Elyvox, on touche peu de monde, mais à l'école et je pense  
333. qu'en formation générale c'est passablement fait ce truc de : « *Bah voilà, qui vous êtes, d'où vous venez* » et tu vas regarder quelle  
334. langue ils parlent, ce qu'ils aiment bien faire, ce qu'ils peuvent mettre en avant d'eux. Quand tu vas faire la lettre de motif. ou le  
335. CV c'est super dur parce qu'ils sont là : « *Bah j'ai fait l'école* ». Mais y'a pas que ça ! « *Ok, t'as fait des jeux vidéos et qu'est-ce*  
336. *que t'arrives à mettre en avant ?* ». Leur montrer que y'a pas tout à jeter, tu vois. Donc en formation générale, je pense c'est des  
337. choses qui sont développées. Encore une fois, on donne pas assez de place pour ça mais bien évidemment oui, c'est une des bases  
338. sur lesquelles construire.  
339. E : Mmh, mmh. Cool, bah écoute je pense que j'ai déjà pas mal de trucs, là. Je vais juste te montrer cette petite liste de compétences,  
340. après je te laisse tranquille. C'est une étude qui a été menée dans laquelle on a demandé à 89 profs et futurs profs quelles étaient  
341. selon eux les compétences qu'il faudrait idéalement développer dans le cadre scolaire pour que les élèves soient capables de faire  
342. face aux défis socio-environnementaux qui nous attendent. Tu y jettes un œil et tu me dis si, selon toi, ça fait sens.  
343. T : Oui.  
344. E : Donc, c'est pas celles qui sont développées par l'école mais celles qui devraient être développées.  
345. T : Mmh.  
346. E : Si t'en vois une autre ou que tu te dis qu'une manque, tu peux me le signaler.  
347. (*Lit la liste en silence*).  
348. T : Ouais, non, c'est ultra complet. Je mettrai maintenant dans le cadre de la durabilité c'est deux points, y'a tout. Mais « *familiarité*  
349. *avec les technologies et habileté à vivre avec* » et j'ajouterais le côté critique ici, même si pensée critique c'est pour tout. Mais là,  
350. on arrive à un truc charnière, on va nous bombarder d'écrans, et pis... du coup bah si t'es pas capable d'avoir un recul critique là  
351. dessus bah... Ça va pas le faire.  
352. E : Et, dans le cadre du conseil d'élève et d'Elyvox, t'as l'impression que c'est lesquelles qui sont particulièrement travaillées ?  
353. T : Hum... collaboration, coopération, aptitudes sociales. Bah, autonomie dans le travail parce qu'on fait des pointages mais eux  
354. doivent se lancer quoi. Hum... (*lit*). Je pense ouverture au changement car les réponses peuvent pas correspondre exactement à ce  
355. que eux ils imaginaient. Alors, peut-être, c'est plus dans l'adaptabilité. Implication personnelle, bah c'est sûr parce qu'ils le font  
356. sur temps extra-scolaire, motivation, persévérance ouais, sens des responsabilités ouais, euh conscience de soi et de ses propres  
357. limites et habilités, oui... et puis peut-être confiance en soi. Voilà, j'ai nommé celles que je pensais être les plus significatives par  
358. rapport à Elyvox.  
359. E : Mmh. Parce que dans le cadre de cette étude ils demandent, non seulement, aux profs de citer les compétences les plus utiles et  
360. ensuite ils regroupent sous des mots plus ou moins similaires. Et ensuite, ils évaluent la capacité de l'école selon leur expérience à  
361. développer ces compétences. Et, ce qui ressort c'est que les deux compétences les moins travaillées c'est la pensée critique et la  
362. créativité, ouverture d'esprit.  
363. T : Ouais.  
364. E : Et là, tu me les as pas nommées non plus.  
365. T : Non.  
366. E : Donc on peut imaginer qu'aussi utiles que soient le conseil d'élève et Elyvox on n'arrive toujours pas à...  
367. T : Alors en fait, la créativité oui. Car ils doivent réfléchir à... mais c'est si tu veux... non mais parce qu'en fait c'est plutôt dans la  
368. partie organisation... Oui, mais ça leur demande quand même d'imaginer... nous on leur dit pas qui ils vont contacter, on leur  
369. dit... y'a quand même une forme de créativité. Je sais pas pourquoi je l'imaginai plus...  
370. E : Dans l'art ?  
371. T : C'est quand même le truc qui vient le plus ouais, moi après je le fais aussi en géo, je le voyais plus... non mais créativité ils ont  
372. l'obligation ! Parce que : « *Ok, comment je vais mettre en place ça* ». Ils doivent bien se positionner. Pensée critique ; non. Dans  
373. les projets qu'on a eus, là, y'a pas la pensée critique qui rentre en ligne de compte.  
374. E : Mmh.  
375. T : Mais alors, c'est sûr et certain que dans l'école, pensée critique et créativité, c'est ultra pauvre. Bon moi j'aurais mis... Bon y'a  
376. probablement un gradient dans ton étude je pense entre les différents...  
377. E : Cool, merci mille fois hein ! Trop utile, trop intéressant.  
378. T : Tant mieux !

## EA2 : Nathaly Baehler – Encadrante

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Comment, toi, tu définirais ton rôle, à toi, Nathalie, au sein du conseil d'élève ou d'Elyvox ?
2. Nathaly (*ci-après* : N) : Il me semble que j'ai répondu quand on s'est parlé, mais du coup je redis ?

3. E : Oui, volontiers.
4. N : (*réfléchit*) Une facilitatrice, pour accompagner... hum... les élèves dans la découverte hum... d'une participation citoyenne.
5. D'une participation en tant que citoyen (Pause). Ouais.
6. E : Parfait, nickel. C'est quoi, pour toi, l'objectif derrière un tel projet d'établissement ? Pourquoi le directeur mettrait en place une telle chose ?
7. N : Le groupe des délégués c'est quelque chose qui est pérenne, c'est tout le temps-là. Donc, projet c'est peut-être pas le mot.
9. E : Instance ?
10. N : Ouais... C'est, pour moi, y'a des acteurs dans un établissement et un des groupes acteurs bah ce sont les délégués.
11. E : Mmh, mmh.
12. N : Faut peut-être trouver un autre mot... bref. Repose ta question ?
13. E : C'est quoi l'objectif derrière un tel « *tatatata* » d'établissement, on trouvera le mot qui convient !
14. N : Ben... euh c'est de faire... Donc là je dis ce que je pense moi ou ce que c'est selon l'établissement ?
15. E : Ce que toi tu penses !
16. N : Ah, pour moi c'est de faire émerger hum... ce qu'implique une participation citoyenne et son importance.
17. E : Et du coup pour l'établissement ? La façon dont t'as réagi, j'ai l'impression que c'est pas le même objectif...
18. N : Là, je te donne ma réponse à moi, ce que je pense moi. Je pense c'est très collé à ce que l'institution, au niveau département, puisque ça fait partie de la loi scolaire qu'il y ait des délégués, on choisit pas, ça doit être ! C'est clairement raccord. Ils utiliseront certainement, si on va regarder, d'autres mots.
21. E : D'accord ! Et c'est quoi ton objectif personnel dans ta manière à toi d'encadrer les élèves ? Si tu devais juste définir en un mot ?
22. N : Un mot ? Un mot... Mmh... « *Inspiration* ».
23. E : Mmh! Tu peux développer ? Ou tu me laisses dans le suspense ?
24. N : C'est pas une histoire de suspense... tu me dis un mot, peut-être demain je te dirai autre chose. Mais, c'est vrai que le fait de faire venir des gens de l'extérieur euh une des choses qui nous a... le pourquoi, le moteur qui a fait qu'on s'est dit : « *Faut qu'on fasse venir des gens de l'extérieur* » c'est vraiment dans l'idée de dire : « *Nos jeunes, notre jeunesse a besoin comme toute personne d'inspiration, elle a besoin d'être inspirée* ». On a besoin de modèles, on a besoin d'avoir envie parce que telle personne l'a fait donc voilà. Moi, je crois que si j'arrive à insuffler, à certains endroits, des petites inspirations... parce que j'ai rencontré cette personne-là elle avait l'air sympa, ça me... peut-être c'est dans 10 ans, peut-être c'est jamais, peut-être c'est dans 20 ans... Bah de prendre part à la vie de mon quartier, alors ouais ça, ça c'est quelque chose chez moi qui me parle.
31. E : Ok, trop cool merci ! Est-ce que du coup, c'est un peu une lapalissade, mais ce système des conseils d'élèves autant qu'Elyvox ça permet d'ouvrir l'école sur la complexité de la société pour les élèves ?
33. N : Mmh. Je pense que oui, à une échelle minuscule, vraiment. Mais, en même temps, c'est quand même une échelle. Donc à une très petite échelle, oui !
35. E : Ok et est-ce que tu penses que ça permet de mieux s'insérer dans la société plus tard...  
(*Interruption, son téléphone sonne*)
37. E : Oui, donc la question c'était : « *Est-ce que tu penses que ça permet aux élèves de plus participer plus tard et de s'insérer dans la société démocratique ?* »
39. N : Hum... Ben de nouveau, à une toute petite échelle peut-être que oui ! Ouais... Peut-être que oui, mais je suis très humble sur ce que ça amène. C'est cinq rencontres par année, ceux qui prennent pas part sont là deux sur cinq, c'est une proposition, c'est un espace à disposition... donc à une minuscule échelle peut-être que oui, mais je dis peut-être.
42. E : Ok. Quelles sont les compétences qui sont, selon toi, développées au sein du conseil d'élèves ?
43. N : Donc, tu me parles du groupe des délégués ? Puisque chez nous c'est comme ça qu'on l'appelle : « *groupe des délégués* ».
44. E : Ouais !
45. N : Ben... La transmission d'informations devant son groupe classe, donc transmettre des informations par oral devant son groupe classe. Ça, c'est clairement une compétence qui est développée puisqu'on les accompagne, on les prend vraiment par la main depuis cette année particulièrement, vraiment. On cadre à fond ça. On vérifie que quand ils repartent ils ont un support visuel, et hum... Qu'ils savent ce qu'ils vont dire à leur classe, donc ça c'est une compétence qui est développée. Euh... Honnêtement, en termes de compétence, je vois que celle-là, vraiment. Parce que les autres, si tu veux bien, ils doivent être présents à cinq rencontres mais en même temps y'a pas de conséquence s'ils sont pas présents. Donc y'a même d'histoire de responsabilisation puisque voilà. Ouais, moi je dirais, là, comme ça, je dirais que celle-là.
52. E : Ok et au sein d'Elyvox ?
53. N : Alors là, au sein d'Elyvox, c'est différent, c'est euh... là on leur amène aussi à une petite échelle. Là, y'a des notions de gestion de projet qui sont amenées. Donc euh... y'a des notions de tableau de bord quand même on leur dit : « *bah voilà ça peut aider* ». On a très bien vu qu'elles l'ont pas gardé, qu'elles savent plus où il est... Mais voilà on leur dit : « *bah ça vous avez besoin* », la gestion d'une séance. On va voir le directeur, il faut préparer, préparer une prise de parole... euh donc y'a une introduction à la gestion de projet, voilà par petites touches. Avec tout ce que comporte la gestion de projet donc ça je te développe pas parce que voilà.
59. E : Ok, cool merci ! Toi t'es quand même intéressée par tout ce qui touche à la durabilité ou pas forcément ?
60. N : Bah moi mon prisme d'entrée c'est l'économie ! Du coup, ben, si tu veux bien tout ce qui est circuit court, économie circulaire ben moi clairement c'est de la durabilité mais du coup c'est là que je... ouais comment dire c'est là qu'est ma sensibilité. Moi, j'ai initié le jardin ici, donc oui je suis sensible à la thématique de la durabilité, peut-être juste pas ce qui touche directement à la géographie on va dire.
64. E : Si je te parle d'une étude qui a été menée sur les compétences qu'il faudrait développer à l'école dans cette optique-là ça peut te parler ?
66. N : Oui, je pense que oui !
67. E : Y'a une étude qui a été menée par mon encadrante auprès de profs et futurs profs...
68. N : Ok !
69. E : Et, ils leur posent la question, selon eux, c'est quoi les compétences qui devraient être développées pour faire face aux défis socio-environnementaux etc...
71. N : Mmh !
72. E : Et, après dans l'étude y'a une deuxième partie où ils sont censés évaluer ces compétences en fonction de ce que fait ou non l'école pour les développer. Avec un gradient évidemment. C'est pas oui ou non, c'est plutôt oui ou plutôt non.
74. N : Ouais !
75. E : Et du coup ces compétences-là j'ai la liste sous les yeux. J'aurais juste voulu savoir selon toi si t'en vois une autre importante qui est pas indiquée. Et, lesquelles sont ou pourraient être développées au sein des délégués et d'Elyvox.
77. N : Ok on y va !
78. E : Je te les montre c'est peut-être plus simple.
79. N : Alors, euh. (*Pause, lit*) Mmh, mmh. Moi je fais partie d'un projet dans notre établissement pour l'introduction des compétences socio-émotionnelles à l'école.

81. E : Oh, excellent !
82. N : Donc bien sûr qu'il y a des choses qui se recourent, évidemment ! Ces compétences socio-émotionnelles bah pour moi... Parce
83. qu'en fait là t'as posé plein de questions : « *Quelles devraient être les compétences pour la durabilité ?* ».
84. E : Ouais ! Qu'on devrait pouvoir développer.
85. N : Alors pour moi les compétences socio-émotionnelles c'est un socle qui permet de faire face à plein de défis. Et, pour moi les
86. compétences socio-émotionnelles c'est quelque chose qui devrait être développé à l'école, c'est quelque chose qui devrait être très
87. intéressant à développer. Est-ce qu'elles sont développées au sein d'Elyvox... Mmh... Parce que du coup c'est un grand champ les
88. compétences socio-émotionnelles, c'est très vaste !
89. E : T'arrives à me donner un ou deux exemples ?
90. N : Ce sont des axes ! C'est prendre soin de soi, prendre soin des autres... euh non pardon c'est pas comme ça. C'est : « *Relation à*
91. *soi, relation aux autres et pensée systémique* » si je dois simplifier, d'accord ? Donc relation à soi, c'est toutes les compétences qui
92. nous permettent la relation à nous-même de manière positive. Relation aux autres la même chose dans l'inter, dans les relations et
93. la pensée systémique, bah c'est ce qui permet de penser les situations avec de la complexité. Enfin qui ont de la complexité dont
94. les défis environnementaux font partie. Mmh... je pense pas que les délégués... Développent euh... des compétences en lien avec
95. la relation à soi. (Pause). Non on n'a pas l'espace-temps pour ça. C'est pas un espace-temps qui permet ça. Maintenant, c'est à toi
96. de dire ce qu'il faut que je précise, car là j'ai dit....
97. E : Elyvox ?
98. N : Ouais non... pour moi c'est de la gestion de projet sans espace-temps pour euh... le développement des compétences socio
99. émotionnelles c'est quelque chose qui prend du temps, et y'a pas de temps pour ça dans Elyvox... Si c'était développé de manière
100. euh... en classe, bah nous peut-être qu'on pourrait s'appuyer dessus pour le réactiver, mais on a pas le temps de l'introduire. On
101. pourrait seulement s'appuyer dessus si le jour où ça se mettra en place. Maintenant... là j'ai une réponse un peu tranchée noire...
102. maintenant y'a quand même une couleur qui est donnée par le climat qui a été posé par les élèves. Le climat scolaire souhaité par
103. les élèves. Bah très clairement il donne une direction qui est en lien avec les compétences socio-émotionnelles. Je dis le prendre
104. soin de soi et des autres il est là dans le climat scolaire, prendre soin de son environnement scolaire...
105. E : Ouais !
106. N : La couleur des compétences, enfin... le climat scolaire souhaité par les élèves... il est hyper raccord avec un établissement qui
107. voudrait expérimenter la transmission des compétences socio-émotionnelles. Mais... pour le moment y'a pas.
108. E : Ok et comment tu verrais toi une sorte de porte d'entrée, ça serait de passer par la classe ? D'avoir un temps qui serait alloué à
109. ça ? Ou des cours ?
110. N : Bah nous c'est le projet là, mais c'est du... c'est un gros bateau. C'est un projet de recherche avec le CHUV qui a démarré en
111. 2017. C'est un projet qui prend beaucoup de temps. Mais oui ça serait vraiment d'avoir des temps de transmission et
112. d'expérimentation avec le groupe classe, ouais exactement.
113. E : Ça t'as de la documentation si jamais à me donner ou bien c'est encore trop tôt ?
114. N : Pour le moment pas. Et pis, ça va se déboucher, mais pour le moment c'est vraiment au stade de projet. Et pis euh... je dirais...
115. ouais que non du coup.
116. E : Ok. Dans ces compétences que t'as lues lesquelles sont... Parce qu'elles sont pas toutes socio-émotionnelles hein, lesquelles
117. sont développées pour toi au sein des délégués ou d'Elyvox ?
118. N : Ouais...
119. E : En fait, y'en a une en particulier qui m'intéresse et vu le peu de temps qu'on a je vais peut-être mettre la focale sur celle-ci : la
120. confiance en soi, qu'est-ce que t'as à me dire sur ça ?
121. N : Bon là, c'est clairement dans le spectre des compétences socio-émotionnelles ! Alors qu'est-ce que j'ai à te dire sur ça par
122. rapport aux délégués ?
123. E : Par rapport à tout.
124. N : Ah en général !
125. E : Ouais. Qu'est-ce que ça t'évoque ?
126. N : Alors si c'est très général ça évoque l'essentiel que doit transmettre l'école obligatoire aux jeunes, c'est euh... de la confiance
127. en eux, de leurs compétences qui sont diverses, variées... Dans l'idéal, on devrait avoir que des élèves qui sortent en ayant confiance
128. en eux, confiance en leurs capacités. Voilà, ce que ça m'évoque.
129. E : Et, à propos du conseil et d'Elyvox ?
130. N : Je pense que ça l'alimente un petit peu ! Dans le sens où, d'avoir la compétence et le courage de se présenter devant ses
131. camarades et de dire « *je suis allé là, voilà ce que je vous transmets comme info* »... Pis de le faire de manière intelligible je pense
132. que ça contribue à la construction de la confiance en soi. C'est une graine.
133. E : Mmh, mmh.
134. N : Et gérer un projet, euh si je prends Elyvox bah c'est clair hein, j'ai discuté avec le concierge les miroirs vont être installés dans
135. les deux semaines qui viennent... elles vont être trop fières, clairement ! Donc ça va clairement alimenter la confiance en elle, c'est
136. clair ! Elles ont proposé un truc au début de l'année, ça se concrétise... bah voilà. Ça vient nourrir la fierté donc la confiance en
137. elle ! C'est clair !
138. E : Trop cool ! Dans le cadre de cette étude, les trois compétences qui ont été jugées le moins bien prises en charge au niveau de
139. l'école, tu penses c'est lesquelles ?
140. N : Bah, je pense la confiance en soi elle est peut-être ressortie... Je pense la confiance en soi c'est un truc qu'on peut se dire que
141. l'école a un peu de peine avec ça, les deux autres j'ai un peu plus de peine à les identifier. Parce que c'est tellement variable d'un
142. enseignant à l'autre, y'en a qui le font tellement bien et d'autres mettent pas d'énergie. Donc, ouais je dirais surtout la confiance,
143. on connaît trop de mômes qui sortent un peu abimés de l'école. Du coup c'est quoi les deux autres ?
144. E : La pensée critique et la créativité, ouverture d'esprit !
145. N : Ah, d'accord.
146. E : Tu penses que ces deux compétences pourraient ou sont développées dans le cadre d'Elyvox ou des délégués ?
147. N : Euh... la pensée critique ?
148. E : Et la créativité.
149. N : Pff... moi je trouve que la pensée critique elle demande du temps.
150. E : Mmh.
151. N : Faire émerger la pensée critique c'est un processus ou il faut mettre en place les éléments, déjà les comprendre, non... Pas...
152. pour moi la pensée critique dans les délégués, non. Après, ça veut pas dire qu'ils en font pas preuve ! Mais en tout cas c'est pas un
153. espace où on les accompagne par des outils dans le développement de la pensée critique. Après... c'est un espace où parce que y'a
154. des gens qui viennent causer ça vient peut-être l'alimenter, mais pour moi c'est...
155. E : Annexe un peu ?
156. N : Bah, j'arrive pas à expliquer. Pour moi, la pensée critique c'est : Tu prends par la main quelqu'un et tu lui expliques quels sont
157. les outils pour... euh développer cette pensée critique. Nous, on fait pas ça dans les délégués. On fait venir des gens de l'extérieur,
158. mais le moteur premier c'est l'inspiration c'est pas le développement de la pensée critique, honnêtement non. Après, vas-y ?
159. E : Créativité et ouverture d'esprit.

160. N : Maaaaaiiii moi je trouve que créativité et ouverture d'esprit, oui ! Rien que par le fait qu'ils soient de la 8<sup>ème</sup> année à la 12<sup>ème</sup> année réunis dans une même salle. Je trouve que ça... je pense y'a des élèves qui sont pas présents dans la salle car c'est un obstacle
161. pour eux, déjà. Déjà, juste cette... euh présence d'âges différents, elle... elle est propice à juste dire : « Bah ouais, lui c'est un 8<sup>ème</sup> »
162. pour l'ouverture d'esprit : « lui, c'est un 12<sup>ème</sup> » y'a un échange avec des âges qui sont très différents. Ça aide à l'ouverture d'esprit.
163. Et, pour la créativité... un peu peut-être dans Elyvox en fonction des projets qu'ils proposent. Je pense... ouais. Et, de nouveau
164. c'est chez eux que ça se passe, en tout cas c'est un espace qui permet de la développer, très clairement. Elyvox c'est un espace qui
165. permet de développer la créativité, ouais.
166. E : Cool ! J'ai encore une ou deux questions et ensuite je te laisse filer. Du coup, dans un autre registre si je te dis « pouvoir d'agir »,
167. ça t'évoque quoi ?
168. N : Donc de nouveau hein tu laisses complètement ouvert ?
169. E : Oui.
170. N : Pouvoir d'agir... pour moi pouvoir d'agir c'est de ressentir qu'on a les ressources intérieures pour euh... avoir une influence
171. sur son environnement. Qu'il soit très proche ou plus large, c'est ça pour moi le pouvoir d'agir. Ressentir à l'intérieur de soi que
172. l'on a les ressources donc ça comprend les compétences, les ressources, d'avoir une influence sur son quotidien, son environnement.
173. E : Et, dans la perspective des défis qui nous attendent ?
174. N : Ouais... du coup j'aurais pas quelque chose à dire de plus. C'est en lien direct.
175. E : Oui c'est clair. Et, la confiance en soi on peut imaginer que c'est une compétence « socle » un peu ?
176. N : Bah elle fait partie... si on reprend les compétences socio-émotionnelles dans la connaissance de soi bah y'a la construction
177. justement de cette confiance. C'est un socle. Je suis 100% d'accord. Bien-sûr c'est fondamental.
178. E : Et, les élèves qui participent à Elyvox, t'as l'impression qu'ils avaient déjà un capital confiance en eux au début ?
179. N : Moi, je pense très clairement que c'est un biais ! Déjà pour se présenter en tant que délégué c'est clairement ceux qui ont plutôt
180. confiance en eux qui vont se présenter en tant que délégué. On a un échantillon d'élèves qui, je pense, à un capital confiance qui
181. est bien plus élevé que... ils sont pas représentatifs des élèves, non.
182. E : T'as l'impression qu'ils peuvent encore développer cette confiance en eux dans le cadre d'Elyvox ?
183. N : Ouais, ouais, y'a pas de fin pour ça de toute façon ! Oui, oui, ça peut venir nourrir ça, très clairement.
184. E : Ecoute, je crois que c'est un peu tout ce que j'avais à te demander. Encore peut-être une question : T'as l'impression qu'Elyvox
185. pourrait être une base pour mettre en œuvre les objectifs du développement durable ? Tu sais y'en a 17. Je pensais notamment à :
186. « accès à la santé », « accès à une éducation de qualité », « égalité des sexes ». Ça pourrait être une perspective intéressante ?
187. N : Alors moi je suis une partisane des petits pas. Alors, moi quand des élèves demandent à installer des miroirs et que dans
188. l'argument y'a « se brosser les dents », bah... pour moi tu vois on est dedans. Et... (Pause). Je crois que la moindre petite chose
189. qu'ils arrivent à mettre en place, t'arrives tout le temps à faire un lien. Tout le temps. Donc, euh oui. Mais c'est tout petit et c'est
190. forcément tout petit. Et, c'est comme ça que c'est, c'est comme ça que t'arrives à faire que des choses se mettent en place et ça
191. c'est mon avis, commencer par du tout petit. Sinon, ils ont une sensation de « bah en fait il se passe rien », ce qui est une sensation
192. que je peux comprendre. Si tu fais du tout petit projet et que là y'a un aboutissement, alors là ok ! Ils arrivent à matérialiser. Donc,
193. oui, j'ai l'impression que dans tout projet qu'ils portent tu peux de toute façon rattacher. Là, quoi y'a des miroirs, du coup ils
194. peuvent se recoiffer, du coup ils ont plus confiance en eux, du coup quand ils sont en cours ils seront pas en train de se dire « est
195. ce que j'ai un morceau coincé dans les dents ». Ils arrivent plus à apprendre, ils écoutent le... enfin tu vois, t'arrives toujours à
196. trouver une ficelle qui... et mais moi je crois en ça très clairement !
197. E : Mmh. Trop cool, parfait. Bah écoute je crois que j'ai tout ce qu'il me faut, tu es libre !

### EA3 – Sadr Zemzemi – Doyen

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Tu peux te décrire du coup en quelques mots ?
2. Sadr (*ci-après* : S) : Ce que je disais c'est que j'étais doyen euh chez les plus jeunes, donc en 7-8<sup>ème</sup> année et puis j'ai une maîtrise de classe en 9VG, donc
3. après je les ai en 9-10-11, donc ça c'est des plus grands et ils ont quand même un autre profil quoi. Donc, moi ma question c'est juste pour être sûr d'être
4. ma place : Quelle est la casquette que je dois utiliser ? Et quel est un peu le domaine pour avoir bien compris quoi.
5. E : Casquette doyen plutôt. Après, tu pourras aussi me donner ton avis évidemment en tant qu'enseignant, mais là pour moi ce qui m'intéresse c'est plutôt
6. comment toi tu perçois le truc. C'est vraiment ton avis personnel. J'attends rien de toi de particulier. Je prends les infos et c'est tout. L'idée c'est plutôt
7. de voir qu'est-ce que se passe à travers un tel projet d'établissement, qu'est-ce que ça signifie ce groupe des délégués, qu'est-ce que ça signifie Elyvox.
8. C'est quoi le but pour toi ?
9. S : Alors, moi j'imagine que ça met un espace de parole aux élèves et ça permet aux élèves de faire remonter certaines choses depuis plusieurs années,
10. des fois, bah ce qu'il se passe dans ce groupe d'élèves c'est qu'ils ont certaines idées ou certaines choses qui, eux, ils trouvent qui ne fonctionnent pas
11. très bien, c'est plutôt au niveau de l'infrastructure je dirais. Et de quotidien qu'ils vivent eux. Et, puis ils peuvent à ce moment là se mettre un peu
12. ensemble, discuter pour faire évoluer les choses, certaines pratiques ou certaines choses que l'Elysée peut mettre en place pour leur bien-être à eux, mais
13. ça reste vraiment au niveau de l'infrastructure, c'est-à-dire euh... ils aimeraient par exemple, là y'a quelques années les élèves avaient le droit de rester
14. dans l'atrium à l'intérieur lors de la récréation, et à un certain moment la direction a décidé que tous les élèves doivent sortir pour prendre l'air etc. et là
15. ça a fourmillé un peu et ils voulaient revenir là-dessus. Donc, c'est ce genre de discussions qu'ils peuvent avoir entre élèves, avec un adulte qui chapeaute
16. un peu le tout. Pour voir ce qu'ils peuvent remettre en place ou proposer et pis... ça prend un certain temps mais y'a des choses qui peuvent aboutir quoi.
17. E : Et toi t'es là depuis quand ?
18. S : Moi, en tant qu'enseignant, je suis là depuis 2008 et doyen ça fait 5-6 ans.
19. E : Et dans ton expérience, t'as vu aboutir beaucoup de projets portés par les élèves ou des idées de modifications ?
20. S : C'est souvent des élèves un peu plus grands et puis bah ce qui arrive des fois, c'est que le projet arrive à bout mais les élèves le vivent pas forcément
21. parce qu'ils partent après au gymnase ou en apprentissage. Et y'a des choses qui perdurent et des choses qui s'éteignent un peu, avec le désir de la volée
22. qui quitte, finalement. Donc, j'ai l'impression que c'est des élèves plus grands qui portent les choses car ils sont plus connus dans l'établissement, ils ont
23. aussi l'âge où ils osent s'exprimer, amener des choses... Donc c'est des petites choses qui se mettent en place et ça prend du temps à se mettre en place
24. et pas mal d'énergie aussi.
25. E : Et t'as l'impression que ça leur donne un bagage pour la suite ?
26. S : Alors y'a certains élèves qui, je sais, le comité des élèves était un tremplin pour eux, pour faire un peu autre chose, même au niveau politique je dirais.
27. Des élèves en fin d'année, souvent, le président des délégués fait un petit discours lors du certificat, pis ces élèves là on sent que c'est leur truc, et qu'ils
28. ont envie de porter quelque chose. On en entend parler un peu plus tard où ils sont peut-être actifs dans certaines associations, ou bien même au niveau
29. politique. Donc, oui, ça peut aider. Y'a une autre porte aussi, y'a le conseil communal à Lausanne des jeunes notamment, donc y'en a certains qui font
30. partie des deux quoi. C'est vrai qu'il y a une certaine aura qu'il faut avoir et une certaine envie de pouvoir représenter sa propre classe.
31. E : Mmh. Et t'as l'impression que ces élèves ils auront l'occasion de développer leur confiance en eux au sein des délégués et d'Elyvox ?
32. S : Alors ça peut être un soutien, après ça dépend aussi de chaque classe comment est-ce que le délégué a été élu ou désigné. Parce que ça y'a pas vraiment
33. de manière de faire, c'est chaque classe qui fait un peu comme il veut, selon l'enseignant qu'il a. Donc ça dépend de la place de cet élève dans la classe.
34. Est-ce qu'il a été élu de manière démocratique ? Est-ce qu'il a choisi d'être là ? Des fois il est élu mais il a pas envie ? Ou est-ce qu'il s'est proposé lui
35. même ? Ça dépendra de la situation de l'élève.

36. E : Ok, hum... La participation, si je te dis ça, qu'est-ce qui te vient à l'esprit !  
 37. S : J'ai l'impression qu'en VG ça marche un peu moins qu'en VP, y'a moins de motivation par rapport à ça, y'a moins de sens. Et puis chez les petits je  
 38. sais plus depuis quand.. je crois que... je sais pas s'ils ont commencé cette année ou l'année passée. C'est tout nouveau, j'ai pas eu de retour. On m'en  
 39. parle pas du tout, en tant que doyen, les élèves, les 8<sup>ème</sup> année. Les élèves m'en parlent pas du tout. J'en entends pas parler, les enseignants non plus...  
 40. Donc je ne sais pas à quel niveau ce type d'élève participe et fait fonctionner la chose. Est-ce qu'ils sont plus en tant qu'observateurs ? J'ai vraiment  
 41. aucun retour par rapport à ça.  
 42. E : Qu'est-ce que ce serait pour toi une participation qui ferait sens pour les élèves dans l'établissement ?  
 43. S : Ça serait que leur rôle soit compris et que l'élève ait le temps en fait de faire le lien entre cette réunion qui se fait au niveau du comité des élèves et  
 44. après le retour qui se fait en classe. Parce que bah des fois, en fait, le lien se casse et le retour est pas forcément complet. C'est-à-dire qu'il y a une perte  
 45. de suivi par rapport aux demandes.  
 46. E : Ok, merci beaucoup.

### EEL1 - Sarah, 17 ans – Classe d'accueil – Elyvox et déléguée

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Est-ce que t'arrives tout d'abord juste à te présenter en deux mots ?  
 2. Sarah (*ci-après* : S) : Je m'appelle Sarah, et je suis Somalie, et j'ai 17 ans, et je vis avec ma  
 3. famille.  
 4. E : Mmh, ok, cool. Qu'est-ce qui t'a donné envie de devenir déléguée de classe ? (Pause)  
 5. Quelle a été ta motivation ? Qu'est-ce qui t'a fait te dire « ça serait cool j'ai bien envie de  
 6. devenir déléguée de classe ».  
 7. S : C'est la prof qu'il a décidé ça.  
 8. E : La prof elle a décidé ?  
 9. S : Oui, que je pouvais être déléguée.  
 10. E : C'est bien, c'est bien ! Donc c'est la prof qui t'a dit : « Sarah, toi tu vas faire déléguée ? »  
 11. S : Oui.  
 12. E : Et toi t'as quand même pu décider, t'as quand même pu dire si tu voulais ou si tu voulais  
 13. pas ?  
 14. S : Oui j'ai décidé et après j'ai dit... (hésitation, silence)  
 15. E : T'as dit que c'était ok ?  
 16. S : Oui.  
 17. E : Est-ce que tu sais dire pourquoi c'était ok pour toi ? Pourquoi est-ce que...  
 18. S : C'est bien pour parler les gens que tu connais pas le français, et faire quelque chose...  
 19. aider...  
 20. E : Aider ? Ouais ? Aider, dans quel sens ? Est-ce que t'arrives à me dire un peu ?  
 21. S : Le sens que... Des choses qu'il manque à l'école, pour ça.  
 22. E : Des choses qui manquent à l'école, ok. Et toi tu t'es dit que c'était une bonne idée de  
 23. participer à ça...  
 24. S : Oui  
 25. E : Pour faire en fait partie des changements ?  
 26. S : Oui.  
 27. E : Ok, cool. Tu peux présenter avec tes mots le projet des miroirs ? Parce que c'est ton projet,  
 28. c'est juste ?  
 29. S : Oui, moi et Medina (sourire). Le projet c'est qu'on n'a pas des miroirs dans les toilettes,  
 30. c'est pour ça qu'on a décidé que... demander à l'école le directeur, les doyens, tout, on a  
 31. demandé le projet.  
 32. E : Ok, et ça c'était une idée qui venait de qui ?  
 33. S : Dans la classe à Medina et Samuel.  
 34. E : Ok, et du coup c'est tous les élèves qui ont dit ? Ou bien comment ça s'est passé ? Vous  
 35. avez discuté ensemble ?  
 36. S : Oui, on a discuté ensemble tout et après on a décidé qu'on a demandé à Madame  
 37. Baehler... et ça.  
 38. E : Ok, donc vous vous êtes dit : « il manque des miroirs à l'école pour les filles », vous avez  
 39. tous discuté ensemble avec tous les collègues de ta classe...  
 40. S : Oui.  
 41. E : Et ensuite, c'est toi et Medina qui vous êtes dit : « Ok, on va prendre le projet ».  
 42. S : Oui.  
 43. E : C'est ça ?  
 44. S : Oui.  
 45. E : Pourquoi c'est important pour toi ce projet ?  
 46. S : C'est pas moi, c'est pas moi seule que c'est important de les miroirs, c'est aussi les filles  
 47. qui se voient, pour faire le maquillage, c'est pour ça, le sang du nez... et... c'est ça.  
 48. E : Ok, donc c'est plutôt une question d'apparence.  
 49. S : Oui.  
 50. E : Et à ton avis, c'est important que les filles du coup elles aient les mêmes droits que les  
 51. garçons, qu'elles aient la même chose, les mêmes miroirs que les garçons ?  
 52. S : Oui.  
 53. E : C'est aussi ça qui est important ?  
 54. S : Oui.  
 55. E : Et du coup, c'était quoi un peu les étapes des différents... tu sais au début on fait quelque  
 56. chose, ensuite on fait autre chose... c'était quoi les étapes pour que maintenant vous ayez  
 57. proposé les miroirs ? Ça a commencé par quoi et ensuite y'a eu quoi ?  
 58. S : Les délégués...  
 59. E : Mmh...  
 60. S : Je sais pas mais on a commencé seulement directement les miroirs. On n'a pas faire notre  
 61. projet seulement ces miroirs.  
 62. E : Ouais, celui-là j'ai compris c'est le projet des miroirs, mais c'était quoi les différents steps,  
 63. les étapes ? Tu sais au début on arrive avec une idée, et ensuite qu'est-ce qu'il s'est passé ?

64. S : Rien...
65. E : Comment ça rien ? Il s'est quand même passé des choses, vu que vous avez pu aller
66. discuter avec le directeur ! (sur un ton enjoué)
67. S : Ah oui... (sourire) Ils ont pas donné encore réponse.
68. E : Ils ont pas donné de réponse ouais...
69. S : On attend ça.
70. E : Mais qu'est-ce qu'il s'est passé ? Tout à coup vous avez eu une idée et hop vous étiez dans
71. le bureau du directeur ?
72. S : Non non non non non (en rigolant) on a dû faire des signatures des élèves, 225 signatures,
73. des élèves on était allées toutes les classes, on a demandé les miroirs, et voilà.
74. E : Et du coup, y'avait assez de signatures pour ensuite pouvoir aller proposer le projet ?
75. S : Oui.
76. E : Vous avez fait signer aussi aux enseignants ou qu'aux élèves ?
77. S : Seulement des élèves.
78. E : Ok. Et du coup, qu'est-ce qu'il s'est passé quand vous êtes allées voir le directeur ?
79. S : On a parlé le directeur et il m'a dit que on va attendre la réponse, pendant les vacances.
80. E : Ok, et il trouvait comment l'idée ?
81. S : Oui, aussi on était allées à... aussi avec les parents, et les profs, et les jeunes des miroirs.
82. On a demandé aussi à eux, ils ont dit « ok d'accord ».
83. E : Ok, donc c'est un projet qui va fonctionner ?
84. S : Oui.
85. E : Cool, trop bien ! Et... est-ce que tu saurais me dire ce que tout ce processus, toute cette
86. démarche, qu'est-ce que ça t'a appris ?
87. S : C'est quoi ? (en chuchotant)
88. E : Le processus c'est vraiment quand t'a porté le projet, t'as donné l'idée, ensuite t'as été
89. présenter etc... qu'est-ce que toi ça t'a appris t'as l'impression ?
90. S : C'est fière de moi.
91. E : T'es fière de toi ?
92. S : Oui.
93. E : Ouais, t'arrives à me dire un peu plus sur ça ?
94. S : Fière de moi. Voilà. Et c'est bien.
95. E : C'est bien, ouais ? Pourquoi est-ce que t'es fière de toi ? (Pause) T'as raison d'être fière de
96. toi, mais tu sais me dire pourquoi ?
97. S : Parce que c'est bien, être bien toi-même et confiance en toi-même, tu gagnes... et voilà la
98. vie aussi tu vas être une personne capable de faire tout.
99. E : Ouais, ok. Et ça veut dire quoi la « confiance en toi » ? (Pause) Parce que tu me dis : « *je*
100. *suis fière de moi, j'ai confiance en moi* », c'est quoi pour toi ?
101. S : La confiance c'est comme les gens qui insultent à toi et tu prends pas son parole vraie, tu
102. dois laisser pour... tu sais qu'est-ce que t'es à toi, toi-même. Voilà, tu écoutes pas les gens, tu
103. fais qu'est-ce que tu veux, c'est pour ça.
104. E : Ouais... et un projet comme les miroirs, c'est quoi le rapport avec « avoir confiance en
105. soi » ?
106. S : Pour... confiance... Je sais pas...
107. E : C'est une question difficile je suis d'accord...
108. S : Oui.
109. E : Qu'est-ce qui fait que toi, qui t'es occupée du projet, t'as fait la promotion, t'as été
110. expliquer à tout le monde, t'as été récolter les signatures, t'as vraiment fait partie de toutes les
111. étapes... toi tu me dis que ça, ça t'a permis d'avoir confiance en toi.
112. S : Oui.
113. E : Qu'est-ce qui fait que, à ton avis, ça te permet de développer cette confiance en toi ? Est-ce
114. que c'est... (Pause). Je t'aide. Je te donne des idées. Est-ce que c'est aller parler avec des
115. gens ?
116. S : Oui.
117. E : Des gens que tu connais ?
118. S : Non ! Des gens que tu connais pas, c'est un peu ce stress pour parler.
119. E : Ouais.
120. S : C'est pour ça.
121. E : Ok, et du coup, est-ce que par exemple aussi discuter avec les autres élèves ça te permet
122. d'avoir confiance en toi ?
123. S : Oui.
124. E : Oui ? Tu sais dire pourquoi ?
125. S : Parce que c'est ça... je sais pas... (en murmurant)
126. E : Faut pas avoir peur, tu parles très très bien ! Moi j'ai envie d'entendre ce que t'as à dire.
127. S : Je sais pas comment on dit en français.
128. E : Essaie d'utiliser d'autres mots ?
129. S : Oui. Être fière, être... fière d'une chose....
130. E : Oui, ça marche... hum. Est-ce que t'avais déjà participé à un projet avant ?
131. S : Non.
132. E : C'est la première fois ?
133. S : Oui.
134. E : Ok, est-ce que ça te donne envie de refaire un autre projet dans l'avenir ?
135. S : Oui. Oui, ça va.
136. E : Oui ? Ok. Hum... Est-ce que t'as l'impression que ton rôle en tant que déléguée et comme
137. une personne qui porte un projet comme les miroirs, ça t'aide à mieux comprendre comment
138. elle fonctionne un peu la société dans laquelle on est ?
139. S : Oui.
140. E : Est-ce que tu saurais dire pourquoi ?
141. S : Je sais pas... c'est différent que ici et notre pays, c'est pour ça que... je vais essayer de
142. comprendre cette règle en Suisse.

143. E : Ouais...
144. S : C'est ça.
145. E : Donc ça t'aide à comprendre un peu ce qu'il se passe en dehors de l'école ?
146. S : Oui.
147. E : Ok d'accord. Est-ce que si je te dis certaines compétences, tu sais ce que c'est une
148. compétence ?
149. S : Non.
150. E : Une compétence c'est quand t'es capable de faire quelque chose, comme par exemple, je
151. sais pas... savoir parler l'italien. Ça peut être par exemple une compétence.
152. S : Mmh...
153. E : Ou par exemple savoir traduire une langue ou bien faire un sport... ça c'est des
154. compétences, d'accord ? Si je te montre certaines compétences, t'arrives à me dire si tu
155. trouves que dans le cadre des délégués tu arrives à développer ces compétences-là ?
156. S : Oui.
157. E : Je te montre les compétences et tu me dis ?
158. S : Oui.
159. E : Alors... Est-ce que tu vois bien ? Attends j'agrandis. Est-ce que t'as l'impression que soit
160. dans le cadre de Elyvox, avec le projet des miroirs, soit dans le cadre des délégués, ça
161. t'apprend à travailler avec les autres ? Ou à avoir de bonnes relations avec les autres ?
162. S : Oui.
163. E : Oui ?
164. S. Oui. Beaucoup.
165. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que ça t'aide à développer ta curiosité ? Ou ton envie
166. d'apprendre ?
167. S : Mmh...
168. E : La curiosité, c'est, par exemple, je te lis un début d'histoire et toi tu me dis : « *ah, j'ai trop*
169. *envie de connaître la suite* ». Ça, c'est la curiosité. Est-ce que t'as l'impression que quand t'es
170. dans les délégués ou quand tu fais le projet t'as envie d'apprendre plus de choses sur d'autres
171. choses que tu connais pas ?
172. S : Oui.
173. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que t'arrives à avancer et te débrouiller seule ?
174. S : Oui.
175. E : T'arrives à donner un exemple ?
176. S : Comme l'école... je... Comme je connais pas des choses je dois aussi apprendre...
177. E : Ouais...
178. S : ... Moi-même.
179. E : Et dans le cadre du projet des miroirs y'a des choses où t'as l'impression que t'as du te
180. débrouiller seule en te disant : « *Ok. Là, c'est à moi de faire ça* » ?
181. S : Oui.
182. E : T'arrives à me donner un exemple ?
183. S : Je sais pas... (en chuchotant). J'ai peur que on parle devant des classes, c'est ça qu'on a
184. donné. Je sais pas...
185. E : Parler devant des classes, ça, t'as dû te débrouiller seule ? C'est quelque chose quand
186. même hein !
187. S : J'aime pas ça (en rigolant)
188. E : T'as l'impression que maintenant t'es plus capable de faire ça qu'avant ?
189. S : Oui, mais pas sûre mais je veux essayer.
190. E : Oui, ok super c'est bien ! Y'a une fois aussi t'as dû aller devant une réunion pour parler du
191. budget, de l'argent.
192. S : Oui, oui ! Ça, c'est moi. J'étais pas là parce que j'étais beaucoup de rendez-vous et c'est
193. pour ça que Medina et Amin sont allés. C'était Medina car Amin est pas venue au rendez
194. vous...
195. E : Et toi, tu serais allée si t'avais été libre ?
196. S : Oui.
197. E : Donc ça veut dire que ça t'apprend quand même à affronter tes peurs même si t'aimes pas
198. trop ça ?
199. S : Oui (sourit).
200. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que t'es capable grâce à ton travail dans le projet...
201. S : Grâce c'est quoi ?
202. E : Grâce c'est... euh... à cause de, mais dans le sens positif. Quand tu fais ton projet des
203. miroirs, est-ce que ça te permet d'analyser la situation ? Ça veut dire d'avoir une vision
204. d'ensemble ou tu te dis : « *ah, là, il faut faire attention à ça, ou, là, il faut faire attention à*
205. *ça* ». Est-ce que t'as l'impression que ça t'aide à avoir une image avec plein d'éléments, tu
206. peux voir vraiment toute l'image en entier ?
207. S : Oui.
208. E : Tu saurais dire pourquoi ?
209. S : Je sais pas...
210. E : Parce que tu dois penser à plein de choses quand tu montes un projet ?
211. S : Oui, je pense à beaucoup de choses mais c'est tout.
212. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que ça te permet d'avoir des idées nouvelles et de la
213. créativité ?
214. S : C'est quoi la « *créativité* » ?
215. E : Créativité. C'est par exemple quand t'as une idée qui existe pas vraiment, qui est originale
216. et que tu peux par exemple la présenter à d'autres personnes. Par exemple, le projet des
217. miroirs ça c'est une idée qui est originale parce que y'a pas les miroirs pour les filles partout.
218. S : Les garçons aussi.
219. E : Justement, les garçons ils en ont. Mais vous, vous êtes arrivées avec une idée originale.
220. Est-ce que t'as l'impression que ça t'aide un peu à développer cette créativité ? Ce côté où tu
221. te dis : « *ah, j'apporte des choses nouvelles* » ?

222. S : Oui.

223. E : Tu peux en dire plus ou pas ?

224. S : Non non...

225. E : Est-ce que t'as l'impression que tu es capable de t'adapter aux situations ?

226. S : C'est quoi situation...

227. E : Une situation par exemple c'est quand quelqu'un est en retard ou si quelqu'un te pose une question ou si tout à coup on te demande de venir parler en face des gens. Est-ce que t'es capable de t'adapter à la situation ?

229. S : Non, ça non...

230. S : Non, ça non...

231. E : Ça c'est compliqué ?

232. S : Oui.

233. E : Est-ce que t'as l'impression que ça t'implique, que t'es motivée par le projet des miroirs et que ça te donne envie de donner de ton temps, de ton énergie ?

234. S : Oui.

235. S : Oui.

236. E : Est-ce que t'as l'impression que si t'étais pas dans le projet des miroirs, si t'étais juste à l'école, t'aurais aussi cette motivation ?

237. S : Non ?

238. S : Non ?

239. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression d'avoir conscience de toi-même ? Ça veut dire que tu peux te regarder comme une personne un peu extérieure et que tu sais quelles sont tes limites, tes capacités, tes forces...

240. S : Oui.

241. S : Oui.

242. S : Oui.

243. E : Oui ? ça t'aide à faire ça ?

244. S : Oui.

245. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que t'as du respect pour toi, et pour les autres ?

246. S : Oui.

247. E : Pourquoi ?

248. S : Parce que des fois je fais tout... je fais des choses, je plais pas différents des amis et des enfants et tout... pour faire plaisir, faire la même chose que tout le monde. Et... c'est ça.

249. E : Est-ce que t'as l'impression que t'as développé la confiance en toi justement et cette capacité à croire en ce que tu peux faire ?

250. S : Oui.

251. S : Oui.

252. E : Ça, c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure.

253. S : Oui.

254. S : Oui.

255. E : Est-ce que t'as l'impression que quand tu fais un projet comme le projet des miroirs, t'as pu développer ton sentiment d'autonomie ? Tu sais ce que c'est autonomie ?

256. S : Non...

257. S : Non...

258. E : C'est quand t'es toute seule et que ce que tu fais c'est en accord avec comment tu te sens, comment tu penses. Est-ce que ça fait du sens pour toi. Est-ce que c'est utile ? Est-ce qu'il y a un intérêt dans ce projet des miroirs... ?

259. S : J'ai pas compris...

260. S : J'ai pas compris...

261. S : J'ai pas compris...

262. E : Oui, c'est compliqué comme question. Comment te dire. Si, par exemple, j'ai envie de changer les choses au niveau de mon quartier, mon quartier c'est là où j'habite avec ma maison...

263. S : Oui...

264. S : Oui...

265. S : Oui...

266. E : Et, par exemple, j'ai l'impression que les gens ils ont pas assez d'endroits où ils peuvent traverser la route et j'aimerais mettre des passages piétons, tu sais ce que c'est ?

267. S : Les choses pour traverser jaune.

268. S : Les choses pour traverser jaune.

269. E : Oui exactement. Et ben, moi, je vais lancer un projet et je vais me dire : « pour moi ça me fait moins peur car je sais que les gens auront un endroit pour traverser la route en sécurité ».

270. Et du coup, je vais contacter des personnes etc. pour qu'on ajoute ces passages piétons. Ce que je fais là, pour moi, c'est utile et ça fait du sens car ça m'intéresse et me fait du souci. La question c'est pour toi, c'est la même chose ? Quand tu fais le projet des miroirs ? Ça te permet d'avoir un impact qui est utile ? Ou qui fait du sens ?

271. S : Oui.

272. S : Oui.

273. E : Tu sais expliquer pourquoi ?

274. S : Non....

275. E : Essaie d'expliquer pourquoi tu m'as dit au tout début de l'entretien que t'avais envie de pouvoir faire changer les choses.

276. S : Oui.

277. S : Oui.

278. E : Qu'est-ce qui fait que toi tu changes les choses ?

279. S : Je sais pas... J'ai pas beaucoup d'idée. C'est ça...

280. E : Ok... encore une ou deux questions et puis on a fini. Est-ce que t'as l'impression que tu te sens compétente ? Ça veut dire que quand on te demande de faire quelque chose t'es là : « ok, j'arrive à faire ! »

281. S : Oui.

282. S : Oui.

283. E : Tu sais expliquer pourquoi ?

284. S : Parce que c'est... c'est... Je fais beaucoup de choses et je suis capable de faire tout.

285. E : Mmh. Est-ce que le fait de porter le projet des miroirs ça t'aide encore plus à te rendre compte que t'es capable ?

286. S : Oui, je crois.

287. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que t'es dans ce groupe des miroirs et ça t'aide à avoir un lien avec les autres personnes ?

288. S : Un lien c'est quoi ?

289. E : Être entourée d'un groupe, avoir des gens autour de toi, sentir que tu es appréciée et que tu es acceptée.

290. S : Oui.

291. S : Oui.

292. E : Oui ? Ok. Est-ce que t'as l'impression que les adultes partagent le pouvoir avec toi ?

293. (Pause) Tu sais ce que c'est le pouvoir ?

294. S : Non.

301. E : C'est par exemple pouvoir dire j'aimerais plutôt ça ou plutôt ça et souvent c'est les adultes  
 302. qui peuvent choisir ça. Est-ce que t'as l'impression que les adultes te donnent une partie de ce  
 303. pouvoir ? Quand tu peux décider ?  
 304. S : Non.  
 305. E : Non ? Tu sais dire pourquoi ?  
 306. S : Parce que moi je suis têtue et j'écoute pas tout le temps les gens. Je fais ce que je veux,  
 307. c'est pour ça que j'écoute pas beaucoup les adultes.  
 308. E : Les adultes t'écoutent pas toi ?  
 309. S : Non, c'est moi qui écoute pas aux adultes.  
 310. E : Ah, t'écoutes pas les adultes ? Pourquoi ?  
 311. S : Parce que j'ai un peu la tête dure.  
 312. E : T'as la tête dure ?  
 313. S : Oui.  
 314. E : T'as l'impression que les adultes essaient d'écouter les élèves dans le conseil de classe ?  
 315. S : Oui.  
 316. E : Vous avez votre mot à dire ?  
 317. S : Oui, y'a ça.  
 318. E : Ok, ça marche. Bah écoute pour moi c'est tout bon. Merci beaucoup.

### EEL2 – Monica, 15 ans – Classe d'accueil – Elyvox et déléguée

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Tu peux juste te présenter en deux mots ?
2. Monica (*ci-après* : M) : Je m'appelle Monica, j'ai 15 ans. Je viens du Kazakhstan et j'habite Lausanne.
3. E : Et tu es là depuis quand ?
4. M : Trois ans !
5. E : Et tu es déléguée de classe, c'est juste ?
6. M : Oui.
7. E : Ça te plaît ?
8. M : Oui.
9. E : Qu'est-ce qui t'as donné envie de devenir déléguée ?
10. M : Bah, ma prof elle a dit : « *Monica, tu es déléguée.* » et donc j'ai dit oui ! *Rire*
11. E : Mais tu aimes quand même ?
12. M : Oui, oui !
13. E : Et pourquoi t'as dit oui ?
14. M : Pour aider la prof, avancer un peu en français
15. E : Ah, ça t'aide à progresser, pratiquer ?
16. *Interruption*
17. E : Du coup, je te demandais si tu aimais bien être déléguée ?
18. M : Oui, j'aime bien
19. E : Pour aider ta prof t'avait dit ?
20. M : Oui !
21. E : Toi, du coup tu participes aussi au projet des miroirs ?
22. M : Oui !
23. E : Tu m'expliques un peu le projet ?
24. M : Oui. Au début d'année scolaire, on a vu que les toilettes c'est pas très agréable, c'est... c'est moche. Et après y'a pas des miroirs, y'a pas de poubelles,  
 25. après je pensais... y'a des poubelles mais seulement dans quelques cabines. Quelques-uns et après on a vu qu'il y a pas des miroirs et on a dit. On savait  
 26. pas qu'encore on va être les délégués et... mais on a pensé que ça va être bien si ils installent des miroirs, les... le directeur, que ils installent les miroirs,  
 27. et après... on a les miroirs toujours avec nous dans le sac et après quand... madame elle a dit : « *Qui veut être les délégués ?* » et après ils ont écrit des  
 28. cartes, ils ont écrit tous mon nom et le nom de Solange et... après... on a pensé pourquoi pas faire un projet, une demande à la direction pour les miroirs.  
 29. Pour qu'ils installent des miroirs dans les toilettes, vers le bâtiment inférieur.
30. E : Mmh, mmh.
31. M : Et... on a écrit dans un ordinateur, on a écrit un grand texte et c'est ma prof qui nous a aidées, elle nous a aidées. On a écrit un texte. C'est moi qui  
 32. ai écrit, elle a dicté, et... après on a fait une photocopie, après on a montré à madame Baehler et... c'est tout.
33. E : c'est quoi la suite après ? Vous avez montré à Madame Baehler et ensuite ?
34. M : Après elle dit comment faire, comment il faut prendre un rendez-vous avec le directeur. Elle a, d'abord, elle a fait des photocopies des... on a fait un  
 35. tableau pour les signatures.
36. E : Une pétition ?
37. M : Oui, une pétition. Et après, on est parties dans toutes les classes, on est rentrées dans chaque classe, je me présentais, Solange aussi et c'est moi qui  
 38. ai lu tout. *Rire*. Et après, beaucoup de gens ils étaient d'accord avec nous. Ils ont signé, on avait 2'000 quelque chose...
39. E : 200 plutôt ? 2000 c'est beaucoup. *Rire*.
40. M : Ah, oui 200 signatures. *Rire*. Après, on a pris un rdv avec le directeur, après il a dit que... il sait pas encore mais... ils vont installer quand ils peuvent.
41. E : Ah, donc ils ont accepté !
42. M : Oui, il a dit que c'était une bonne idée. Après, j'avais un rendez-vous, pas un rendez-vous mais je sais pas comment on appelle.
43. E : Une réunion ? Une assemblée ?
44. M : Oui, une réunion avec Monsieur Crettenand. Je sais pas comment on appelle ça, y'avait beaucoup de gens de Lausanne du canton de Vaud et ceux  
 45. qui sont là pour aider pour installer les projets... après... et ils ont accepté. Ils ont dit qu'ils vont accepter après ces vacances...
46. E : Donc c'est toi qui as présenté devant tous ces gens ?
47. M : Oui, avec Monsieur Crettenand ! Aurela, elle est pas venue. *Rire*. Ils ont dit oui pour installer, ils ont dit que ça prenait un peu du temps.
48. E : Wahou c'est super ! Moi j'ai plusieurs questions : Pourquoi les miroirs c'est important de les installer pour toi ?
49. M : Parce que... *Rire*. Je sais pas, les miroirs c'est esthétique ? Quelque chose comme ça ? Et pour se... on peut se regarder, se coiffer, voir si on a  
 50. quelque chose dans... dans les dents au visage...
51. E : Ok et si tu peux pas faire ça, quand y'avait pas les miroirs c'était quoi le problème ?
52. M : Un problème ?
53. E : Ouais. Quand vous pouvez pas vous recoiffer ou regarder si tout est ok, ça pose un problème ?
54. M : Je sais pas. *Rire gêné*.
55. E : C'est normal de vouloir voir à quoi on ressemble ! Du coup quand tu allais présenter dans les classes, tu leur disais quoi pour qu'ils aient envie de  
 56. signer la pétition, pour qu'ils veuillent participer au projet en fait ?

57. M : D'abord, je dis que... ça va être bien de se coiffer, de se regarder et s'ils veulent ils peuvent signer, parce que c'est.. peut-être nous on a différentes
58. Envies et après beaucoup de gens étaient d'accord avec moi pour se voir, se regarder dans le miroir.
59. E : Les filles ?
60. M : Les garçons aussi car dans les toilettes y'a pas aussi les miroirs, y'a pas.
61. E : Ok, cool ! L'autre question que j'avais pour toi : Qu'est-ce que ça t'a appris tout ça ? Est-ce que t'as l'impression que t'as appris quelque chose en
62. faisant le projet des miroirs ?
63. M : Oui ! Beaucoup ! Avant, j'avais pas très envie de... *Réfléchit*. De être comme ça au milieu pour pouvoir parler et tout ça. J'étais pas très comment
64. on dit ? Très... j'étais timide ! Et comme ça euh... j'étais un peu fermée et maintenant euh... ça m'a appris qu'il faut pas être fermée. Il faut pouvoir faire
65. qu'est-ce que tu veux et qu'est-ce que tu... oui. C'est tout.
66. E : Ok ! Tu parles en tout cas super bien hein c'est impressionnant, tu parles très, très bien !
67. M : Merci.
68. E : Est-ce que ça t'a motivée à faire d'autres projets ?
69. M : Si j'ai des idées encore oui ? Pourquoi pas ?
70. E : T'en avais déjà fait avant ? C'est la première fois ?
71. M : Oui.
72. E : Est-ce que t'as l'impression que ta participation en tant que déléguée ou avec Elyvox, puisque toi tu participes aux deux, ça t'aide à mieux comprendre
73. comment elle fonctionne la société ?
74. M : Oui, oui ! Ils expliquent des choses, parce que tout ça je savais pas avant ! Ils expliquent des choses qu'est-ce qu'on peut faire et... ils nous motivent...
75. Ils donnent envie pour faire des projets, oui, pour avancer... dans le futur.
76. E : Ouais ! Et ça, ça t'aide à te motiver ?
77. M : Oui !
78. E : Et ça, ça t'aide à mieux comprendre ?
79. M : Oui !
80. E : Donc là, par exemple, si y'a quelque chose que t'as envie de changer dans ton village ou quartier t'as l'impression que ça t'aide un peu à savoir
81. comment faire ?
82. M : Je sais pas, ça non...
83. E : Ça non ? Donc, dans l'école, s'il faut changer quelque chose t'as l'impression que ça t'a aidée, mais quand on sort de l'école...
84. M : Mais oui, j'ai des idées mais je sais pas encore si je peux faire ça.
85. E : Tu peux me dire une idée que t'as ? De quelque chose que tu pourrais faire ?
86. M : *Rire*. C'est impossible ! C'est construire un parc d'attraction vraiment un parc à Lausanne. Je pense à ça parce que dans mon pays y'a un parc qui
87. voyage pas il reste dans la ville où j'habitais avant. Il reste, il est très grand y'a plusieurs, ça reste. Et je pensais pourquoi pas ? Y'a beaucoup de place
88. ici !
89. Pourquoi pas faire un parc ici à Lausanne ?
90. E : Donc toi t'aimerais pouvoir organiser ça ?
91. M : Oui !
92. E : Et ce que t'as appris en tant que déléguée ou Elyvox, ça t'aide un peu à réfléchir à ça, aux différentes étapes ?
93. M : Oui.
94. E : Ok, cool ! Je te montre une liste de compétences et tu me dis si t'as l'impression que t'as l'occasion de les travailler à Elyvox.
95. M : C'est quoi une compétence ?
96. E : Comme une capacité, t'arrives à faire quelque chose.
97. M : D'accord !
98. E : Est-ce que t'as l'impression que t'as pu apprendre à travailler avec les autres, à avoir de bonnes relations avec les autres ?
99. M : Oui !
100. E : T'arrives à me donner un exemple ?
101. M : Aider ? Vous dites aider ?
102. E : Ça peut peut-être aider mais vraiment interagir, discuter avec les autres, apprendre à communiquer, ce genre de choses, vraiment être avec les autres.
103. M : Mmh... *Réfléchit*.
104. E : T'as fait ton projet toute seule ?
105. M : Non, avec ma copine, ma camarade de classe.
106. E : Et du coup, ça t'a aidé à travailler avec quelqu'un pour comprendre le travail en équipe ?
107. M : Oui !
108. E : Parce que t'as dû voir d'autres personnes, vous avez pas fait que les deux non ?
109. M : Oui, comme ça j'ai pas peur. Comme ça elle est, si quelqu'un est avec moi... comme ça, ça donne euh... envie et j'ai pas peur. Vous savez parfois
110. j'ai peur d'être seule et de parler seule en français quand y'a beaucoup de gens et comme ça avec Solange c'était plus facile, même quand j'étais seule là
111. -bas avec Monsieur Crettenand j'avais trop peur, parce que y'avait beaucoup de gens qui m'écoutent. J'avais l'impression que je parle pas trop bien
112. français c'est ça. Et là, c'était un grand texte, moi je lis très bien en français, je lis très vite, comme ça c'est facile parce que je lis. Mais comme ça dire
113. quelque chose sans une feuille ça c'est difficile.
114. E : Donc t'as appris à entraîner ça ?
115. M : Oui !
116. E : Et t'as l'impression que grâce à ça t'as un peu plus confiance en toi ?
117. M : Oui !
118. E : Et tu peux m'en dire plus ?
119. M : Comment ça ?
120. E : Tu comprends l'expression ce que c'est ?
121. M : Oui, oui bien sûr
122. E : Donc c'est quoi pour toi la confiance en soi ?
123. M : C'est pas peur, dire ce que tu penses. Ce que tu penses, ce que tu veux... *Réfléchit*. Mmh... Je sais pas comment dire.
124. E : Est-ce que t'as l'impression qu'au quotidien t'as confiance en toi ? Dans la vie de tous les jours ?
125. M : Ouais.
126. E : Et faire les délégués où le projet des miroirs ça t'a aidée à avoir encore plus confiance en toi ?
127. M : Avant pas trop, j'avais pas trop, trop confiance en moi mais maintenant oui, plus. Ça me donne plus, ça m'a donné beaucoup de confiance en moi.
128. E : T'arrives à dire pourquoi ? Qu'est-ce qui fait que ça te donne confiance en toi ?
129. M : Les gens ils disent que c'est bien, ma prof elle était très fière de moi. *Rire*. Et ma mère, elle était fière de moi, elle est fière de moi maintenant aussi,
130. ça me donne confiance en moi. D'abord, la confiance en moi ça vient de mes parents, c'est important ce qu'ils pensent par rapport à moi, si je fais... si
131. je réalise tout ce qu'ils veulent pour moi, c'est ça.
132. E : Mmh et est-ce que toi t'es fière de toi ? T'as dit que ta prof elle était fière, tes parents ils sont fiers... mais toi ?
133. M : Oui, c'est vrai !
134. E : Parce que t'as quand même, c'est super le projet des miroirs ! Et vous avez réussi, donc ça c'est grâce à vous ! C'est trop cool !
135. M : Oui !

136. E : Quand tu fais le projet ou quand tu es délégué, ça te développe un peu ta curiosité ? Ton envie d'apprendre ? Est-ce que t'as envie d'en savoir plus ?
137. Dans le cadre des délégués et d'Elyvox ?
138. M : Oui !
139. E : Tu peux m'en dire plus ?
140. M : Délégué je sais pas trop mais pour avancer en français dans toutes les matières, oui.
141. E : Ok, mmh. Est-ce que t'as l'impression que t'as réussi à apprendre à avancer et te débrouiller toute seule ?
142. M : Toute seule... oui !
143. E : Par exemple à quel moment du projet ? Tu t'es dit : « Ah, bah là je me suis bien débrouillée toute seule ».
144. M : Quand je suis allée avec Monsieur Crettenand !
145. E : Là, t'avais l'impression de te débrouiller, ok cool ! Et t'es capable de voir une situation et de l'analyser ? Ou tu te dis : « Ah, là y'a peut-être ça qui manque, ou peut-être là c'est ça qui joue pas », c'est ça analyser. Ça t'aide à analyser une situation d'avoir fait le projet ?
146. M : Oui... ?
147. E : Par exemple, si tu dois mettre des miroirs bah tu dois te poser la question de qu'est-ce qu'il manque, qui tu dois aller voir... c'est des réflexions que vous devez avoir ou pas ?
148. M : Euh... j'ai pas très bien compris.
149. E : Par exemple, tu dois mettre les miroirs, tu dois réfléchir à qui tu dois aller voir, qui tu dois contacter, qu'est-ce que tu dois écrire comme lettre, ça c'est vous qui devez réfléchir ?
150. M : Ah, ça oui ! Nous on a écrit un texte, après c'est Madame la prof, Madame Rottendor, elle a corrigé tout c'est notre prof, ma prof. Elle a corrigé et c'est tout ! Elle a corrigé si y'avait quelque chose qui est pas juste, elle corrige elle écrit juste, c'est ça. Et, c'est nous qu'on écrit.
151. E : Est-ce que t'as dû réfléchir à des nouvelles idées ? Est-ce que t'as dû faire appel à ta créativité ? Là tout à coup t'as par exemple un problème qui arrive
152. Et tu dois te dire : « Ah, mais tiens comment je pourrais résoudre ce problème » ?
153. M : Ah, ça non !
154. E : Ça non ? C'est les encadrants qui vous disent un peu comment faire ?
155. M : Oui.
156. E : Et vous si vous avez une idée vous pouvez dire ? Vous avez le droit de dire ce que vous pensez ?
157. M : Ce qu'on pense oui.
158. E : Mais c'est pas vous qui cherchez vraiment la solution ? Si y'a un problème ?
159. M : MmH... non.
160. E : OK merci ! T'as l'impression que t'as appris à t'adapter aux situations ?
161. M : C'est comment ça ?
162. E : Bah, par exemple, si y'a le feu là, je dois courir aller chercher de l'eau. Il se passe un truc tout à coup et je dois trouver une solution rapidement donc je dois m'adapter. Toi t'as l'impression que t'as appris à t'adapter aux situations ?
163. M : MmH...
164. E : Tu sais pas ? Ok. T'as l'impression d'être impliquée personnellement et d'être motivée ?
165. M : Oui.
166. E : C'est parce que le projet il te tient à cœur ?
167. M : Si je vais voir les miroirs oui, mais maintenant je les vois pas !
168. E : Est-ce que t'as l'impression que t'arrives à savoir quelles sont tes limites les endroits où ça va pas et tes capacités ? Tes facilités ? Est-ce que ça t'aide à avoir un peu confiance de ce que t'arrives à faire et ce que t'arrives pas à faire ?
169. M : Conscience ? C'est quoi ?
170. E : C'est que tu sais, est-ce que tu sais ce que t'arrives à faire et ce qu'il faudrait encore un peu travailler grâce à Elyvox ?
171. M : Oui, c'est de parler en plus, parler plus.
172. E : Ça, c'est une limite ou une facilité ?
173. M : C'était une limite.
174. E : C'était ? Et maintenant ?
175. M : Et maintenant aussi ! Rire.
176. E : Mais t'as progressé ?
177. M : Oui, quand même !
178. E : Vous devez écrire des mails de temps en temps ? Utiliser l'ordi ?
179. M : Oui, ça, oui.
180. E : Ça t'aide à comprendre comment les technologies fonctionnent ? Tu dois les utiliser ? Ça t'aide à avoir du respect pour toi et du respect pour les autres ?
181. Être tolérante, bienveillante ?
182. M : Oui, ça oui quand quelqu'un nous entend ?
183. E : Non plutôt au fond de toi, être bienveillante envers les autres, être tolérante, dans le cadre d'Elyvox ou des délégués.
184. M : Oui.
185. E : C'est ça qui t'aide ou t'avais déjà ça avant tu penses ?
186. M : J'avais ça avant déjà.
187. E : Ça t'aide à plus pousser la réflexion ? Des fois tu dois réfléchir à certains trucs ?
188. M : Oui.
189. E : Ok. Est-ce que t'as l'impression que le fait que tu fais quelque chose et t'as l'impression que ça fait du sens pour toi ? Ça a une logique, c'est important pour toi ?
190. M : Oui bien sûr !
191. E : Comme quoi par exemple ?
192. M : Je sais pas comment expliquer. Rire.
193. E : Hum, est-ce que t'as l'impression que ce que tu fais c'est utile ?
194. M : C'est quoi utile ?
195. E : C'est que ça sert à quelque chose, ce que tu fais soit pour les miroirs soit pour les délégués, tu trouves que c'est utile ça a du sens ?
196. M : Bien sûr, oui !
197. E : Ouais ? Pourquoi ?
198. M : Parce que... je vois que... ils aident.. et ils écoutent tout ce qu'on dit, ils écoutent et ils essaient de faire ce qu'on pense de faire, d'améliorer l'école, c'est ça.
199. E : Et ça c'est important de se sentir écouté ?
200. M : C'est ça, oui !
201. E : T'as l'impression que c'est un endroit qui vous permet d'être plus écoutés ? Elyvox et les délégués ? Pas de réaction. À l'école dans la classe t'as l'impression d'être écoutée ?
202. M : Oui, quand même.
203. E : Tu sens que t'appartiens à un groupe ? T'es appréciée ? Acceptée ?

214. M : Dans le...
215. E : Dans Elyvox ou dans les délégués
216. M : Ça, ça dépend. *Rire.*
217. E : Pourquoi ?
218. M : Parce que par exemple quand d'abord j'ai commencé de faire d'abord c'était mon premier réunion avec tout le monde. Non, j'ai pas pensé que je
219. vais... comment on dit ?
220. E : Être acceptée.
221. M : Ouais être acceptée et tout mais après on avait une idée, on avait présenté, après... oui !
222. E : Ok !
223. M : Mais d'abord non pas du tout.
224. E : Mais maintenant ?
225. M : Oui, un peu oui.
226. E : Est-ce que t'as l'impression d'être capable de faire les choses qu'on te demande ? Quand on te demande par exemple d'aller transmettre une
227. information à ton prof ou quand on te dit faut aller parler au directeur, tu te sens capable ? Compétente ?
228. M : Je sais pas... ça non je sais pas.
229. E : Tu sais pas ?
230. M : Avec les gens que je connais bien, que je les connais bien oui ! Mais les gens que je connais pas très bien non...
231. E : T'as l'impression que t'es pas capable de faire ?
232. M : Non.
233. E : Et grâce à tout ça, tout ce que t'as fait, ça développe ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est ?
234. M : Non.
235. E : C'est par exemple tu peux aller dans ta ville dans ton quartier et tu peux avoir un impact sur les choses, tu développes ce sentiment que : « *Ah, ouais j'ai la possibilité de faire bouger les choses* » ?
236. M : Par exemple, moi je suis allée que ce mois à l'école, moi je suis délégué mais je suis seulement à l'école. Je peux changer... on peut donner des idées,
237. changer des choses à l'école mais je sais pas si dehors de l'école on peut faire ça.
238. E : Tu sais pas si dehors de l'école on peut faire ça ?
239. M : Oui.
240. E : Et t'as une idée de pourquoi tu penses ça ?
241. M : Parce que... ici, on est des élèves de... On est je sais pas comment dire.
242. E : Vous êtes trop jeunes ?
243. M : Oui, on est pas très jeunes mais ici à l'école ils nous aident, mais je sais pas si dehors de l'école quelqu'un va nous écouter ou quelque chose comme
244. ça, ou va accepter. Parce que chaque personne pense différemment, c'est ça.
245. E : Et en dehors de l'école on écoute les jeunes t'as l'impression ?
246. M : Non, mes parents oui, mais les autres non...
247. E : Ok, on vous donne pas vraiment la possibilité en fait d'agir en dehors de l'école ? 'est un peu ça ?
248. M : Mmh.
249. E : Ok ! Est-ce que t'as l'impression que les encadrants, Madame Baehler et Monsieur Crettenand partagent le pouvoir ? La plupart du temps c'est aux
250. mains des adultes et là t'as l'impression qu'ils vous laissent une partie de ce pouvoir ? Pouvoir décider, faire ce genre de chose ?
251. M : Bien sûr, pouvoir décider oui.
252. E : Ça veut dire que c'est vous qui choisissez ?
253. M : Oui.
254. E : Ok, merci beaucoup !

### EEL3 – Xavier, 12 ans – Elyvox et Sandra, 12 ans, Elyvox et délégué

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Vous pouvez commencer par vous présenter, me dire qui vous êtes ?
2. Sandra (*ci-après* : S) : Je m'appelle Sandra, j'ai 12 ans. Je joue du violon, je vais à l'Elysée. Je suis en 9VP3, je suis déléguée et Elyvox... et... Je joue au tennis.
3. Xavier (*ci-après* : X) : Je m'appelle Xavier, j'ai 12 ans. Ben je fais de l'accordéon, j'adore la musique. Je fais aussi euh.. je suis pas délégué parce que...
4. je suis Elyvox... Je suis pas délégué parce que j'avais quelque chose pendant ce temps, mais l'année prochaine je me présenterai je ferai un débat oral et
5. je gagnerai. J'espère gagner, non c'est pas vrai. Je gagnerai pas forcément mais en gros voilà.... Et puis je vais peut-être, ouais en gros voilà. Et... j'aime
6. pas les tests.
7. E : Et c'est quoi le débat oral, ça serait sur quoi ?
8. X : Bah la dernière fois ils avaient fait, ils devaient argumenter par écrit sur comment faire leur exposé, euh pardon... j'ai dit n'importe quoi, pourquoi
9. ils devaient être délégués. Et moi j'aimerais bien faire ça par oral car j'aime bien renchérir à ce que dit l'autre.
10. E : Ok, trop bien merci. Qu'est-ce qui t'a donné envie, à toi Sandra, d'être déléguée de classe ?
11. S : Je voulais toujours quand j'étais petite, je crois j'avais vu ça dans des livres. Et y'avait pas quand on était plus jeunes, enfin... y'avait l'année dernière
12. mais on n'avait pas fait d'élection et tout. La prof, elle avait juste fait comme ça comme un exercice et... euh.... Et du coup bah cette année bah je voulais
13. essayer pour voir ce que c'était.
14. E : Ok. Et puis qu'est-ce qui t'a donné à toi Xavier envie de faire Elyvox ?
15. X : En fait, y'a plusieurs trucs, juste le fait... j'avais déjà une idée de projet mais si j'en avais pas j'aurais peut-être quand même été. Bah là, premièrement
16. c'est tout simplement j'avais un projet en tête et je voulais bien le réaliser. Et si j'avais pas eu de projet c'était pour améliorer l'école et euh ouais...

18. c'était... je trouvais sympa de pouvoir porter un projet, de pouvoir essayer de le réaliser et faire toutes les démarches comme ça et je trouvais que ça  
19. pouvait être intéressant et sympa.  
20. E : Et t'avais déjà fait un projet avant ?  
21. X : Comment ça ? Dans Elyvox ? Non.  
22. E : Ou en dehors de l'école...  
23. X : Projet pour améliorer quelque chose... pas... pas vraiment, ouais. Après euh je veux dire euh chez moi ça compte pas quoi. Des fois chez moi  
24. j'argumente pour faire des trucs mais... c'est pas vraiment, c'est pas un projet comme ça quoi.  
25. E : Ok...  
26. S : En parlant de ça, l'année dernière on avait fait un projet... je sais pas si tu te souviens ? En fait, en gros on avait pas le droit à la récré d'aller sur la  
27. pelouse...  
28. X : Mais c'était pas toi qui avais fait ce projet !  
29. S : Si c'était mon idée ! Mais du coup on n'avait pas le droit d'aller dans l'herbe à la récré, du coup on avait moins de terrain et du coup on avait plus  
30. envie. Et du coup, j'avais lancé un projet et y'avait trois personnes de la classe qui avaient rejoint... et en fait soit à mettre ces choses en plastique, des  
31. protèges-chaussures par exemple dans les piscines. Et en mettre pour qu'après dans l'école on en mettait et comme ça après on pouvait aller dans l'herbe  
32. sans tâcher tout sale et tout. Et on avait écrit une lettre au concierge et il a dit non. *Rire*.  
33. E : Ah, il avait dit non !  
34. X : J'ai un truc juste à ajouter qui a pas vraiment à voir avec le projet. La personne qui a porté ce projet qui s'est présentée aux délégués et tout ça c'est  
35. Léo et pis justement, peut-être qu'il serait intéressé à faire un entretien...  
36. S : Mais c'est moi qui avais porté ce projet !  
37. X : Oui je sais. Je voulais dire la personne qui avait rejoint le projet, il va se représenter l'année prochaine et tout ça... Bah peut-être que ça pourrait être  
38. intéressant de parler avec lui...  
39. E : C'est cool on peut en parler après ! Mais du coup vous voulez m'expliquer un peu votre projet ?  
40. S : Tu veux présenter ?  
41. X : Non vas-y commence et ensuite...  
42. E : Ouais vous vous complétez !  
43. S : Alors c'est un projet qui a deux démarches différentes, qui concerne : « *Silence on lit* »...  
44. X : Ouais, « *Silence on lit* » je sais pas si vous savez ce que c'est ? C'est hum... Pendant deux périodes dans l'année et ça depuis je pense 5 ans plus ou  
45. moins... Y'a...  
46. S : Non, 3 ans ! 3 ans dans notre école...  
47. X : Non je dis n'importe quoi, enfin si c'est depuis 5 ans...  
48. S : Non la volée de mon frère c'était la première volée... *What* ?  
49. X : Nous on était la troisième volée...  
50. E : Bon c'est pas très important ahah ! Poursuivez...  
51. X : Ahah désolés ! *Rires*. C'est en fait pour encourager la lecture, un quart d'heure de lecture pendant 6 semaines je crois après les vacances d'octobre et  
52. un quart d'heure de lecture pendant 4-5-6 semaines comme...  
53. S : 6 semaines...  
54. X : 6 semaines ça avant les vacances de printemps et euh... pour favoriser la lecture comme ça et on doit lire. Et nous notre projet en fait c'était qu'on  
55. trouvait très bien ça et on voulait le rendre à toute l'année d'abord. Parce que c'est vraiment bien car ça nous permet d'avoir plus de temps pour lire car  
56. on fait beaucoup de choses à côté... en dehors de l'école. Du coup, on a pas tout le temps du temps pour lire à part tard le soir.. et aussi, bah deuxième  
57. projet tu peux expliquer Sandra.  
58. S : J'étais plus partante parce que le problème c'est que des gens détestent lire ou des profs font juste pas « *Silence on lit* ». Y'a des gens ils ont juste pas  
59. envie de lire ou bien ils oublient leur livre, ils sont un peu forcée à lire les livres qu'ils veulent juste pas. Comme ceux qu'on a à notre disposition mais  
60. qu'on aime pas car c'est pas forcément à notre goût. Du coup, on s'est dit pour ces gens qui veulent pas lire à ce moment-là, rendre pas obligatoire, si des  
61. gens veulent juste dessiner ou bien euh... faire d'autres choses qui restent dans le calme, mais pas obligé à lire si les gens veulent juste pas...  
62. X : En fait, c'est une prof qui faisait pas, la prof disait que si on voulait pas lire juste dessiner ou se reposer ou écrire ou comme ça on pouvait ! Les gens  
63. pendant « *Silence, on lit* » comme ils aiment pas forcément lire soit ils restent comme ça devant leur livre et ils lisent pas, soit ils parlent avec le voisin  
64. et quand le prof arrive ils font semblant... mais ça sert à rien car on peut pas juste forcer quelqu'un à lire !  
65. E : Ok ! Et c'était quoi le processus ?  
66. S : En fait, d'abord on devait présenter le projet à Elyvox. Y'avait des Elyvox qui devaient en prendre du coup, on a tout de suite pris le projet qu'on  
67. portait...  
68. E : Comment ça ?  
69. X : En fait, au début les délégués vont dans les classes et disent au élèves de leur classe : « *Vous pouvez présenter un projet aux Elyvox blabla* » et ensuite  
70. après y'a aussi euh... du coup n'importe qui peut présenter un projet et n'importe qui même s'il a pas proposé un projet, peut aller aux Elyvox et choisir  
71. un des projets qui a été proposé. Et nous du coup on a proposé ce projet et on l'a choisi.  
72. E : Donc les gens ont voté pour votre projet ?  
73. S : Non, on vote pas. En fait y'a une feuille sur laquelle y'a tous les projets et le prof la présente aux Elyvox et aux délégués d'abord. Et les délégués vont  
74. expliquer aux personnes de la classe les projets proposés et si y'a des personnes de la classe que ça intéresse, bah ils vont à la réunion Elyvox et ils vont  
75. dire : « *Moi je présente ce projet* » et... après ils vont commencer à voir comment ils vont faire.  
76. X : Du coup c'est les Elyvox qui choisissent, y'a des projets qu'aucun Elyvox ne veut porter donc ils sont abandonnés.  
77. E : Donc y'a des élèves qui attendent de voir si y'a un projet qui les intéresse, les projets sont présentés...  
78. S : Les élèves se présentent à Elyvox sachant qu'ils vont porter un projet, car forcément y'en aura un qui les tiendra à cœur, c'est juste que c'est pas  
79. forcément eux qui l'auront présenté.  
80. E : Tu peux te retirer si rien te plaît ?  
81. S : En fait, c'est juste pour ceux que ça intéresse, tu viens ou tu viens pas.. c'est écrit dans des endroits de l'établissement et ceux qui veulent ils vont.  
82. E : Et vous, vous êtes arrivés avec l'idée de modifier : « *Silence on lit* » ?  
83. S : Oui.  
84. E : Et ensuite ça s'est passé comment ? Vous arrivez avec le projet et après... ?  
85. S : On a fait des étapes de ce qu'on devait faire, par exemple, on a commencé par aller à la bibliothèque pour parler...  
86. X : Savoir ce que c'était « *Silence on lit* », plus d'informations, car y'a d'autres écoles qui faisaient déjà : « *Silence, on lit* », enfin plus d'informations  
87. car c'est elles qui portaient le projet... et du coup on est allés vers elle, on a parlé et on a appris qu'il y avait des établissements qui faisaient plus de...  
88. d'ailleurs y'a une réponse qui va être donnée. Elle m'a répondu, je sais pas si je t'avais dit ?  
89. S : Oui, oui tu m'as dit...  
90. X : Qu'est-ce que je disais... ouais, on a appris que des établissements faisaient plus longtemps et on a appris par la suite que y'avait aucun établissement  
91. qui faisait toute l'année. Et la bibliothécaire nous a encouragés et a dit que ça serait bien de faire pas seulement de la lecture et tout ça...  
92. S : Et du coup...  
93. X : Ouais, vas-y...  
94. S : On a pris des notes dans un carnet. Je peux le sortir j'ai tout noté. Et le deuxième projet c'était d'écrire une lettre. On l'a écrite ensemble une pour les  
95. maîtres de classe qui a présenté aux élèves notre projet et une aux profs et ceux qui répondaient leurs avis. Et c'était : « *Est-ce que vous êtes favorables*  
96. *à ce que Silence on lit, soit toute l'année ? Et si oui, pourquoi ?* » pour savoir s'ils avaient des arguments. « *Et êtes-vous favorable à ce que ça soit pas*

97. *qu'un moment de lecture ? et pourquoi ? ».*
98. X : Les profs souvent et les maîtres de classe devaient rapporter le nombre de réponses positives, négatives et tout ça. Et du coup, on a eu des résultats
99. assez encourageants ! En tout cas dans toutes les réponses... Oh non, j'ai pas les résultats sous la main maintenant. Dans toutes les questions, même les
100. profs, pour faire toute l'année, ils étaient tous euh... y'avait une majorité, une claire majorité de réponses positives. Mais après du coup, c'est pas
101. forcément, ça veut aussi après rien dire car c'est souvent les profs qui sont motivés qui répondent et ceux qui sont pas motivés ils répondent pas. Mais je
102. crois que si, au prochain conseil des maîtres, enfin s'ils parlent de ça...
103. S : Y'a déjà eu. C'était le 1<sup>er</sup> mai, je pense y'aura un...
104. X : Le directeur avait dit que y'aurait peut-être un vote à mains levées pour qu'on connaisse l'avis de tout le monde.
105. S : En fait, une alternative ça serait de pas faire toute l'année ou bien faire des trucs plus courts mais plus souvent, des choses comme ça, plus
106. d'alternatives. Après pour le projet, que ça soit pas de la lecture, y'a pas vraiment d'alternative c'est : « *Oui ou non* ».
107. X : Non, c'est pas vrai parce que la plupart des enseignants qui nous ont répondu ont dit... enfin c'est pas : « *pas vrai* »... ont dit oui au dessin et à
108. l'écriture mais pas autre chose. Des fois, ils disaient oui à l'écriture et au dessin mais : « *se reposer* » ils comprenaient pas vraiment ce que c'était et ils
109. étaient pas trop d'accord... je dis juste être calme, réfléchir quoi, comme si on a un livre devant les yeux sauf qu'on est pas obligés de faire semblant de
110. lire quand on a un livre devant les yeux et on veut pas lire.
111. E : C'est quoi la signification de ce projet pour vous ? Pourquoi c'est important ?
112. S : C'est quelque chose que je pense nous on aimerait voir dans l'école...
113. X : Mmh, mmh.
114. S : ... que nous on aimerait bien que ça se fasse. Donc, c'est pour ça que, c'est pour nous. Parce que ça va nous toucher aussi, ça aurait un impact sur
115. nous et on a envie que ça arrive...
116. X : Et aussi, si c'est pas sur moi et qu'on arrive pas à faire, au moins on aura porté une idée. Et peut-être qu'on aura essayé de le faire...
117. S : On aura pas rien fait !
118. X : On pourra pas se plaindre, on aura essayé ! Et peut-être que quelqu'un d'autre, dans quelques années, reprendra spontanément une idée comme ça et
119. nous on aura fait le premier geste. Bah les enseignants, quand ils en entendent parler, ils se diront : « *Ah ouai, on a déjà entendu parler de ça, y'avait*
120. *déjà eu cette discussion* ».
121. S : Et peut-être ça aura un impact plus grand du style : « *Ah ouais, y'avait déjà d'autres élèves, ça fait deux fois qu'ils portent ce projet... ça veut dire*
122. *que ça a vraiment une importance pour les élèves de cette école* ». Donc, s'ils refont le vote bah peut-être que ça passera cette fois !
123. E : Et d'autres gens pourront en profiter...
124. S : Ouais !
125. X : Ouais.
126. E : Ok, c'est super ! Et qu'est-ce que ça vous a appris cette démarche ? Tout ce projet ?
127. S : Bah écrire une lettre... *Rires*. Non... c'est aussi s'attendre aussi à une déception ou bien accepter comme... je sais pas quand on avait des lettres qui
128. disaient non, on était déçus que des gens soient pas d'accord avec nous. Mais dans la vraie vie, en général c'est comme ça ! Y'aura toujours des gens pas
129. d'accord avec nous. Ça nous a appris aussi à voir comment ça marche dans la vraie vie, certaines choses, aussi combien d'étapes il a fallu pour que ça se
130. réalise, fallait un vote. Il fallait encore que ça soit approuvé par le directeur...
131. X : Justement, au début... Je pensais pas forcément que ça serait si long, t'sais. Je me disais, ouais je savais bien que ça serait long... mais c'est juste
132. enfin, c'est pas juste aller voir le directeur lui demander et : « *oui, oui* » et puis ça se fait. C'est un peu plus compliqué. Et c'est comme ça que ça sera
133. dans la vraie vie, on demande et ils disent oui ou non. Faut savoir mettre un peu de poids sur notre réponse. C'est intéressant, on a pu parler avec le
134. directeur, rencontrer le directeur, faire cet entretien. Ça nous a permis de... rencontrer, de plus parler avec certaines personnes quoi, rencontrer des gens,
135. parler avec eux, discuter de ce qu'on pense...
136. E : « *Ça fait que tu dois mettre plus de poids* », ça veut dire quoi ça pour toi ?
137. X : Bah ça veut dire que, c'est comme... faut mettre juste, faut montrer que y'a beaucoup de gens, enfin pas beaucoup, mais que y'a des gens ouais qui
138. sont d'accord avec nous, dans le sondage, là c'était une majorité...
139. S : C'était peut-être 200...
140. X : C'est comme ça aussi...
141. S : Si on chaque vote d'élève ça comptait 200 et quelques...
142. X : Mais c'était pas 200 réponses, c'était 200 voix plus ou moins...
143. S : Du coup, les réponses y'en avait 400 et quelques...
144. X : Oui et non. Ben ouais, justement, si on veut aller soumettre une initiative au conseil fédéral ou au parlement ou je sais pas exactement comment ça se
145. passe, on va pas aller au parlement et dire : « *ah ouais vous êtes d'accord de faire ça ?* ». Non, faut, y'a un délai pour récolter les signatures et tout ça...
146. donc c'est un peu entre guillemets comprendre... on a pas fait des signatures...
147. S : Y'avait un autre projet, c'était : « *si vous voulez ça, signez* » et tout le monde avait mis leur prénom. Comme ça, ils ont montré, ils ont eu... 150 je
148. crois signatures....
149. E : 200 je crois !
150. X : Ouais, nous on a fait un mode différent, pour essayer de comprendre aussi pourquoi les gens... enfin avec juste signer on n'aurait pas forcément su
151. pourquoi les gens refusent ou quoi... Je trouvais qu'un sondage c'était plus informatif que juste signer.
152. E : Et ça, par exemple, c'était votre idée de faire comme ça ?
153. S : Moi, j'étais pas là. Mais Xavier a discuté avec le prof qui nous accompagne dans le projet...
154. X : On n'avait pas... le prof était avec nous et il nous demandait : « *Qu'est-ce que vous pouvez faire en premier ?* » et nous on savait pas vraiment. Alors
155. il a dit : « *Ah, mais vous pouvez parler à la bibliothèque.* » ça je crois que c'était son idée. Et on a dit : « *Pourquoi ?* » et il nous a dit que c'était elle qui
156. avait porté, on savait pas et après il a dit : « *Qu'est-ce que vous pouvez faire d'autre ?* » et j'ai eu cette idée de demander l'avis, de demander aux élèves
157. et au profs...
158. E : Donc ça, ça venait de toi ?
159. X : Oui, ensuite on a parlé au directeur et on devait attendre. C'était quoi ? En mars ? Et là, on attend toujours une réponse. Après avoir parlé avec le
160. directeur, on a été à la bibliothèque pour l'informer et la bibliothèque nous a informés qu'il y avait un groupe de travail : « *Silence on lit* », composé
161. d'enseignants qui euh... parlent, qui des fois discutent de « *Silence on lit* » et que le projet a été soumis au groupe de travail et que... elle m'a demandé
162. d'envoyer les résultats et euh je lui ai envoyé les résultats. Et elle a dit qu'il y avait une réponse qui serait donnée au prochain conseil des maîtres...
163. E : Donc, c'est pour bientôt ?
164. X : Elle a dit d'ici la fin de l'année, si ça passe ça serait pour la dixième...
165. S : L'année prochaine.
166. E : Du coup, je rebondis sur ce que vous m'avez dit. Tu parlais du parlement, de proposer une initiative. Est-ce qu'être délégué ou Elyvox ça vous aide
167. de comprendre comment fonctionne la société les différentes problématiques ?
168. S : En tant que délégué non, c'est pas réellement... on porte pas réellement des idées. C'est surtout Elyvox qui fonctionne comme ça, délégué c'est plutôt
169. faut prendre des notes à la réunion et t'explique devant la classe. T'as pas vraiment d'avis sur ce qu'il se passe ou tout ce que tu dois transmettre. Elyvox
170. c'est surtout si tu veux porter un projet ou si tu veux euh... voir comment ça fonctionne la société. C'est surtout Elyvox mais pas les délégués.
171. X : Ben ouiiiiiii... Ça m'a surtout montré que c'était pas si facile de monter un projet, après tout ce qui est parlement etc. je savais déjà quoi... Ouais
172. savoir que dans la vie c'est pas euh les gens qui disent oui ou non quoi. Et pis que c'est pas comme à la maison ou je demande à mes parents : « *Ah, est-*
173. *ce que je peux avoir un chat ?* » et ils me disent oui ou non et voilà.
174. S : Faut argumenter...
175. X : Oui, je pourrais argumenter à la maison, c'est ce que je fais ! Mais à la maison je vais pas commencer à récolter des signatures ou je sais pas. *Rires*.

176. E : *Rires*. En effet, c'est différent le processus est moins long quoi. *Rires*.
177. X : À la maison c'est... ouais bah à la maison c'est mes parents qui décident alors que nous là, notre société... en soi y'a quand même des supérieurs,
178. mais... le citoyen, entre guillemets, a... aussi un point de vue. Peut dire quelque chose et si y'a assez de citoyens qui ont raison et si on est dans une
179. bonne démocratie comme la Suisse bah on peut réussir à faire passer certaines choses.
180. E : Ok, super ! Quand je vous dis pouvoir d'agir ça vous fait penser à quoi ?
181. S : Bah ce qu'il y a dans le mot, on peut agir ! *Rires*. Ça veut dire qu'on a le pouvoir de pouvoir pour moi. Faire passer nos idées et... sans qu'on finisse
182. par se faire tirer dessus car le président n'est pas d'accord, alors qu'ici... c'est prendre des signatures. On a le pouvoir d'aller au gouvernement proposer
183. notre idée, enfin je sais pas comment mais je sais qu'on peut faire ça.
184. E : Est-ce que t'as l'impression que vous apprenez à faire ça ici ?
185. S : En soi à l'école, je pense que ça dépend du cours... mais en tant qu'Elyvox... *Réfléchit*. Oui. Pour moi en tout cas. On peut donner nos idées sur
186. comment améliorer l'école. Ça vaut comme dans la ville et après c'est un peu le même processus. C'est juste que c'est pas aussi grand qu'une ville, c'est
187. l'école.
188. X : À l'école, on est que des élèves, et tout ça. Je pense que si on veut porter un projet dans la ville je pense pas qu'un sondage ça suffit... je pense faut
189. faire des signatures, des machins, y'a des délais...
190. S : Les délais ont pas été respectés pour nous, enfin personnellement. On avait mis un délai au 16 février pour la lettre et on recevait encore des trucs en
191. avril ou en mars ! Alors qu'on avait déjà mis un délai, on avait déjà compté les voix y'a bien longtemps.
192. E : Ça vous a fait quoi quand vous avez vu que le délai était pas respecté ?
193. S : On s'est dit qu'on n'allait pas compter leur voix...
194. X : Non, c'est pas vrai ! On a reçu les trucs après le rendez-vous... Après y'a certaines fois, on a compté, certaines fois où on se rappelait. Je me souviens
195. d'un cas je crois que c'était une classe... où finalement on a compté. Mais si Sandra ne s'était pas souvenue des nombres je crois qu'on aurait pas compté
196. car on avait perdu la feuille... enfin tenir les comptes c'était compliqué.
197. S : On n'a jamais perdu ?
198. X : Si ! Y'avait plusieurs fois où on a failli égarer des feuilles et tout ça... et après euh... Du coup, y'a des fois où on a failli ne pas pouvoir compter.
199. E : Ça, ça vous renvoie aussi peut-être à la vie de tous les jours ? Y'a des gens qui respectent pas les délais...
200. X : Après on se dit, enfin moi surtout, après Sandra je sais pas, je suis pas euh... moi-même je tiens pas énormément les délais. Et donc quand quelqu'un
201. ne tient pas les délais, oui, ça m'énerve, mais en même temps je peux très bien comprendre qu'il a eu autre chose...
202. S : À faire...
203. X : En soi, déjà qu'il ait répondu c'est déjà bien quoi !
204. E : Donc t'essaies de comprendre...
205. X : J'essaie d'être conciliant !
206. E : Flexible ?
207. X : Oui !
208. E : Donc, vous faites preuve dans une situation un peu particulière d'adaptation quoi
209. S : Ouais, c'est aussi à notre avantage car ça fait plus de voix, si c'était trop tard on aurait pas compté...
210. E : Si ça avait été des voix « non » vous auriez quand même compté ?
211. X : Oui bien sûr !
212. E : Vous auriez pas profité du délai dépassé pour ne pas compter ces voix négatives ?
213. X : Non, ça aurait été très hypocrite de notre part et ça m'aurait pas plu !
214. E : Ok. Et du coup, les intervenants externes comme le conseil des jeunes de Lausanne qui sont venus vous parler, ça t'aide à comprendre comment
215. fonctionne la société ? Ça te donne envie de participer Sandra ?
216. S : En fait, honnêtement, je sais pas trop parce que en fait c'est pas ce que j'ai vraiment envie de faire dans le futur, de porter mes idées... je voulais
217. surtout essayer et je trouvais que c'était un projet intéressant. Mais c'était intéressant d'écouter, de voir comment ça se passe. Mais pas forcément quelque
218. chose que j'ai envie de faire car ça prend du temps et tout... et avec l'école ça peut être stressant et tout ça. Je pense pas que c'est quelque chose que j'ai
219. super envie de faire dans le futur, pour ça c'est bien d'essayer. Et c'était cool que j'ai pu faire ça dans ma vie, mais j'ai pas envie de faire ça toute ma vie
220. comme ça... pendant un moment de prendre vraiment toutes les dates et de faire vraiment partie de ça, ça peut être génial, mais c'est pas vraiment mon
221. rêve, c'est pas ce qui m'intéresse beaucoup.
222. E : C'est quoi pour toi porter un projet ? Ça peut être plein de choses...
223. S : Bah choisir un projet qui me tient à cœur et... que tu veux présenter, que tu aimerais voir mais... et du coup après tu dois faire les démarches
224. nécessaires pour que ça arrive et après ça marche ou ça marche pas.
225. E : Est-ce que t'as l'impression que le projet que vous avez porté, voir toutes ces démarches ça t'a un peu découragée ou... ?
226. S : Non dans la vie en général c'est pas quelque chose que je rêvais, c'est tout. Elyvox, je me suis dit on peut améliorer plein de choses en soi dans une
227. école, du coup on pouvait... 'fin c'était bien de faire quelque chose pour le... c'est bien d'améliorer en fait. De faire un effort au lieu de tout le temps se
228. plaindre et rien faire.
229. E : Mmh je vois. Question pour vous deux, vous avez l'air assez au courant de ce qu'il se passe. Face à tous les défis écologiques qui nous attendent,
230. vous connaissez un petit peu ?
231. S : Mmh, lui il connaît beaucoup, moi c'est juste j'essaie de faire des choses bien... mais pas des grands gestes, par exemple mes habits je les donne à
232. des personnes qui vont les donner à d'autres. Je réutilise et tout, des petits gestes je vais pas faire non plus, par exemple pour moi, je veux devenir
233. végétarienne. Je sais que c'est bien mais j'aime beaucoup en même temps donc pour moi c'est un dilemme. Mais j'ai l'impression que... je peux déjà
234. faire des petites choses plutôt que commencer grand dans l'écologie.
235. E : Je rebondis comme ça je te donne la parole Xavier. Est-ce que vous avez l'impression que ce que vous faites au quotidien c'est déjà très bien ? Mais
236. y'a des choses plus grandes qui vont devoir être changées dans la société pour vous ?
237. X : Moi je suis végétarien déjà du coup par souci écologique, moi je pense... qu'il faut changer quelque chose au sujet de l'écologie... après moi je sais
238. pas exactement ce que je vais faire plus tard mais être justement dans le truc à la... Municipale d'une ville ou comme ça, c'est pas forcément une fenêtre
239. qui est fermée. Du coup, peut être pas du tout hein je m'intéresse à plein d'autres trucs, tout ce qu'on me donne entre guillemets je peux m'intéresser. Du
240. coup... ouais, mais je pense pour moi, pour l'écologie qu'il faudrait faire quelque chose quoi.
241. S : Moi, personnellement, je pense que le problème c'est que y'a certaines personnes qui font beaucoup et d'autres qui font moins, mais y'a toujours pas
242. assez de personnes. Donc si... tout le monde pense qu'il faut faire très grand pour sauver, je pense déjà si les gens font des petites choses, moins
243. consommer, comme redonner leurs habits tout ça, si beaucoup plus de gens s'y mettent ça serait déjà mieux. Et après, on peut parler de faire quelque
244. chose de plus grand, mais commencer par du réalisable pas toujours des grands moyens...
245. X : Après, moi je pense pas vraiment la même chose... C'est bien de faire chacun un petit peu, mais la plupart des gens qui polluent et tout ça c'est les...
246. grandes entreprises et comme ça et donc je pense que faudrait d'abord juste faire des trucs pour les grandes entreprises...
247. E : « Pour » les grandes entreprises ?
248. X : Pour les restreindre...
249. E : Pour les restreindre ?
250. X : Ouais.
251. E : Et comment on peut les restreindre ? Vous avez une idée ?
252. S : Ah, ça nous on est petits pour ces projets-là !
253. X : Je voulais dire quelque chose, j'ai oublié... Je sais plus, mais oui faut punir tous les grands et puis les euh bah les... les... les... ah oui par exemple
254. juste donner de l'argent pour les transports publics, les machins, c'est des petits trucs mais...

255. S : Ça c'est les impôts...
256. X : Ouais mais dire que chacun doit faire un petit peu je trouve que ça serait beaucoup plus efficace si c'est le gouvernement qui fait. Parce que par
257. exemple c'est facile de dire : « *Prenez les transports publics.* » et y'a des gens qui ont pas forcément d'argent pour euh... pour payer alors qu'ils ont peut
258. -être hérité d'une vieille voiture et c'est plus simple pour eux de l'utiliser même si elle pollue.
259. S : Les transports publics, c'est tout le monde pourrait se payer je pense... il faudrait peut-être baisser les prix...
260. X : Bah oui, c'est ce que je dis, bon j'ai peut-être pas dit clairement.
261. E : Vous voyez assez bien ce qu'il se passe... Les prix, vous prenez les CFF, vous voyez ce que ça donne.
262. X : Bah oui...
263. E : Comment on fait ?
264. X : Comment ça ?
265. E : Pour que ça baisse. Est-ce que nous on a un pouvoir pour faire en sorte que ça baisse ? Est-ce que nous on a un pouvoir pour faire en sorte que ça
266. baisse ou que ces entreprises qui polluent comme tu l'as bien dit ? On peut faire quelque chose contre elles ou pas ?
267. X : Nous !? En tant qu'individus ? On peut toujours porter des initiatives quoi... Mais euh... Je sais pas exactement. Aller à des manifs des trucs comme
268. ça. Après les dirigeants, je pense qu'ils peuvent plus faire, moi je suis pas très au courant, mais je pense pas qu'en tant qu'individus on peut dire comment
269. faire à la grande entreprise...
270. S : Ouais, c'est les gens plus haut qui peuvent...
271. X : C'est à nous d'élire des gens ! Nous on a quand même un rôle...
272. E : C'est à nous d'élire ou alors... pourquoi ça serait forcément d'autres personnes, ces gens plus haut ?
273. X : Ah ! On peut ÊTRE !
274. E : Voilà ! *Rires.* Autre question, on arrive au bout. C'est quoi la confiance en soi, pour vous ?
275. S : Moi, ça veut dire que... enfin j'ai des exemples de personnes qui ont beaucoup trop de confiance en eux... ça veut dire qu'on croit en soi et puis...
276. assez pour enfin non je sais pas... ça veut dire qu'on a confiance en nous. *Rires.*
277. X : La question, c'est qu'est-ce que c'est ou bien est-ce qu'on est ?
278. E : Non, juste qu'est-ce que c'est.
279. S : Quand quelqu'un croit en soi-même, il a de la confiance ça veut dire que quelqu'un qui a quand même, qui croit à une certaine chose en soi, il ose
280. faire des choses sans trop penser à... à qu'est-ce que les autres pensent. Car ça va pas vraiment le détruire car il a beaucoup de confiance. Et pour ceux
281. qui ont pas confiance, ceux qui sont un peu... je sais pas, qui ont un peu peur, qui s'affirment moins, qui vont beaucoup penser à ce que les autres pensent
282. d'eux...
283. E : Mmh. Et toi, est-ce que t'as l'impression que de base t'avais déjà confiance en toi ?
284. S : Moi... j'ai l'impression que j'ai plus construit ces dernières années parce que y'a des moments je faisais du patin j'étais harcelée, la confiance ça
285. peut aussi se construire. Parce que en fait au bout d'un moment quand t'as vécu beaucoup, ou t'as des gens qui t'ignoraient ou comme ça, maintenant j'ai
286. l'impression que je m'en fiche. Ça veut dire que j'ai plus de confiance en moi maintenant car j'ai construit au fur et à mesure.
287. E : Qu'est-ce qui t'a aidée à construire ? Est-ce qu'Elyvox t'aide ?
288. S : Non, je pense que j'avais déjà construit... j'avais un peu d'harcèlement au patin comme ça et tout, aussi dans mon ancienne école dans mon dos, et
289. ça va construire dans ma tête et je me suis dit : « *Maintenant, je m'en fiche un peu.* », ça m'a construit ma confiance, j'ai vécu et maintenant y'a plus
290. vraiment qui me fait mal si les gens disent des choses dans mon dos et ça va pas me déranger...
291. E : Je comprends que ta confiance en toi tu l'as, elle va pas redescendre, mais on peut continuer de la solidifier ?
292. S : Oui, on peut toujours continuer !
293. E : Être délégué ou Elyvox ça t'a pas aidée du coup ?
294. S : Être déléguée peut-être oui, c'est avoir un peu plus que d'autres élèves aux autres de la classe. Ça donne plus de responsabilités pas vraiment de la
295. confiance pour moi.
296. E : Mais si t'arrives à accéder à ces responsabilités et à bien les gérer ?
297. S : Ouais, c'est de la confiance. Après, en tant que déléguée, j'ai pas beaucoup de confiance, quand je parlais y'avait pas mal de gens qui rigolaient et
298. tout... j'étais un peu gênée personnellement. Parfois ça me... c'était un peu, j'étais un peu gênée parce que... je sais pas j'avais peur que les autres
299. rigolent, qu'ils se moquent de moi... c'était un peu dérangeant de parler et de voir que plein de gens s'enfichaient un peu de ce que je disais. Après
300. maintenant c'est pas grave c'était leur choix, mais oui ça a un peu construit la confiance. Il faut de la confiance aussi pour être délégué.
301. X : Bah moi... y'a eu beaucoup de questions du coup c'est pas très clair...
302. E : Tu veux que je te re-pose la question ?
303. X : Non, je vais me débrouiller. Moi j'ai de base assez beaucoup de confiance en moi. J'ai juste trois frères, les critiques du coup quand on est 4 dans une
304. famille, ça peut fuser assez vite. Du coup, j'arrive assez, enfin j'ai beaucoup de... j'ai assez je pense beaucoup de confiance en moi, mais des fois il
305. m'arrive d'être pas très sûr, mais j'ai l'impression que je pense que j'ai... enfin quand on me critique, et ça depuis toujours, je suis, je vais jamais... je
306. suis oui vexé et tout ça mais c'est pas... enfin je m'enfiche un peu quoi... et puis je vais plutôt rétorquer plutôt que de...
307. E : Et Elyvox, ça t'aide à développer ta confiance en toi t'as l'impression ?
308. X : Je sais pas exactement, car Elyvox on porte un projet, on... *Réfléchit.* des fois, parce que si y'avait par exemple le directeur qui avait été très très
309. négatif dès le début de notre entretien... typiquement.
310. S : Bah là ça aurait détruit notre confiance pour l'entretien.
311. X : Bah moi je suis pas sûr justement, moi je pense que justement ça m'aurait exercé ma confiance en moi, l'exercer, et être plus sûr de moi et euh...
312. mais là dans notre projet Elyvox, tout le monde était, entre guillemets, d'accord avec nous, dans nos questions y'avait aucun sondage négatif du coup on
313. était très très, entre guillemets, privilégiés. On avait beaucoup de chance déjà, donc du coup y'avait pas vraiment de problème, de challenge de confiance
314. en soi.
315. E : Dernière question, après je vous laisse filer. Vous avez l'impression que vous devez faire appel à votre créativité ou à votre ouverture d'esprit quand
316. vous montez un projet ?
317. S : Ouverture d'esprit oui car faut s'attendre à ce que des gens disent non comme j'ai dit avant. Et il faut pas se fâcher, y'a toujours au moins une personne
318. pas d'accord, donc faut être ouvert d'esprit oui et accepter que pas tout le monde doit être d'accord avec soi, pas tout le monde doit être euh... : « *Ah*
319. *c'est génial* », pas tout le monde doit adorer le projet. Y'a des gens qui doivent penser comme ils veulent et justement être honnêtes avec les votes.. si
320. tout le monde disait oui et ensuite ils se plaignent ça serait un peu décevant.
321. X : Je peux dire un truc ? Bah ouverture oui... y'a un truc qui m'a un peu surpris, moi j'étais pas là euh... quand on a présenté le... enfin quand Sandra
322. a demandé au maître de classe de... pour euh les euh pour les résultats pour les questionnaires, pour questionner les élèves, et comme nous on était dans
323. notre classe moi j'étais malade. Mais Sandra avait présenté le projet et euh... *Réfléchit.* et pis moi j'avais entendu enfin après j'avais regardé les résultats
324. et j'avais entendu que certaines personnes on les avait un peu forcés...
325. S : Non, non !
326. X : Valentine par exemple je devrais pas dire le nom mais je dis quand même... un des trucs elle était pas tout à fait d'accord et j'ai l'impression, de ce
327. que j'ai compris, mais tu peux me corriger, au lieu de lui fournir plein d'arguments et ensuite changer d'avis, on lui avait dit : « *Mais vote oui, mais vote*
328. *oui !* » et ça m'avait un peu dérangé car on avait pas eu son vrai avis... C'était un peu dérangeant. J'ai pas vu le papier des résultats d'ailleurs...
329. E : Dernière question et ensuite je vous lâche : Est-ce que vous avez l'impression de vous sentir compétents dans ce que vous faites dans le cadre
330. d'Elyvox ?
331. S : Oui !
332. X : Bah je trouve...
333. E : Que vous êtes capables, que vous vous sentez autonomes...

334. S : Oui, j'aime bien c'est une sorte de responsabilité...
335. X : Après faut pas non plus prendre la grosse tête...
336. S : Oui !
337. X : Nous on a notre vision de « *Silence on lit* » de la classe VP idéale avec tout le monde qui lit machin...
338. S : On a cette vision ?
339. X : Est-ce que t'as été déjà dans une classe où la majorité des gens détestait lire où les profs ne faisaient pas « *Silence on lit* » ? Du coup, nous on sait pas
340. exactement comment ça se passe dans les classes plus VG ou comme ça, du coup on peut pas... on peut pas... après c'est un peu stéréotypé de dire que
341. les VP lisent et les VG pas...
342. S : Ouais, très stéréotypé...
343. X : Mais y'a quand même... c'est un fait, il paraît que y'a plus dans les classes VG où ils loupent « *Silence on lit* », donc on n'a pas vraiment toute la
344. vision possible, donc on peut pas tout envisager. Du coup, on sait pas non plus tout sur tout quoi.
345. E : Donc, quand on vous donne une tâche vous avez l'impression d'être capables de la faire mais vous restez humbles quoi !
346. X : Ouais, c'est ça.

#### EEL4 – Aurela, 16 ans – Classe d'accueil – Elyvox et déléguée

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Alors c'est parti. Est-ce que t'arrives à te présenter juste tout d'abord en un ou deux mots, me dire un p'tit peu qui tu es ?
2. Aurela (*ci-après* : A) : Mon prénom ?
3. E : Ton prénom, ton âge, où tu vis ?
4. A : Je m'appelle Aurela, j'ai 16 ans et j'suis en ... (inaudible) et j'habite en Suisse à Lausanne.
5. E : À Lausanne, ok. Hum, toi t'es déléguée de classe ?
6. A : Moi suis la remplaçante.
7. E : T'es la remplaçante de qui ?
8. A : De Monica.
9. E : De Monica, ok.
10. E : Et tu fais partie du projet ?
11. A : Ouais.
12. E : Des miroirs aussi ?
13. A : Ouais.
14. E : Ouais ? Ok.
15. E : Et, qu'est-ce qui t'as donné envie d'être remplaçante de Monica, si tout à coup elle est pas là ?
16. A : Moi, je voulais être mais y avait pas trop de place et je me suis dit pourquoi pas.
17. E : Pourquoi pas faire remplaçante ?
18. A : Ouais.
19. E : Et pourquoi t'étais motivée à faire déléguée à la base ?
20. A : Parce que c'est important d'avoir des miroirs. On avait pas de miroirs.
21. E : Alors attention les délégués, pourquoi, toi tu voulais faire déléguée à la base ? Parce qu'être délégué pis faire les miroirs dans Elyvox, c'est différent
22. tu sais ? C'est pas la même chose.
23. A : Pour aider.
24. E : Pour aider, ouais ? Dans quel sens aider ?
25. A : Dans notre classe ce qui voulaient.
26. E : Ce qui ?
27. A : Ils voulaient.
28. E : Ah, ceux qui voulaient de l'aide, pour les aider ?
29. A : Ouais.
30. E : Ok, pis au niveau de l'école ? Juste ta classe ?
31. A : Ouais.
32. E : Ok.
33. A : Et... les autres aussi ?
34. E : Ouais ? Ok et mmh. Et est-ce que tu peux présenter le projet des miroirs ?
35. A : Je sais pas. À *voix basse*.
36. E : Tu sais pas ?
37. A : Non.
38. E : Comment ça tu sais pas ?
39. A : Comment présenter ?
40. E : M'expliquer le projet euh des miroirs, c'est quoi le projet ... c'est avec qui ... c'est quoi le but ?
41. A : On aimerait avoir des miroirs des toilettes parce qu'on n'a pas notre et on sait pas si on a des trucs dans le visage ou on saigne, c'est important,
42. d'avoir.
43. E : Pour pouvoir voir à quoi on ressemble ?
44. A : Ouais.
45. E : Ok. Et... si tout à coup vous, tu peux pas voir à quoi tu ressembles, qu'est-ce que ça te fait ?
46. A : Ça fait bizarre. Parfois on a des trucs et on sait pas et les autres ils se moquent de toi.
47. E : Ils se moquent parfois ?
48. A : Ouais.
49. E : Et du coup ça fait quoi si les gens ils se moquent de toi ?
50. A : Ben parfois on perd des confiances de nous, et ça dépend.
51. E : Ouais d'accord. Donc mettre les miroirs ça aide à avoir confiance en toi ?
52. A : Ouais.
53. E : Parce que ça te permet de voir à quoi tu ressembles ?
54. A : Ouais.
55. E : Pis à savoir que t'es bien. Ok.
56. Hummm. Qu'est-ce qui t'a donné envie de..., qu'est-ce qui t'a motivée en fait. Pourquoi tu t'es dit : « *Ah, ben c'est moi qui vais m'occuper des miroirs* » ?
57. Tu sais pas ? Tu t'es dit pourquoi pas ?
58. A : Ouais.
59. E : Ok. Euh... Est-ce que tu avais déjà participé à un projet avant ?
60. A : Jamais non. C'est la première fois.
61. E : C'est la première fois et ça t'a plu ?

62. A : Ouais.  
63. E : Tu sais me dire pourquoi ?  
64. A : Y a des profs qui nous aident et comme ça. Je sais pas. À voix basse.  
65. E : Non, mais c'est bien c'est juste. Et qu'est-ce que ça t'a appris, t'as l'impression ..de faire le projet des miroirs ?  
66. A : Normalement moi j'arrive pas à parler les gens devant. S'il y a des gens que je connais pas et maintenant j'arrive à parler ça me dérange pas, ça me fait rien.  
67. E : Ça te fait rien ?  
68. A : Non.  
69. E : T'avais quoi avant, t'avais peur ou...  
70. A : Ouais, j'avais peur de parler.  
71. E : Ok et maintenant ?  
72. A : Ça me fait rien.  
73. E : Trop bien. Cool. Pis est-ce que t'as l'impression du coup que ça t'a aidée à avoir plus confiance en toi ?  
74. A : Ouais.  
75. E : De faire le projet ?  
76. A : Oui.  
77. E : Ok. T'arrives à dire pourquoi ? Parce que t'as rencontré peut-être des gens, du coup des gens que tu connaissais pas.  
78. A : Oui, je connaissais pas et c'était sympa je me suis dit et les autres aussi. Ils sont sympas.  
79. E : Ok, ça marche . Hum ... est-ce que t'as l'impression que ta participation dans le groupe des délégués ou bien Elyvox, ça t'aide à comprendre un peu comment elle fonctionne la société ?  
80. A : Ouais.  
81. E : Dans quel sens ?  
82. A : Moi je pensais que quand on demande un truc c'est le directeur qui va faire, qui va s'occuper mais c'est pas ça. C'est... il y a des gens qui vient  
83. comme ça  
84. E : Des gens qui... y a d'autres personnes que le directeur qui sont qui ont une décision à prendre et dans la société c'est comment, dehors de l'école ?  
85. A : Je pense que c'est comme ça aussi.  
86. E : C'est comme ça aussi ?  
87. A : Ouais.  
88. E : Ok. Hum.... Est-ce que par exemple les intervenants externes, donc les personnes qui viennent pour faire des interventions, dans le cadre des  
89. délégués, comme par exemple le conseil des jeunes que vous avez eu y a un mois, est ce que ça te donne envie un peu de participer à ce qui se passe en  
90. dehors de l'école ?  
91. A : Oui, pourquoi pas.  
92. E : Pourquoi pas, mais... sans plus ?  
93. A : Ouais... *Rire*.  
94. E : Qu'est-ce qui te donnerait envie de participer en dehors de l'école ?  
95. A : De discuter avec les gens qui font comme ça.  
96. E : Ouais. Donc ça c'est déjà bien d'avoir accès à ces personnes-là, de pouvoir discuter parce que ça donne quoi, ça donne des idées ?  
97. A : Oui, des idées et tout ça.  
98. E : Ok. Hum.... Est-ce que euh... t'as l'impression que dans.. pour le projet des miroirs, t'as pu développer ta créativité ? Tu sais ce que c'est la  
99. créativité ?  
100. A : Oui, mais... non.  
101. E : Non pas forcément ? Ok. Pis est-ce que t'as l'impression que ça t'a permis d'ouvrir un peu ton esprit ?  
102. A : Oui.  
103. E : Pourquoi ?  
104. A : Je disais ce qui je pensais.  
105. E : Mmh.  
106. A : Et le miroirs aussi je voulais, c'est moi aussi. Je demandais aux profs... (inaudible)  
107. E : Mmh. Ok. Est-ce que t'as l'impression qu'en règle générale t'as confiance en toi ?  
108. A : Oui.  
109. E : Moyen ?  
110. A : Ouais.  
111. E : Pourquoi ?  
112. A : En dehors de l'école oui, mais pas à l'école.  
113. E : Pourquoi, tu sais dire ?  
114. A : Mmh....  
115. E : Ok. Pis est-ce que t'as l'impression qu'être la remplaçante de la déléguée ou bien d'être dans Elyvox, de faire le projet, est-ce que ça t'aide à développer  
116. cette confiance en toi ?  
117. A : Oui.  
118. E : T'arrives à dire pourquoi ?  
119. A : Parce que les gens que je connais pas et je peux parler avec eux et être avec amitié avec eux.  
120. E : Hein heiiiiin. Et ça, ça t'aide à avoir confiance en toi ?  
121. A : Ouais.  
122. E : Pis le projet des miroirs là, ça va être installé ? Les miroirs ils vont arriver ?  
123. A : Hein...?  
124. E : Oui ou non tu sais... ?  
125. A : Non chais pas... s'ils m'ont dit oui.  
126. E : Ah voilà, ils t'ont dit oui.  
127. A : Oui.  
128. E : Ben ça veut dire que le projet a réussi, ça te fait quoi ?  
129. A : Heureuse et confiance.  
130. E : Ouais ? Parce que tu peux, c'est un joli projet.. C'est cool. Donc, est-ce que ça te permet un peu de te dire : « Ben chouette » ? Oui ?  
131. A : Oui.  
132. E : Ok. Et... Est-ce que t'as l'impression que quand on te demande de faire quelque chose dans le cadre du projet, que t'arrives à faire, que t'es  
133. compétente, que t'es capable de faire les choses ?  
134. A : Si je peux faire ce que je peux et essayer.  
135. E : Hein hein. Est-ce que tu es encouragée là-dedans ?  
136. A : Oui.  
137. E : Ouais ok. Hum. Pis est-ce que tu as l'impression que tu appartiens à un groupe, que tu te sens appréciée, acceptée ?  
138. A : Dans la classe ?

141. E : Avec les délégués ou avec Elyvox ?
142. A : Ouais.
143. E : Ok. Et est-ce que t'as l'impression que t'as l'occasion de développer ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est le pouvoir d'agir ? C'est quand t'as
144. l'occasion de faire des choses où tu peux tout à coup changer les choses. Est-ce que t'as l'impression que ici, à l'école, avec Elyvox par exemple, tu peux
145. modifier ou changer les choses ?
146. A : Ouais.
147. E : T'as vraiment un pouvoir d'action. Comme par exemple quand ?
148. A : Des... des moments, miroirs.
149. E : Pour les miroirs par exemple ?
150. A : Parce que l'année passée aussi y avait pas les miroirs.
151. E : Ouais ? Pis t'as l'impression que dans la société à l'extérieur de l'école t'as ce pouvoir d'agir ?
152. A : Non.
153. E : Pourquoi ?
154. A : Chais pas les profs ils sont sympas, mais les autres chais pas, je crois pas.
155. E : Ok. Et mmh.... Est-ce que ce que tu fais dans Elyvox, ça t'aide à donner du sens ou t'as l'impression que t'es utile et tu sais pourquoi tu fais et tu
156. comprends pourquoi tu fais les choses ?
157. A : Non.
158. E : Non ? Comment ça ?
159. A : Chais pas.
160. E : T'as pas l'impression que c'est utile ?
161. A : Ah des miroirs ?
162. E : Oui par exemple les miroirs
163. A : Ouais.
164. E : C'est utile. Pis pour toi c'est une démarche qui fait du sens, pour toi ça... ?
165. A : Oui.
166. E : Ouais ? Ok. Et... euh. Pis t'as l'impression qu'on t'apprend un peu à réfléchir dans Elyvox ?
167. A : Ouais.
168. E : La pensée critique, t'as l'impression que ça se développe ?
169. A : Oui.
170. E : Ok. Hum. Est-ce que t'as appris à travailler avec les autres, avoir des bonnes relations avec les autres ?
171. A : Ouais.
172. E : T'arrives à donner un exemple ?
173. A : Avant quand quelqu'un que je connaissais pas, j'arrivais pas à parler avec quelqu'un. S'il parle j'ignore comme ça mais maintenant je peux parler
174. plus et discuter.
175. E : Et ça c'était... c'était parce que tu étais gênée ou c'était la langue le problème ?
176. A : Gênée.
177. E : Gênée ?
178. A : Ouais.
179. E : Ok. Pis là ça t'aide à mieux à travailler avec les autres. Ok.
180. Est-ce que t'as l'impression que ça t'a aidé à développer ta curiosité ou bien ton envie d'apprendre ?
181. A : Ouais.
182. E : Sur quoi par exemple ?
183. A : Quand je travaille à l'école par exemple si on me pose des questions je dis je sais pas mais ici j'arrive à répondre.
184. E : Ici, c'est où ici ?
185. A : Aux délégués.
186. E : Aux délégués ?
187. A : Ouais.
188. E : Ok.
189. A : Au début je commençais j'essaie de répondre les choses.
190. E : Ok. T'arrives à dire pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui fait que...
191. A : Parfois dans la classe je sais la réponse mais j'arrive pas à exprimer et ici j'arrive. J'ai appris, parce que les profs ils disent essaie d'exprimer comme
192. Ça.
193. E : Donc c'est les profs de délégués qui t'aident en fait euh...
194. A : Ouais.
195. E : A oser.
196. A : Ouais.
197. E : Alors que les profs de ta classe pas forcément ?
198. A : Non... oui mais... dans la classe il y a beaucoup et j'arrive pas oser et ici dans délégué il y a que moi et ils arrivent pas parler et moi je dois parler
199. E : Ah vous êtes .... Plusieurs à être en classe d'accueil et du coup c'est plus facile ?
200. A : Oui.
201. E : D'oser.
202. A : Oui.
203. E : D'accord. Ok. Mais par rapport à la curiosité, l'envie d'apprendre par exemple. D'apprendre des nouvelles choses sur certaines... sur certains sujets
204. que tu connais pas.
205. A : Ouais.
206. E : Ça, t'as l'impression que... être dans Elyvox ou dans les délégués ça t'aide ?
207. A : Oui.
208. E : Ok. Hum... Est-ce que t'as l'impression que t'arrives à avancer et à te débrouiller seule ?
209. A : Ouais.
210. E : Oui ?
211. A : Oui.
212. E : Ça c'est dû à quoi ; c'est pourquoi tu sais ?
213. A : Comme ça je pense..... Travailler seule c'est bien (inaudible).
214. E : Hein hein.
215. A : Comme ça on a confiance en nous.
216. E : Hein hein.
217. Et pis les 2 encadrants Madame Baehler et Monsieur Crettenand, ils vous laissent un peu d'autonomie ? Ça veut dire vous faites seuls les choses ?
218. A : Oui.
219. E : Ouais ? Ok.

220. Et.... mmh....  
 221. Ouais... est-ce que tu te sens motivée par le projet ?  
 222. A : Oui.  
 223. E : Ok. Bon. Ben écoute je pense que c'est tout bon pour moi.  
 224. Mmh....  
 225. A : Ouais  
 226. E : C'est tout bon. Merci beaucoup.

#### EEL5 – Nathan, 12 ans – Délégué

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Tu peux te présenter en deux mots ?
2. Nathan (*ci-après* : N) : Je suis Nathan j'ai, 12 ans, et pis euh... je me suis proposé parce que bah ça fait depuis qu'on a le droit d'être délégué à l'école que j'avais très envie, je trouvais ça chouette, ça aurait peut être un impact pour changer les choses qui marchent pas super bien à l'école.
3. E : Comme quoi ?
4. N : Euh, beaucoup de choses, comme silence on lit, on peut faire changer des choses positivement.
5. E : Et être délégué pour toi c'est synonyme de faire changer les choses ? Parce que n'importe qui dans l'école, délégué ou pas, peut faire des projets.
6. N : Oui !
7. E : C'est quoi la différence pour toi d'être délégué ?
8. N : J'ai aussi porté dans ma classe un projet...
9. E : C'était quoi ?
10. N : Hum c'était, j'ai proposé aux délégués pour qu'ils puissent en parler au conseil, c'était mettre un babyfoot à l'Elysée, ça a passé, mais euh...
11. E : Toi, t'aurais été prêt à t'investir pour ce projet ? A passer du temps...
12. N : Oui ! J'avais avant même de me présenter à la classe, j'avais aussi fait un Powerpoint pour me présenter pour faire délégué, pour proposer le projet
13. j'ai fait un Powerpoint, donc oui j'y aurais investi énormément de temps, après euh... ouais le temps que ça prend.
14. E : Du coup, tu vas proposer ça à Elyvox l'année prochaine ?
15. N : Je me suis pas inscrit à Elyvox mais peut-être l'année prochaine oui !
16. E : Ok ! Et qu'est-ce que t'as à me dire sur la confiance en soi ? C'est quoi pour toi ?
17. N : Hum, c'est le fait qu'on pense quand on a une épreuve quelque chose à faire qu'on puisse y arriver, qu'on puisse se dire : « *Je vais y arriver* » et pas
18. « *je suis nul je vais jamais y arriver* ».
19. E : Et en règle générale t'as l'impression que t'es quelqu'un qui a plutôt confiance en toi ou pas forcément ?
20. N : Je dirais que ça vient de changer, j'ai un peu plus confiance en moi. Ça peut m'arriver encore un peu de temps de me dire : « *Roh ça va pas aller, je vais pas y arriver* », de temps en temps, mais en règle générale ça va.
21. E : Tu saurais expliquer pourquoi ? Quel a été l'élément déclencheur ?
22. N : Avant, confiance en moi... début de l'année passée j'avais pas vraiment confiance en moi. C'était vraiment le truc j'ai commencé l'année je pétais
23. un plomb direct, le moindre truc qui partait de côté j'en pouvais juste plus. Et j'étais sûr de pas pouvoir passer en VP. Et puis euh... ça a passé. Mais au
24. départ de l'année j'avais aucune confiance en moi quoi. Et là, ok c'est... c'est encore arrivé hier, j'avais un examen de culture musicale, mais ça arrive
25. plus trop, j'ai plus trop d'angoisse pour l'école fin...
26. E : Et t'arriverais pas à dire pourquoi ?
27. N : Pourquoi j'ai plus d'angoisse ?
28. E : Ouais !
29. N : Bah parce que ça a plus d'impact, moins qu'avant en tout cas. Là, l'année passée c'était on passe en VP ou en VG. Là, cette année je passe je passe
30. c'est bon. Tu peux aussi redoubler mais t'as besoin de notes plus basses que l'année passée.
31. E : Et t'as l'impression que si t'avais été élu comme délégué ça t'aurait aidé à développer cette confiance en toi ou pas forcément ?
32. N : Cette année ou l'année passée ?
33. E : Egal.
34. N : Oui je pense, car pour moi être délégué c'est quelqu'un en qui on croit, quelqu'un en qui on se dit cette personne elle peut le faire. Et ça peut être très
35. très bien pour notre classe et pour l'avenir de notre école, notre établissement.
36. E : Être délégué ça t'aide de développer ce pouvoir d'agir ou t'as un impact sur l'école ?
37. N : Euh oui, mais vu que y'a Elyvox bah... si on y réfléchit non, mais en soi oui.
38. E : Elyvox oui ?
39. N : Elyvox oui. Mais tout le monde peut y participer donc ça change rien le pouvoir d'agir, c'est juste des gens qui viennent et qui rapportent des infos
40. les délégués.
41. E : T'as l'impression que c'est quoi les compétences que tu développes à l'école en règle générale ?
42. N : la confiance en soi, je trouve quand même un peu
43. E : tu saurais dire pour toi ?
44. N : pour moi, ils nous font traverser des épreuves, et quand on en a passé une partie, bah on se dit « j'en ai déjà traversé beaucoup, là celle-là je vais y
45. arriver », c'est un peu ce que ça a fait sur moi.
46. E : OK ! pour toi c'est l'école qui t'a aidé à développer ta confiance en toi.
47. N : Oui !
48. E : Okay, c'est quoi les autres compétences que tu travailles à l'école ?
49. N : La patience, et le savoir.
50. E : Et t'as l'impression que ceux qui font partie d'Elyvox, ils travaillent quoi comme compétences ? En plus que vous ? Y'en a, à ton avis ?
51. N : Bah je dirais oui, la réflexion et le travail sur des projets. Donc donner des idées que nous à l'école en soi en cours de français, on va jamais donner
52. une idée. Genre on va jamais créer quelque chose, jamais travailler pour créer quelque chose, jamais réfléchir pendant une semaine pour savoir comment
53. faire quelque chose.
54. E : Donc on pourrait dire qu'ils travaillent leur créativité ?
55. N : Oui, c'est exactement ça !
56. E : Et t'as dit réflexion, donc ils travaillent leur esprit critique ?
57. N : L'esprit critique ?
58. E : Être capable de raisonner, analyser, avoir une vision d'ensemble...
59. N : Oui !
60. E : Et c'est des choses à ton avis qu'on a besoin dans la vie ?
61. N : Oui.
62. E : Ok, est-ce que vu que t'as voulu participer en tant que délégué et que t'as pas pu, t'as l'impression c'est quelque chose qui te manque ?
63. N : Bah j'étais frustré, parce que deux personnes se sont alliées pour faire délégué cinq minutes avant qu'on vote avant qu'on fasse les candidats, alors
64. que moi j'avais déjà préparé ça pendant plusieurs semaines, j'étais prêt. J'avais fait un texte finalement ils ont emporté ça car une des filles avait fait un
65. petit bonhomme en tricot et ça m'a énormément énervé, car pour avoir fait une mascotte de classe elles ont gagné les délégués... et c'est des délégués

68. qui vont jamais aller, ils font rien. Ils rapportent pas les infos bien... c'est assez énervant ouais, je suis assez frustré...
69. E : T'arrives à faire un parallèle avec la vie dehors l'école ? Quand quelqu'un est choisi et ça te convient pas ?
70. N : Aux élections un peu ? Du canton de la ville de la Commune..
71. E : Qu'est-ce qu'on peut être amené à ressentir ?
72. N : De la déception ? Et je dirais aussi moins de confiance en soi... si y'a des personnes qui disent qu'ils croient pas en vous... personnellement j'aimerais
73. pas.
74. E : Ça t'aide à comprendre un peu aussi ce qui pourrait se passer en dehors de l'école ?
75. N : Non. On fait pas de la politique à l'école.
76. E : D'acc ! T'as l'impression dans le cadre de l'école de pouvoir développer ton sentiment d'autonomie ? Tu comprends le sens, l'intérêt de tes choix ?
77. L'utilité de ce que tu fais ?
78. N : Un petit peu, sans plus.
79. E : Être délégué, tu penses que ça t'aiderait à comprendre mieux ? L'utilité, le sens ?
80. N : Oui. Parce que, à ce moment-là, on est plus de personnes, pas que soi.
81. E : T'as l'impression qu'être plusieurs personnes ensemble ça donne du sens ?
82. N : Ouais !

#### EEL6 – Léo, 13 ans – Délégué

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Est-ce que tu peux déjà commencer par te présenter ?
2. Léo (*ci-après* : L) : Je m'appelle Léo, euh... j'ai 13 ans, et je viens de Suisse.
3. E : Ok, qu'est-ce qui t'a donné envie de faire partie des délégués ?
4. L : Euh... Bah je sais pas, parce que... c'est un peu un statut social, bah c'est... c'est... c'était aussi une nouvelle classe, je voulais voir si euh... si j'arrivais à être apprécié de tous ou pas et voilà.
6. E : Ok ! Et t'as l'impression que ça t'a aidé à répondre à cette question que tu te posais ?
7. L : Oui et non, bah oui parce que bah du coup j'ai pu savoir qui a voté pour moi et non parce que la plupart je les ai payés avec des bonbons.
8. E : Ah ! Ok ! Et du coup t'as l'impression que les gens t'aiment bien parce que tu leur a donné des bonbons ?
9. L : Non... et oui, enfin je sais pas, peut-être.
10. E : Ok, qu'est-ce que ça t'a appris de faire partie des délégués t'as l'impression ?
11. L : Rien, enfin je fais pas vraiment partie. Je suis sous-délégué, j'ai pas vraiment été à des réunions de délégués, enfin, une fois. J'ai l'impression qu'ils disent un peu à chaque fois la même chose. La déléguée, Sandra, à chaque fois qu'elle venait fin qu'elle revenait faire un rapport en classe c'était euh...
12. E : Pour le peu de rôle que t'as dû jouer dans ça, ça t'a un peu appris ?
13. L : Oui.
15. E : En règle générale, t'as confiance en toi ?
16. L : Plus ou moins.
17. E : Tu peux développer ?
18. L : Bah ça dépend dans qu'est-ce que je fais... fin... ça dépend de bah par exemple euh... en maths je suis plutôt quelqu'un qui a confiance en moi, mais en français bah pas, mon premier texte ma première expérience en français avec ce prof j'étais pas préparé. Du coup, maintenant j'ai beaucoup moins confiance en moi en français.
21. E : Et dans la vie en général à part à l'école ?
22. L : *Réfléchit*... Oui, plus ou moins.
23. E : Ok et du coup quand t'as du proposer ta candidature pour les délégués t'as l'impression que ça demande de la confiance en soi de faire ça ?
24. L : Pas vraiment... je pense pas, parce que... *Réfléchit*. Ça dépend... Oui, enfin, non... Euh... *Réfléchit*. Bah un petit peu, parce que... si on a pas confiance en soi, on peut pas euh... on va pas se proposer pour être sûr de pas... de pas réussir.
26. E : T'as l'impression que ceux qui ont participé comme délégués ont pu développer leur confiance en eux grâce au conseil des délégués ou pas forcément ?
27. L : Je sais pas, Sandra je pense elle a confiance en elle. 'Fin pas mal, je pense, je sais pas. Mais du coup, je sais pas.
28. E : Et t'as l'impression, qu'à l'école, quelque chose t'aiderait à augmenter ta confiance en toi ? À en gagner ?
29. L : *Réfléchit*. euh... je sais pas.
30. E : Et dans la vie de tous les jours, t'as une idée ?
31. L : Bah comme je disais tout à l'heure c'est souvent avec la première impression qu'on a de ce qu'on fait, c'est... c'est toujours plus compliqué... peut-être faire des, pour l'école, faire des tests moins compliqués au tout début, mais... ouais je sais pas.
33. E : Pour après te sentir plus à l'aise ?
34. L : Ouais !
35. E : Ça marche ! T'as l'impression que ta participation au sein du conseil d'élèves pour le peu que t'as été ça t'aide à comprendre un peu mieux comment fonctionne la société et les problématiques actuelles ?
37. L : Euh... je trouve pas, parce que c'est pas... enfin un tout petit peu, mais... non quand même oui pas mal ! Euh...
38. E : T'as dit deux choses complètement opposées ! T'as dit : « *Je trouve pas* »... et : « *Oui quand même pas mal* » !
39. L : Oui, oui, oui, *Rire*. Alors je pense quand même un petit peu, parce que... c'est surtout euh, à comprendre la société suisse et pas forcément euh... les autres pays.
41. E : Par exemple, qu'est-ce que ça t'a aidé à comprendre ?
42. L : Euh... que... C'est pas... moi je pensais que c'était après les directeurs ou les profs qui euh décidaient si les projets étaient bons ou pas mais c'est les autres personnes qui... c'est pas au niveau de la société c'est l'école, mais...
44. E : T'as un exemple en tête ? Tu te dis : « *Ah, c'est les profs ou le directeur qui décident* » mais en fait c'est des gens à l'extérieur c'est ça ?
45. L : Oui, mais je me souviens plus qui.
46. E : Pour le projet des miroirs par exemple ?
47. L : Oui, je crois bien.
48. E : Donc ça, ça t'aide à comprendre comment ça se passe dans la vraie vie ?
49. L : Oui !
50. E : Toi, t'es en contact avec des gens qui ont porté un projet ou bien t'as toi-même porté un projet ?
51. L : Bah justement Xavier et Sandra ils sont dans ma classe et ils portent le projet de « *Silence on lit* »...
52. E : Mmh. Et qu'est-ce que t'en penses de ce projet ?
53. L : Moi je trouve que... qu'il est... intéressant, qu'il est cool, parce que c'est dommage qu'il y ait que... que pendant une certaine période.
54. E : Ok ! Et t'as l'impression de voir comment ça se passe de monter un projet, les étapes ?
55. L : Moi, je sais pas parce que du coup euh... ils disent pas vraiment qu'est-ce qu'ils font.
56. E : Est-ce que toi t'aurais envie de porter un projet à un moment donné ? Dans ta vie pas forcément ici ?
57. L : Ça dépend, oui je pense !
58. E : Ok, euh... Est-ce que t'as l'impression que faire partie du groupe de délégués t'aide à développer ce sentiment d'appartenance, d'être dans un groupe, d'être apprécié, accepté ?

60. L : Pas forcément, peut-être appartenance à un groupe oui, mais euh... mais de... alors apprécié, accepté je pense pas, parce que y'a souvent très peu de  
61. personnes qui se proposent, et euh... et donc les personnes qui... votent, elles vont voter pour les seules personnes qui se proposent, enfin qui se  
62. rapprochent le plus d'eux, plus ou moins.  
63. E : Mmh, mmh. Est-ce que tu te sens compétent quand t'es dans ton rôle de délégué ?  
64. L : Pas forcément... parce que j'arrive pas du tout à... à résumer les réunions.  
65. E : T'as l'impression que si tu y allais plus souvent ça t'aiderait à développer ça ?  
66. L : Je sais pas, peut-être.  
67. E : Ok, donc tu te sens pas forcément capable de faire la tâche qui t'es demandée ?  
68. L : Oui, parce que j'ai une assez bonne mémoire du coup j'arrive à me rappeler et du coup je pourrais refaire un.. un compte-rendu, mais aussi euh...  
69. comme je suis pas le seul dans ce cas-là des délégués, hum... ils font euh, les personnes qui savent faire un résumé de la réunion ils donnent leur résumé  
70. pour les autres classes.  
71. E : Pour des gens qui étaient pas là ?  
72. L : Ouais, à chaque fois qu'il y a une réunion, euh... le délégué il doit faire euh... ou la déléguée, doivent faire un compte-rendu de la réunion, et euh..  
73. et donc il faut prendre des notes et pis résumer un peu ce qui s'est dit.  
74. E : Et ces personnes laissent accessible ça aux gens qui ont besoin ?  
75. L : Oui.  
76. E : Est-ce que t'as l'impression que faire partie des délégués te permet de développer ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est ?  
77. L : Oui, euh de pouvoir agir ?  
78. E : Avoir un impact sur les choses, sur l'établissement...  
79. L : Euh... bah non parce que... c'est pas plus que d'autres personnes car tout le monde peut proposer ou soutenir un projet... je peux pas plus proposer  
80. un projet que d'autres personnes.  
81. E : Ok et t'as l'impression que les adultes et les élèves partagent le pouvoir pour arriver à une décision tous ensemble ?  
82. L : Oui, ça c'est... je crois dans ce genre de projet, j'ai l'impression. Je sais pas, que le vote euh... des adultes ça compte la même chose que le vote des  
83. enfants. Ouais...  
84. E : Ok ! T'as l'impression que c'est comme ça en règle générale dans l'école ou que dans les délégués ?  
85. L : C'est que dans les délégués à mon avis, parce que... je pense que dans une classe si on faisait ça, ça serait pas... ça serait pas bénéficiaire, pour tout  
86. le monde... enfin ça serait pas, ouais je sais pas comment dire.  
87. E : Ça serait pas égal ?  
88. L : Euh, oui, fin, du coup oui ça serait égal, mais euh... Mais si euh... si on était dans une classe où on pourrait voter, euh... et que l'avis du prof compte  
89. comme l'avis d'un élève, euh... y'aurait pas d'apprentissage, on pourrait pas apprendre. Parce que je pense pas que... Du coup je pense y'aurait plus  
90. d'école.  
91. E : Est-ce que t'as l'impression que vous participez beaucoup à l'école ? C'est quoi la participation pour toi ?  
92. L : Euh... c'est, faire quelque chose... avec le reste du groupe, je sais pas... peut-être ?  
93. E : Ouais faire quelque chose avec le reste de ta classe ?  
94. L : Euh ouais ? Ouais.  
95. E : C'est quoi faire quelque chose ? Tu penses à quoi si je te dis participer ?  
96. L : Bah euh... *Réfléchit*. Bah y'a un groupe... non, je sais pas. Y'a un groupe d'élèves qui suit le cours et euh... enfin qui participe au cours, donc qui  
97. euh...  
98. E : C'est que participer genre lever la main ? Participer dans le cadre d'un cours ?  
99. L : Ouais ou euh... parler ? 'Fin euh... On peut participer en écoutant ou on peut participer d'une manière active ou on... on... justement on lève la main  
100. ou on répond aux questions de la prof, ou... On demande des choses...  
101. E : Et l'autonomie vous la travaillez ?  
102. Non. Parce que la plupart des choix, des euh... par exemple euh, on est à l'école, quand on est dans une classe, on travaille, on devra savoir exactement  
103. ce qu'on doit faire et c'est les profs qui...  
104. E : À l'école, t'as pas l'impression de travailler l'autonomie, est-ce que dans le cadre des délégués t'as l'impression que ça peut se travailler ?  
105. L : Être autonome, un petit peu oui, parce qu'on doit prendre ces notes, on doit revoir euh... y'a pas quelqu'un qui va nous aider à... à dire ce qu'on doit  
106. dire à la classe, on doit faire nous-même.  
107. E : Ça marche merci beaucoup !

#### EEL7 – Aubane, 12 ans – déléguée

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Est-ce que tu peux te présenter ?  
2. Aubane (*ci-après* : A) : Je m'appelle Aubane, j'ai 12 ans. Je suis dans le collège de l'Elysée en 8<sup>ème</sup>, euh j'aime bien faire de la danse et voir des amis,  
3. hum bah je viens de la Suisse et du Canada, euh... Bah j'habite à Lausanne. Et voilà, j'ai tout dit je crois.  
4. E : Cool merci ! Qu'est-ce qui t'a donné envie de devenir déléguée de classe ?  
5. A : S'engager, proposer des... bah des trucs pour aménager l'école, euh... bah, pour que l'école soit mieux, des idées, c'est ça que j'avais bien envie de  
6. faire.  
7. E : Et t'as l'impression que t'as pu faire ça dans le cadre des délégués ? T'as pu amener des choses ?  
8. A : Ouais, j'ai proposé des idées, après... comme bah les miroirs qui ont été mis, c'était aussi une idée que j'ai proposée. Mais j'ai proposé mais j'étais  
9. pas prête à aller dans Elyvox, c'est d'autres filles qui se sont vraiment données à fond.  
10. E : T'as proposé d'autres choses ? Y'a autre chose que t'as...  
11. A : Je sais plus, bah oui il me semble que j'ai proposé un autre truc mais je sais plus trop c'était quoi.  
12. E : Et dans le cadre des délégués, vous pouvez proposer d'autres choses ou c'est vraiment Elyvox ?  
13. A : Oui, bah c'est les délégués qui bah on peut proposer, si bah... cette année on avait demandé aux gens de la classe, s'ils ont des idées... mais y'a pas  
14. beaucoup qui ont eu des idées, parce que si tu proposes une idée faut quand même que si tu veux qu'il y ait le projet aller à Elyvox, travailler, s'engager...  
15. ouais.  
16. E : T'arrives à me dire ce que ça t'a appris à être déléguée ? T'as appris des choses ou pas ?  
17. A : Bah là par exemple j'ai appris des choses sur le harcèlement, euh... Bah ouais y'a beaucoup de choses sur la ville, que y'a des choses que je savais  
18. pas, que maintenant bah je sais, grâce au truc des délégués... et c'est aussi bah bien de... de savoir par exemple dans la ville de la jeunesse, tout, des  
19. choses euh vraiment euh... qui sont plutôt haut placé.  
20. E : Mmh. Et du coup les intervenants externes te permettent d'être plus au courant ?  
21. A : Ouais, voilà !  
22. E : Euh... est-ce que t'as l'impression que ta participation au sein du groupe des délégués t'aide à comprendre comment fonctionne la société et toutes  
23. les problématiques qu'il peut y avoir ?  
24. A : Ben oui et non, ça dépend toujours c'est quoi le sujet. Bah... Parce que c'est sûr que ça aide mais ça dépend le sujet.  
25. E : T'arrives à donner un exemple ? Quelque chose qui te vient en tête ?  
26. A : Par exemple, le harcèlement. Parce que moi j'en ai été victime, quand j'étais petite j'avais beaucoup de peine à me défendre je gardais tout pour

27. moi... parce que j'avais pas encore confiance en moi. C'est aussi une psychologue qui m'a aidée... on essayait de trouver partout des personnes qui travaillent pour le harcèlement, et toutes les personnes c'était genre t'es assis dans un bureau et tu travailles... et ben voilà c'est ça que j'ai appris que y'a des gens qui se donnent à fond pour travailler pour ça.
29. E : T'as parlé de la confiance en toi, t'as l'impression que d'avoir été harcelée, ça a baissé ton estime de toi ? Et... qu'est-ce qui t'a permis à part ton travail avec la psy de regagner confiance en toi ?
32. A : Bah... j'ai la psychologue, aussi être déléguée, parce que comme... fallait beaucoup de confiance en soi pour beaucoup s'exprimer et aussi c'est que j'étais... j'ai un trouble... j'ai un TDAH et ben, moi je me suis dit un peu ce qui a provoqué le harcèlement c'est que c'est nul. Je pourrais un peu rien faire de ma vie et c'est ben... c'est en grandissant en m'expliquant que c'était pas nul et tout euh... qui m'a redonné confiance en moi.
35. E : Et participer aux délégués ça t'a fait quoi du coup ?
36. A : Ben d'être impliquée dans des projets, d'en parler à la classe, euh... ouais un peu voilà, c'est euh... c'est je sais pas comment expliquer... c'est euh *Réfléchit*. C'est un gros travail. Ouais.
38. E : Un travail sur toi ?
39. A : Bah aussi, faut écouter, faut avoir des idées, et... euh... faut savoir parler et... bah raconter aux autres.
40. E : Et ça, ça demande de la confiance en soi ?
41. A : Ouais.
42. E : T'as l'impression que tous les délégués qui sont là c'est des gens qui ont confiance en eux ?
43. A : Ça je sais pas, mais... je vraiment j'en sais rien, mais je pense que y'en a beaucoup qui ont confiance en eux.
44. E : Mmh, mmh. Et d'être dans les délégués ça t'aide à développer encore cette confiance ?
45. A : Oui. Ouais... ça aide.
46. E : Ça t'aide parce que tu dois faire des choses avec lesquelles t'es pas forcément à l'aise ? Ou... ?
47. A : Ouais ! Bah comme à la première réunion, j'osais pas poser des questions, dire des propositions, mais maintenant euh... je pose des questions et tout, parce que voilà. Je me sens plus à l'aise et j'ai plus confiance en moi.
49. E : Trop cool ! Chouette. Est-ce que t'as l'impression que dans ton rôle de délégué, t'as l'occasion de... de faire appel à ta créativité ? Tu sais ce que c'est la créativité ?
51. A : Oui, je sais ce que c'est. Oui, faut avoir, bah oui. Cette créativité, je l'ai toujours beaucoup eue, dans mes tests et tout. Hum. Bah... c'est sûr que la créativité ça se voit dans les délégués parce que faut avoir des idées, faut poser des sujets et... je sais pas comment expliquer.
53. E : Ça c'est pas plutôt dans le cadre d'Elyvox ?
54. A : Oui et non, parce qu'Elyvox c'est plutôt pour s'engager, se donner le défi et tout... et les délégués tu proposes des idées mais t'es pas obligé de les accomplir jusqu'à la fin.
56. E : Donc faut quand même faire preuve de créativité pour toi c'est ça ?
57. A : Ouais !
58. E : Et t'as l'impression que vous devez faire preuve d'esprit critique ? tu sais ce que c'est ?
59. A : C'est critiquer des choses ?
60. E : Avoir une vision d'ensemble, pouvoir raisonner. C'est pas juste critiquer gratuitement, mais avoir un peu un raisonnement et être capable de dire si c'est bien ou pas.
62. A : Euh... je sais pas vraiment parce que... c'est assez compliqué mais... en vrai faut prendre je sais pas...
63. E : Pas de souci !
64. A : Aucune idée.
65. E : C'est bien ! Si je te dis certaines compétences tu me dis si t'as l'impression que vous travaillez ça dans le cadre des délégués ou pas ?
66. A : Ouais.
67. E : Si je te dis travailler avec les autres, avoir de bonnes relations avec les autres ?
68. A : Bah... oui et non, ça dépend toujours, faut être en groupe... mais... c'est sûr que des fois par exemple les deux personnes qui sont déléguées vont plutôt se mettre ensemble quand faut faire des groupes et tout, c'est... tu vas plutôt te mettre à côté des gens que tu connais, pas ceux que tu connais pas trop... mais oui, faut être en groupe.
71. E : Ça t'apprend à, ouais à développer un peu tes relations sociales ou pas forcément vu que c'est déjà des amis à toi ?
72. A : Bah... Oui ! Par exemple, moi je fais aussi le groupe de réflexion de la bibliothèque, y'a des gens que je connaissais, mais c'était pas trop des amis et tout, mais maintenant on s'entend bien.
74. E : Ok. T'as l'impression que faire partie des délégués ça t'a permis de développer ta curiosité et ton envie d'apprendre ?
75. A : Euh... Bah mon envie d'apprendre euh... plutôt dans le domaine genre... je sais pas comment répondre, euh...
76. E : Y'a pas de juste ou de faux ! Ça peut être dans n'importe quel domaine, c'est pas que à l'école, ça peut être sur tout ! Est-ce que là, par exemple, ça t'a donné envie d'apprendre plus sur le harcèlement ? Ou sur les problématiques écologiques vu que je suis venue vous en parler ? Ça peut être tout et n'importe quoi, c'est pas que l'école !
79. A : Euh... je... sais pas comment expliquer, c'est compliqué à expliquer, euh... bah... il faut euh... Bah, on apprend de nouvelles choses, j'ai oublié la question...
81. E : La question c'est : Est-ce que ça développe ton envie d'apprendre ?
82. A : Ah oui ! Bah oui, parce que par exemple quand bah... la société et tout, quand on me dit des trucs j'ai envie d'apprendre euh... vraiment euh qu'est ce que c'est. Par exemple, euh bah... pourquoi vous êtes venue ça m'a donné envie de plutôt comprendre qu'est-ce que c'était, de... bah voilà, j'étais un peu curieuse de savoir ce que ça représente et de savoir plus sur la ville. On la voit comme une ville mais c'est un peu différent.
85. E : Ok, cool. Est-ce que t'as l'impression que t'arrives à avancer et te débrouiller seule ?
86. A : Bah ça dépend toujours le projet qu'on nous donne, oui, si c'est facile, si c'est compliqué par vraiment...
87. E : Dans tes tâches de déléguée ?
88. A : Ouais, j'arrive assez bien.
89. E : T'as l'impression que t'es capable d'analyser une situation dans le cadre des délégués ?
90. A : Une situation euh... ?
91. E : Par exemple, les choses que vous devez faire en tant que délégué, ça va t'aider après à analyser une situation ? Voir et te dire par exemple : « Ah, ça c'est un point fort ou faible » ?
93. A : Oui, je pense plus tard ça peut être un truc assez bien, comme les délégués c'est quelque chose où tu dois apprendre à... par exemple l'école tu dois comprendre qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est pas bien et tout et... voilà ça aide.
95. E : Ok, est-ce que t'as l'impression que ça t'aide à accepter le changement et à t'adapter aux situations ?
96. A : Situations comment ?
97. E : Toutes les situations, les imprévus, est-ce que ça t'aide quand tu fais partie des délégués et que tu remplis tes tâches, est-ce que ça va t'aider à faire face à des situations un peu inattendues ?
99. A : Euh bah... je sais pas parce que j'ai pas fait face à ça alors euh je sais pas vraiment.
100. E : T'as l'impression de réussir à être impliquée personnellement et être motivée dans les délégués ?
101. A : Euh bah faut être motivé, faut pas se dire : « Je vais aller dans les délégués comme ça, dans la classe je serai populaire et tout. », non... faut pas....
102. C'est vraiment quelque chose euh... qui t'apprend euh... je sais pas comment expliquer, c'est compliqué... euh... je sais pas comment expliquer. C'est trop dur.
104. E : Pas de souci ! Est-ce que ça t'aide à utiliser les technologies au quotidien d'être délégué ?
105. A : Ordinateur et ? Tout ça ?

106. E : Ouais !
107. A : Bah, technologies, on a pas encore utilisé les ordinateurs... tout... alors je peux pas, je sais pas...
108. E : Vous devez envoyer des mails de temps en temps ?
109. A : Non !
110. E : Ok, est-ce que ça t'aide à avoir du respect pour les autres, être bienveillante et tolérante ?
111. A : Du respect dans comment on parle à la classe ?
112. E : Par exemple ! Ou respecter les gens dans leurs différences, leurs difficultés...
113. A : Je sais pas, parce que... je sais pas...
114. E : Est-ce que t'as l'impression que ça t'aide à développer ta capacité à t'évaluer toute seule ? Te dire : « Ah, bah là j'ai bien fait, ou bien je pourrais faire mieux ».
115. A : Oui ! Parce que bah y'a des situations, par exemple quand on doit... dire des chose à la classe et tout, bah tu te dis : « J'ai bien fait » et y'a des trucs
117. où tu te dis : « J'ai mal fait », je sais pas si c'est clair ce que je dis !
118. E : Oui, oui je comprends ! Est-ce que tu as l'impression d'avoir un sentiment d'autonomie ? Tu peux faire les choses toute seule ?
119. A : Bah oui, parce que par exemple quand tu dois prendre des notes, tu dois bah savoir marquer les choses importantes, comment bien expliquer à la classe, s'ils posent des questions, savoir y répondre pas dire : « Ah bah je sais pas. » et faut quand même bien écouter, car il peut juste y avoir un petit truc que t'entends pas et voilà. C'est après difficile de... d'expliquer.
121. E : Mmh, cool. J'ai encore une ou deux questions et après je te laisse filer. Est-ce que t'as l'impression d'appartenir à un groupe, que tu es acceptée ?
122. appréciée dans le cadre des délégués ?
123. A : Bah, je sais pas si je suis vraiment appréciée, mais en tout cas oui bah c'est... c'est acceptée, ah... je sais pas comment dire, acceptée...
124. E : Dans le sens : Est-ce que tu te sens bien dans le groupe des délégués ? Que vous êtes comme un groupe ?
125. A : Bah oui on est un groupe, bah entre autres... un groupe, je sais pas bien...
126. E : C'est vrai vous êtes de base un groupe, mais y'a « être un groupe » parce qu'on te met dans un tas de personnes et qu'on te dit : « Vous êtes un groupe. » et y'a un groupe dans la façon dont vous vous sentez. Est-ce que t'as l'impression d'appartenir à ce groupe, et que tout le monde est accepté, et toi aussi ?
127. A : Oui tout le monde est accepté, comme aussi dans le groupe de réflexion de la bibliothèque où on doit proposer des idées et tout.. là on avait proposé l'idée d'un moment calme. Que ce soit calme. Et euh bah ça fonctionne assez bien et après tu dois être accepté pour proposer des idées, comment les aménager, quand elles sont pas bien.. les reprendre...
128. E : Et dernière question, est-ce que tu crois qu'être dans les délégués ça t'aide à développer ton pouvoir d'agir ? Tu sais ce que c'est ?
129. A : Non !
130. E : Le pouvoir d'agir c'est sentir que t'as un impact sur ton quotidien et sur ta vie en règle générale, est-ce que t'as l'impression que ça développe ton pouvoir d'action ? Quand tu te dis : « Ah, bah là j'ai la possibilité de faire changer les choses ! »
131. A : Bah... oui, dans euh... par exemple changer des trucs de l'école, par exemple euh... changer euh... pour... aider les gens... je sais pas si c'est vraiment ça la question ?
132. E : Oui ! T'as l'impression que tu peux aider les gens ?
133. A : Y'a beaucoup par exemple ce truc des miroirs, des miroirs, des miroirs... c'est vrai que des fois c'est assez embêtant quand t'as pas de miroirs. Et là, je pense qu'on a aidé les gens. On les a aidés dans la vie quotidienne de tous les jours et voilà...
134. E : Mais même en tant que déléguée ? T'as participé au projet des miroirs ?
135. A : J'ai pas vraiment participé, mais par exemple ils ont fait o fallait faire signer des personnes... et tout bah, là on a... on s'est pas... mais on a quand même fait signer beaucoup de monde. On est passé dans des classes et tout, alors je pense que... je sais pas vraiment si on a fait partie mais en tout cas on a quand même aidé pour que les miroirs se mettent en forme et c'est sûr que les trois filles qui ont vraiment fait la lettre au directeur et tout ont fait ça, et nous on a plutôt transmis les informations.
136. E : Donc, vous aviez un rôle clé quand même !
137. A : Ouais. *Sourire.*
138. E : Vous avez en tout cas participé à la réalisation du projet !
139. A : Ouais !

#### EEL8 – Arnaud, 14 ans – Délégué

1. Enquêteur (*ci-après* : E) : Tu peux commencer par te présenter ?
2. Arnaud (*ci-après* : A) : Je m'appelle Arnaud, je suis en 11VP4, je fais du tennis, du judo, du billard, du dessin.
3. E : Ça fait beaucoup de choses !
4. A : Et j'aime bien l'informatique.
5. E : Ok, cool. Donc toi tu es délégué c'est juste ?
6. A : Oui.
7. E : T'arrives à me dire pourquoi t'as voulu faire délégué ?
8. A : En fait, la première année j'ai fait délégué par défaut parce que personne voulait faire. La deuxième année, c'est le prof qui a fait parce que personne voulait faire non plus et du coup cette année personne non plus était motivé. Et je me suis dit que ça pouvait être une bonne expérience à faire pour voir comment ça se passait tout ça, du coup je me suis dit que je pouvais être délégué.
9. E : Et ça te plaît ?
10. A : Ouais, c'est intéressant, c'est... Je regarde plus qu'est-ce qu'il se passe que je n'y prends part, je parle pas ou quoi que ce soit... mais c'est toujours intéressant de voir ce qu'il se passe. On apprend plein de choses sur ce qu'il se passe derrière le décor du coup c'est assez intéressant.
11. E : Qu'est-ce que t'entends par « derrière le décor » ?
12. A : Bah par exemple on découvre euh... un peu le système quand par exemple les élèves qui voulaient, quand des élèves veulent quelque chose comment le projet se développe, par où ça passe, quels sont les prérequis pour que le projet arrive à maturité, tout ça. C'est assez intéressant de... on connaît mieux le système.
13. E : Le système scolaire ?
14. A : Scolaire et autre, mais ce qui est lié à l'école.
15. E : Ok ! Et ça t'aide à comprendre mieux ce qui se passe en dehors de l'école t'as l'impression ?
16. A : Bah on apprend des choses, personnellement, je suis pas trop intéressé par la politique, je suis pas fan. Mais c'est toujours intéressant d'apprendre des choses, hum... d'apprendre des choses sur ce qu'il se passe autour de moi, et sur le monde.
17. E : Ok. Qu'est-ce que t'as l'impression que ça t'a appris de faire délégué ?
18. A : Ben... déjà ça m'apprend à être un peu plus patient, à prendre part à des choses qui... que je trouve des fois pas très intéressantes, mais c'est plus un « il faut le faire » car plus tard y'aura sûrement des situations qui prennent de l'énergie et qu'on a pas envie de faire, un investissement et tout ça. Ça permet de devenir plus objectif sur les choses, ça apprend à englober un peu plus la situation dans son entièreté et pas seulement par sa propre pensée...
19. Ça rend plus mature je trouve.
20. E : C'est quoi les choses que t'as dû faire et tu t'es dit ça me saoule ?
21. A : Par exemple, à midi j'aime beaucoup avoir du temps pour moi et rien faire et là je dois aller à l'école, j'ai peu de temps pour manger et... ensuite j'ai

30. le temps de rentrer chez moi mais à peine rentrer, enlever mes chaussures, manger encore un peu, boire quelque chose et repartir pour l'école pour le
31. groupe des délégués.
32. E : Toi, tu disais y'a des choses ça me saoule de faire mais ça m'aide pour la suite...
33. A : Je disais aller à la réunion des délégués... et aussi personnellement j'aime pas trop me mettre en valeur et ensuite devoir faire les présentations devant
34. la classe, c'est une nouvelle expérience quoi parce que j'aime pas trop ce qui est exposé, devoir aller devant la classe... les choses comme ça, sauf que
35. là, c'est obligé, c'est un devoir. Du coup, je me dois de dire ce qu'ils savent pas, parce que ça peut les aider un jour s'ils en ont besoin. Par exemple dans
36. le cadre de l'association l'autre jour. S'ils ont envie, faut faire circuler l'information, plus de gens sont au courant, donc c'est bien de le faire.
37. E : T'as l'impression que tu fais ça un peu plus facilement qu'avant ?
38. A : Je sais que c'est une nécessité, du coup j'ai moins de stress ou quoi que ce soit, de toute façon je suis obligé de le faire, donc autant le faire et c'est
39. fini, plutôt que stresser, stresser...
40. E : Est-ce qu'il y a autre chose que tu as appris ?
41. A : Hum... Que même si ça n'y paraît pas souvent, y'a des personnes motivées pour faire des projets et qu'il faut pas éviter à en parler autour de soi. Et
42. que dans ce cas les projets sont plus faciles à réaliser, car souvent on se dit qu'on a envie de faire un projet et on en parle à deux personnes proches de
43. soi. Et les deux personnes disent qu'elles sont pas motivées et on pense que c'est pas faisable. Et il faut mettre plus d'effort dans la chose aller plus loin,
44. regarder avec plus de personnes si... s'ils sont d'accord, et du coup c'est... C'est un critère qui est nécessaire pour créer un projet c'est... faut forcément
45. passer par là. C'est regarder si y'a beaucoup de gens qui sont d'accord, qu'ils soient dans le même état d'esprit, c'est ça qui va faire avancer un projet,
46. mais pas... il faut oser, aller voir son entourage.
47. E : Y'a un mot pour ça qui te vient à l'esprit ?
48. A : Voir les choses en grand je dirais ? Pas forcément dans le sens-là, euh... voir les choses grands, mais pas dans l'idée de la taille du projet mais de
49. comment le réaliser, c'est pas hésiter, grands moyens pour faire un petit projet... faut donner tout ce qu'on a dans la phase de préparation à la réalisation
50. du projet.
51. E : Et ça tu l'as appris grâce à tes camarades qui portent un projet ? Ou ça vient d'où ?
52. A : Grâce aux informations, à ce que j'ai pu entendre de comment marche le système tout ça, je me suis rendu compte que si on veut faire un projet on
53. peut en parler à deux-trois personnes, mais pour que ça marche il faut en parler à beaucoup de gens, recevoir le soutien de personnes qui ont déjà de
54. l'expérience.
55. Pour faire ça, qui ont des conseils à nous apporter, de l'aide à nous apporter, donc faut vraiment pas hésiter à en parler beaucoup autour de soi et vraiment
56. faire prendre une très grosse ampleur à un tout petit projet.
57. E : Et quand t'entends ça, ça te donne envie de porter un projet ?
58. A : J'ai envie, je m'intéresse un peu à la programmation et tout ce qui est un peu informatique, sauf que j'ai pas des... j'ai pas trop d'amis euh... motivés
59. par ça. Et je chercherais à faire une petite communauté, d'une dizaine de personnes pour faire des projets ensemble, passer du temps ensemble à faire des
60. projets qui sont... qui nous amélioreront dans le domaine, comme ça.. Mais généralement, je m'intéresse à la programmation mais aussi à ce qui est en
61. rapport avec Minecraft. Et du coup faudrait que je trouve des personnes qui sont motivées, à se lancer là-dedans parce que c'est pas facile, faut acquérir
62. de nouvelles compétences, faut se documenter sur internet, faut passer du temps à faire... préparer toutes les choses pour qu'on puisse faire ensemble, ça
63. demande énormément de préparation et j'aimerais bien trouver des personnes avec qui faire. J'ai déjà regardé avec des amis, mais c'est difficile de trouver
64. un moment où tout le monde a le temps, que tout le monde soit motivé et que tout le monde soit prêt à y passer du temps et finir le projet. Et pas que ce
65. soit on crée un fichier, on l'appelle et ensuite c'est emballé.
66. E : Donc, ça te donne un peu des clés sur comment tu pourrais réaliser ton projet ?
67. A : Oui, ça me donne des infos, je saurais à peu près. Je pourrais toujours publier dans le hall sur le tableau d'info que je cherche des gens motivés pour
68. créer ça, je pourrais toujours créer un compte sur un réseau social, pour demander à des gens s'ils sont prêts à faire ça et tout ça. Mais, je suis pas encore
69. prêt à sortir de mon cercle d'amis et surtout pour connaître un peu les gens de l'école, je connais pas trop de personnes qui seraient intéressées par faire
70. ça. Du coup je vois pas l'utilité de publier cette annonce, si ce n'est que... révéler une partie de ma vie privée et pouvoir après me faire embêter par des
71. personnes euh... débiles je dirais, qui... qui vont profiter pour se moquer de moi enfin ça a aucune utilité.
72. E : Ok !
73. A : Du coup je préfère éviter ça !
74. E : Je comprends ! Si je te dis le pouvoir d'agir, ça te fait penser à quoi ?
75. A : C'est d'être une communauté de plusieurs personnes, qui ont les mêmes envies, mais qui ont des idées différentes comme ça, ça crée un... un ensemble
76. d'idées qui va permettre de toujours avancer dans la chose, parce que si y'a une seule personne qui a une certaine quantité d'idées mais qui a pas toutes
77. les idées, euh... elle va avoir plus de mal à argumenter, qu'une dizaine de personnes ensemble.
78. E : Ok ! Ça c'est le pouvoir d'agir !
79. A : Être une communauté, oui.
80. E : Est-ce que t'as l'impression qu'être un délégué, ça alimente ce pouvoir d'agir ?
81. A : Alors honnêtement... euh... dans mon cas particulièrement, je pense pas que j'ai un plus grand pouvoir d'agir en étant délégué ou pas, parce que à
82. notre âge quand on est convaincu par quelque chose y'a peu de gens qui sont prêts à écouter les autres, à repenser la chose, à changer d'avis fin... ils
83. sont souvent sur un axe et quand ils sont dessus ils bougent pas, c'est toujours l'autre qui a tort et... je me risquerais pas à tenter une discussion ou quoi
84. que ce soit avec ces personnes. Voilà. Et d'autant plus que bah là je suis en 11<sup>e</sup>, donc dans 3 semaines pour moi c'est fini, je serai plus à l'école, je serai
85. plus avec ces personnes-là, donc voilà.
86. E : Ok, et est-ce que t'as l'impression que ça va t'aider pour la suite d'être délégué ?
87. A : Oui, oui, sûrement. Déjà j'ai appris l'existence d'associations, quand je vais devenir grand je vais avoir à plus de moyens justement pour euh... pour
88. faire des projets ou chercher des personnes avec qui faire des projets et du coup là ça m'a montré des moyens, des tactiques d'approche, tout ça, donc
89. c'est assez utile encore.
90. E : Ça c'est grâce aux interventions externes ?
91. A : Oui, oui, et surtout ce qui s'est dit pendant la séance. Par exemple, Elyvox c'est un groupe de personnes, ensuite ils doivent récolter des signatures au
92. sein de l'établissement, c'est une sorte de pétition. Ensuite, ça remonte à la direction, ensuite à la ville... et du coup euh, c'est, on voit un peu dans quel
93. ordre ça se passe, même si moi je veux pas faire des projets. J'ai pas de projet que je veux modifier, euh l'ensemble de la société. Et genre des projets qui
94. concernent plus moi ou type communauté, mais le principe de base reste un peu le même, c'est faire circuler l'information au maximum, c'est ça qui fait
95. le plus de choses quoi.
96. E : Trop bien ! Est-ce que t'as l'impression qu'en tant que délégué, tu utilises ta créativité ?
97. A : Euh... Non pas tellement parce qu'on... m'a pas trop demandé d'avis pour faire les choses, on m'a plus demandé d'assister à des séances
98. d'information, pour informer les élèves, et... on m'a pas demandé c'est plus Elyvox où on va devoir interagir avec des projets, délégués c'est plus
99. demander de faire circuler une information auprès des élèves, moi donc ce que j'ai fait. J'ai pas vraiment interagi ou fait quoi que ce soit.
100. E : Est-ce que t'as l'impression que tu développes ton esprit critique ?
101. A : Oui, bah oui toujours, parce que y'a des choses avec lesquelles je suis pas d'accord. Et la séance délégué ça m'a permis d'écouter, de faire attention
102. à ce qui se disait, ça m'a aidé à... ça m'aide et puis, surtout avec les expériences, on apprend plus à réagir à des situations... ça aide toujours.
103. E : Et les choses avec lesquelles t'étais pas d'accord t'as l'occasion de dire dans le groupe des délégués que t'étais pas d'accord ou pas forcément ?
104. A : Bah comme j'ai dit un peu avant, y'a pas vraiment de discussion dans le groupe des délégués... j'ai pas pris la parole une seule fois, à part des
105. questions les gens ont pas trop parlé, mais... en classe, avec mes amis, quand on doit débattre de quelque chose, euh cette année j'ai plus tendance à
106. écouter les différentes opinions, à changer un peu de point de vue pour voir les choses différemment que les années précédentes. Du coup, je pense ça
107. m'a assez aidé à... à changer ma manière de raisonner sur les choses.
108. E : D'être délégué ?

109. A : Ouais.

110. E : Ok, trop bien. Si je te dis la confiance en soi, ça t'évoque quoi ?

111. A : Je dirais c'est de, c'est d'être sûr de ce qu'on veut, c'est de... avoir une idée fixe en tête. Je dirais pas que c'est pas avoir peur du jugement des autres,

112. car c'est normal et c'est pas normal que les autres portent un jugement sur soi, donc je pense pas que ce soit... qu'on puisse dire que c'est ça le manque

113. de confiance en soi. Parce que quelque chose de basique peut pas être créé par quelque chose qui n'est pas normal, pour moi le manque de confiance en

114. soi c'est... souvent c'est à cause de l'esprit critique des autres. On dit quelque chose, pis y'a souvent des contre-arguments pour dire ça fait perdre notre

115. stabilité dans les propos. Donc la confiance en soi pour moi c'est avoir des propos stables et bien connaître le sujet duquel on parle, avoir des arguments,

116. c'est ça la confiance, c'est pas... et pas... se... je dirais s'habiller différemment pour venir à l'école.

117. E : Quelque chose de plus profond du coup ?

118. A : Euh, je saurais pas expliquer.

119. E : Ok ! Et toi t'as l'impression que t'as confiance en toi ?

120. A : Ça dépend les cas, je suis mauvais en improvisation je dirais, j'ai pas... j'ai peu de tact en société, mais si c'est un sujet que je connais euh j'aurais

121. aucun problème à l'exposer à beaucoup de gens et même à parler devant l'école toute entière si c'est un sujet que je connais... et que j'ai les arguments

122. que je sais ce que je dis, que je vais pas inventer des choses, que les gens vont pas pouvoir me contredire, que j'ai mes sources, que j'appuie mes propos

123. sur quelque chose de solide. Là je serai confiant en moi. Mais si... si j'ai pas de temps pour savoir ce que je vais dire ou quoi que ce soit, je vais pas trop

124. trop être confiant si je connais pas le sujet.

125. E : Ta participation t'a aidé à développer ta confiance en toi ?

126. A : Pas vraiment parce que... du coup pour moi la confiance en soi c'est lors des discussions qu'on en aura besoin, mais au sein de ma classe en tout cas

127. des discussions c'est pas, c'est plus celui qui crie le plus fort ou qui a le plus de gens d'accord avec lui ou qui a la plus grosse gueule j'ai envie de dire

128. qui gagne la discussion. C'est pas des discussions de personnes pas sensées, mais... pas civilisées non plus, mais... *Cherche le terme*. Des personnes ayant

129. envie de discuter, de se mettre d'accord en ayant un esprit euh... critique et qui soit objectif. Du coup euh...

130. E : Alors si je comprends bien, dans le cadre de ta classe, ça a l'air compliqué de mettre en pratique cette confiance en toi, est-ce qu'à l'extérieur dans

131. ton cadre familial ou tes amis...

132. A : Bah avec mes amis et tout ça y'a aucun problème, j'ai aucun problème, c'est plus avec les personnes que je trouve agressives dans leurs propos, dans

133. leurs comportements que j'ai beaucoup de mal à... à faire quoi que ce soit. Et avec mes amis j'ai aucun problème... à avoir des discussions à parler de

134. tout et n'importe quoi enfin...

135. E : Et du coup le cadre des délégués ça t'a pas forcément aidé si je comprends bien à développer ta confiance en toi ?

136. A : Ouais non pas vraiment. C'est pas vraiment une confiance à moi, c'est une confiance envers les autres. Mes amis j'ai confiance en eux pour comprendre

137. les choses, avoir un point de vue objectif tout ça. Mais les gens que je prends pas pour ami c'est des personnes à qui je sais qu'elles vont pas savoir avoir

138. cet esprit-là je peux pas leur faire confiance, avoir une discussion sensée, et... qui puisse m'écouter. 'Fin je sais que ça sera pas possible qu'ils ont leur

139. avis et que leur avis c'est leur avis. C'est ça qui délimite mes amis et pas mes amis, c'est... leur possibilité à la discussion.

140. E : Et au début de l'entretien tu me disais que c'était compliqué pour toi de prendre la parole de donner les infos...

141. A : Ouais.

142. E : T'as pu t'améliorer un peu là-dedans à force de refaire l'exercice ?

143. A : Bah passer devant la classe je l'ai fait que 3x cette année. Chaque fois ça a pris deux minutes, donc c'est pas un très gros exercice... mais je dirais

144. que ça m'a plus motivé à devoir y aller quand on doit y aller, parce que c'est au début du cours, quand tout le monde se tait pour écouter, c'est... on est

145. obligé de faire quelque chose sinon on est encore plus débile que... On est obligé d'être, de le faire, sinon ça serait encore plus débile, du coup c'est...

146. ça encourage à prendre l'initiative, donc ça c'est... ce que j'ai appris, quand faut y aller faut y aller et on fait en général ça se passe bien du coup y'a pas

147. de problème.

148. E : Et si je te dis participer, c'est quoi pour toi ?

149. A : Participer c'est exposer son point de vue, premièrement, et ensuite aider à faire, aider les gens qui veulent que ce projet se réalise, soit leur donnant

150. des idées, leur apporter du soutien mental, leur ouvrir des portes, leur apporter des personnes qui peuvent les aider, essayer de faire des choses qui les

151. fasse avancer aussi bien prendre part au projet, faire des choses plus concrètes pour le projet.

152. E : T'as déjà fait un projet ?

153. A : Bah un tout petit projet mais j'ai un ami très proche qui joue aussi à Minecraft. On joue ensemble on se voit tous les week-end. Il est pas dans la

154. même école que moi. Et maintenant, le samedi soir, comme mon père c'est un programmeur, mon père nous donne des cours le samedi soir deux heures

155. chaque samedi. On fait de la programmation ensemble et... c'est sympa puis maintenant, on est encore des débutants, on n'a pas le niveau technique pour

156. faire des choses à deux ni le mental pour faire les choses à deux. Pas savoir penser à deux encore, mais j'espère que d'ici l'année prochaine on va trouver

157. un système pour travailler à deux et faire des choses concrètes à deux. On est qu'aux bases, on fait pas vraiment des projets concrets, on fait plus

158. l'expérimentation. Regarder comment ça marche et tout ça, mais je pense que dans pas trop longtemps on arrivera à créer des choses nous-mêmes, des

159. mini-jeux. Et ça sera vraiment le moment de mettre en place quelque chose à deux, concret, on fait des choses à deux.

160. E : Est-ce que t'as l'impression qu'à l'école vous pouvez participer en règle générale ?

161. A : Oui, à l'école. Bah partout si on veut participer, on peut participer. Faut juste donner plus ou moins d'énergie. Mais après euh... Souvent les projets

162. qui changent la société ils sont question d'une opinion de masse et pas d'une question de volonté. Et... moi je dirais que je suis pas trop de l'avis de tout

163. le monde à l'école. Du coup j'essaie de me tenir un peu à côté parce que... quand on dit quelque chose de déplacé, euh... les autres ont tendance à nous

164. cracher dessus. Après à dire je sais pas ci je sais pas quoi, juste parce qu'on était pas d'accord avec eux et c'est les mouvements de masse et j'évite au

165. maximum les mouvements de masse, j'essaie de me tenir en retrait.

166. E : Mais au sein de la classe...

167. A : Si on doit avoir des projets pour gagner de l'argent pour partir en voyage d'étude, là je sais qu'au sein de la classe comme j'ai quatre-cinq amis assez

168. proches. Et que souvent on est d'accord ensemble et qu'on a les idées solides régulièrement. Et que quand les quatre-cinq on est d'accord, souvent la

169. classe a tendance à nous écouter. Dans les projets au niveau de la classe, je prends part à la discussion parce que déjà ça me concerne plus, à un plus haut

170. niveau et puis c'est important quand même pour moi parce que... la classe c'est cinq jours sur sept toute l'année, donc il faut faire attention à ce que ce

171. soit un milieu confortable et pas qu'on se retrouve dans une classe où on peut pas respirer, plus faire quoi que ce soit.

172. E : Quand tu seras adulte et que tu seras sorti de l'école, si y'a des choses avec lesquelles tu es pas d'accord, mais que malheureusement t'es en minorité,

173. est-ce que t'as l'impression que t'auras envie quand même de faire bouger les choses ?

174. A : Ça dépend la chose, parce que si je sens que je suis en minorité mais que j'ai le pouvoir, via mes arguments, parce qu'il peut toujours y avoir cent

175. personnes qui sont toutes d'accord. Mais dix autres qui sont contre ces cents personnes, qui auront des arguments solides, ces dix personnes peuvent avoir

176. plus de poids que les cent autres. Parce qu'une masse qui dit : « *Je veux* » sans argument et une autre qui dit : « *Nous ne sommes pas d'accord car* »,

177. l'argumentation elle pèse beaucoup plus lourd, mais... des fois on peut rien faire, par exemple aux élections présidentielles. On peut pas argumenter en

178. bas de la feuille, si on vote pour quelqu'un on vote pour quelqu'un... du coup ben là on attend gentiment que les cinq ans passent, parce que sinon ça

179. irait contre la constitution, contre la démocratie et quoi que ce soit, parce que manifester pour changer de président c'est pas... c'est stupide c'est pas

180. civilisé...c'est la loi, elle dit qu'il y a un vote, le vote on le perd bah voilà.

181. E : Mais, par exemple, là je sais pas si tu connais un peu les problèmes en termes d'écologie, ce qu'il se passe.

182. A : Ouais je suis pas trop au courant. J'essaie de pas trop m'y intéresser car souvent c'est violent comme information. Faut penser à autre chose...

183. Personnellement, je suis à peu près au courant que ça va pas très bien, mais des gens décident de s'intéresser à ça. C'est pas pour ça que je fais pas

184. attention, quand je peux éteindre la lumière je le fais, quand j'aère je fais pas longtemps. Je fais attention à ce que mes déchets soient bien triés etc... et

185. après à mon niveau tous les gens disent on peut changer, on peut tout faire, alors je suis... je connais la problématique, tout ça, mais c'est pas pour ça que

186. je fais vouloir m'engager pour aller faire des manifestations trois heures où, à l'arrivée, on te donne un pins en métal avec de la peinture dessus. À la

187. sortie, on te donne un drapeau avec marqué : « *je suis contre* » machin, machin... non pour moi non, je suis contre, si on veut faire quelque chose faut

188. agir, mais pas seulement on manifeste, on manifeste...
189. E : Et là, en l'occurrence vu que y'a une minorité qui voudrait changer de système et une majorité qui veut rester dans ce système, ça vaut la peine de se
190. battre si on a de bons arguments à ton avis ?
191. A : Bah c'est important oui, parce que si c'est de la glace à CHF 3.- ou CHF 3-50.- euh... Ça va encore, c'est pas sympa si on va prendre de la glace tous
192. les jours, mais ça arrive. C'est la vie. C'est comme s'il y avait une crise pétrolière ou quoi que ce soit, mais si ça dépend de la survie de l'espèce de
193. pouvoir sortir l'été, de pas devoir rester dans une piscine ou avec la clim' l'été, là c'est nettement plus important. Surtout, c'est pas qu'une question au
194. niveau des humains. Avant les humains, y'a tout le reste de la nature qui meurt avant, car les humains font tout pour rester eux en vie, mais les autres
195. espèces ils s'enfichent un peu, du coup les humains, ils seront les derniers à partir et encore ils partiront car y'aura plus personne pour les porter, y'aura
196. plus de poissons qu'on pourra manger, plus d'animaux qu'on pourra manger. On les aura tous tués, c'est pour ça qu'ils mourront les humains, pas parce
197. qu'il fait trop chaud sur la planète ou parce que y'a trop de CO2 dans l'air. D'abord ils mourront de la surconsommation de la planète, du coup euh...
198. C'est assez important quand même, c'est se couper l'herbe sous le pied tout seul, c'est un peu bête...
199. E : Merci beaucoup. C'était super intéressant de discuter avec toi.
200. A : Bah c'était une expérience à faire hein...
201. E : T'as appris quelque chose de cette discussion ?
202. A : Bah je voulais voir à quoi ça allait ressembler, c'est toujours d'expérimenter un peu, ça aide à développer son esprit objectif... avoir une meilleure
203. vision sur les choses parce que... aussi à faire des expériences c'est une source d'arguments pour une prochaine discussion du coup c'est toujours bien.

#### EEL9 – Marc, 17 ans – Délégué

1. E : Tu peux commencer par me donner 2-3 infos sur toi ?
2. M : Je suis Marc, j'ai 17 ans. Je vis à Cheseaux, je suis en RAC2 ici à l'Elysée et c'est bientôt la fin, Houra ! *Rire*.
3. E : Ahah ok ! T'es donc délégué ?
4. M : Ouais !
5. E : T'arrives à me dire pourquoi t'as voulu faire délégué ?
6. M : Délégué c'est pour moi... une tâche assez intéressante parce que moi je suis quelqu'un de très intéressé en politique. Donc, c'est entre guillemet un
7. premier pas dans ce monde politique, car on est réuni pour prendre les décisions pour l'école, pour les élèves, donc euh... c'est ce qui me pousse à faire
8. cela.
9. E : Et t'as l'impression que vous avez vraiment un levier en termes de prise de décision ?
10. M : Alors dans cette école pas du tout ! Mais alors pas du tout, j'ai l'impression... d'avoir été élu pour assister à des présentations de projets et
11. d'association, plutôt que de vraiment servir à la communauté de l'école.
12. E : D'accord et tu dis dans cette école, ça veut dire que dans d'autres écoles c'est différent ?
13. M : Bah, l'année passée où j'ai eu mon RAC1, on était un vrai conseil. C'est nous qui prenions les décisions, qui faisons nos commissions à l'intérieur
14. du conseil, et c'était beaucoup mieux organisé.
15. E : D'accord ! Donc ici le pouvoir d'action se situe plutôt au niveau d'Elyvox ?
16. M : Exactement.
17. E : Est-ce que, rétrospectivement, t'aurais envie de te mettre plutôt dans le groupe d'Elyvox plutôt que dans le groupe des délégués ?
18. M : Non, honnêtement je dirais même qu'il faudrait enlever cet Elyvox. Parce que... le... Comme moi je fais toujours des parallèles avec la société
19. actuelle. Nous élisons des conseillers cantonaux ou des conseillers nationaux pour prendre entre guillemet des décisions à notre place et je pense que ça
20. devrait être quelque chose qui est fait aussi dans le conseil des délégués : On élit quelqu'un pour qu'il prenne les décisions à notre place, si on aimerait
21. qu'un projet soit porté, il faut qu'on lui parle de ce projet et il le porte au conseil des délégués.
22. E : Donc, pour toi, c'est pas normal que les personnes qui ne sont pas déléguées puissent porter un projet ?
23. M : Exactement !
24. E : Ok, est-ce que t'as l'impression que t'as quand même appris des choses en faisant délégué cette année ?
25. M : Oui, j'ai appris qu'il y avait le conseil des jeunes de Lausanne, qu'il y avait une association qui s'appelle VIA, mais sinon pas grand-chose.
26. E : Là, tu parles plus en termes d'informations. Est-ce qu'il y a des compétences que t'as pu développer ?
27. M : Pas du tout !
28. E : Ok, t'as l'impression que ça t'aide à comprendre mieux comment fonctionne la société de faire délégué ?
29. M : Dans l'établissement de l'Elysée, pas du tout. Dans celui d'Echallens oui ! Mais ici pas du tout.
30. E : Ok... si je te dis pouvoir d'agir ça te fait penser à quoi ?
31. M : Prendre les décisions et porter les décisions jusqu'au bout !
32. E : Et du coup, ça c'est pas possible en tant que délégué ?
33. M : Ici, non.
34. E : T'as l'impression d'avoir pu apprendre à délibérer, argumenter ou ce genre de chose ?
35. M : Pas du tout ! Vraiment, au conseil, j'avais l'impression d'être là, d'être assis pendant 1h, 1h30, à pratiquement rien faire...
36. E : Après, t'as quand même un travail de transmission d'informations ?
37. M : C'est vrai, je le faisais à chaque fois, même si c'était des informations qui étaient pas importantes pour eux, je leur faisais quand même le retour.
38. Quand y'avait quelque chose pour les délégués, je leur disais quand même ce qui allait se passer, mais voilà tout...
39. E : Ça t'a quand même appris à faire un résumé, t'exprimer devant la classe... ?
40. M : Alors peut-être résumer plus ou moins oui, parler devant la classe j'ai l'habitude. Dans ma vie j'ai fait du théâtre, donc j'ai de l'aisance devant les

41. gens, mais euh... faire des résumés ouais, vite fait !
42. E : Est-ce que t'as l'impression que ça t'a aidé à collaborer avec les autres délégués ?
43. M : Collaborer ? Pas vraiment... y'a eu je sais plus si c'était vraiment des délégués ou pas, y'a eu un projet avec la ville de Lausanne et l'action *Innocence*,
44. c'était de passer dans les classes de 7<sup>ème</sup> pour leur faire une sorte de prévention sur les téléphones et les écrans et là y'a eu une vraie collaboration entre
45. délégués. On était trois dans notre groupe, y'a eu une vraie collaboration, après dans les conseils de délégués en eux-mêmes pas du tout.
46. E : Vous êtes amenés à discuter quand même un peu ou pas forcément ?
47. M : Pas vraiment...
48. E : Ok ! Si je te dis la confiance en soi c'est quoi pour toi ? Comment tu définirais ça ?
49. M : C'est... quelque chose de très important, je pense. Parce que si on veut réussir dans sa vie faut avoir confiance en soi, parce que se rabaisser
50. constamment c'est pas la bonne chose si on veut arriver à ses fins et puis... C'est ce qui pousse, personnellement, c'est ce qui me pousse à continuer le
51. travail, de me dire le travail donc personnellement de mes études ou les projets que j'avais à l'époque, au conseil d'Echallens. Donc des délégués hein.
52. Ce qui me pousse à finir le travail, parce que je me dis : « *Tu le finis, si c'est un mauvais travail ma foi c'est pas grave si c'est un bon travail tant mieux* ».
53. E : Et être délégué ça aide à développer cette confiance en soi ?
54. M : En partie oui ! Parce qu'on est amené à parler vraiment devant sa classe, on est amené à prendre certaines responsabilités, à discuter avec les profs
55. de certains problèmes qu'on peut retrouver en classe ou des choses comme ça et je pense que oui ça aide un peu.
56. E : T'as appris quelque chose quand même alors ! *Rire*.
57. M : Je dirais pas que c'était un apprentissage, je dirais que j'ai acquis de l'expérience.
58. E : Ok ! Est-ce que t'as l'impression que tous les gens qui participent en tant que délégué ont déjà confiance en eux à la base ?
59. M : Euh... ffffhh... C'est compliqué, parce que j'ai eu on va dire, j'ai vu que la moitié des délégués, parce qu'on était je crois... les 9 et 11, non, 9-11
60. et RAC ensemble et les autres les 8 et 10 on les avait pas. C'est un peu compliqué pour moi de dire vraiment... que c'est comme ça, que certains sont
61. pas... ont pas confiance en eux...
62. E : Mais, est-ce que ce serait un critère de départ pour toi, d'avoir un peu confiance en soi pour se présenter ?
63. M : Oui, parce qu'il faut déjà avoir en plus de la confiance en soi faut avoir du courage, pis... avec le courage vient la confiance en soi. À mes yeux.
64. E : Mmh. Ok ! Est-ce que t'as l'impression que t'es amené à développer ta créativité en tant que délégué ?
65. M : Sur certaines choses, oui ! Par exemple, je dois préparer un pic-nic pour la fin de l'année entre les deux classes de RAC.
66. E : En tant que délégué ?
67. M : Pas forcément, mais je pense qu'on m'a choisi parce que j'ai été délégué ! La personne qui fait avec moi ne l'est pas, mais en plus d'être délégué je
68. suis responsable toujours moi et pis... aussi, je prends la responsabilité de vraiment de représenter la classe et par exemple pour les promotions je prépare
69. un discours pour vraiment remercier la classe et aussi les enseignants.
70. E : En tant que délégué ?
71. M : Exactement.
72. E : Et donc là tu dois faire appel à ta créativité ?
73. M : Exactement, pour imaginer le texte c'est un peu compliqué d'imaginer le texte mais ça vient, avec les doigts ça arrive.
74. E : Est-ce que t'as l'impression de développer ton esprit critique ? Dans tes tâches de délégué ?
75. M : C'est quoi l'esprit critique ?
76. E : C'est quand t'es amené à raisonner, à te positionner sur certaines choses...
77. M : Oui ? Ouais, parce que... bah quand on fait un vote dans un conseil que ce soit ici ou ailleurs, on doit avoir un avis sur ce qu'on vote, ou ce qu'on
78. choisit. Et oui, il faut avoir un esprit critique, parce que si on dit oui à chaque fois, on va pas avancer à grand-chose.
79. E : Vous votez sur quoi par exemple ?
80. M : Ici ? Pas sur grand-chose. C'était surtout à Elyvox qu'on votait, mais moi j'ai participé à aucune de ces réunions. Mais euh... mais par exemple, de
81. mon expérience personnelle, l'année passée, on a voté sur changer une règle du règlement interne de l'école, qui était d'interdire les... de rendre autorisé
82. le port du jogging dans les couloirs ou à l'école. Avant c'était interdit, maintenant je sais pas si ça a avancé, j'espère que oui. Mais moi, par exemple,
83. j'avais voté favorable à cette mesure.
84. E : Ce qui est pas forcément le cas ici à l'Elysée ?
85. M : Non.
86. E : Donc, t'as pas l'impression d'avoir travaillé ton esprit critique ici à l'Elysée ?
87. M : Pas du tout, pas du tout.
88. E : Hum... est-ce que faire partie du groupe des délégués ça te permet de développer une sorte de sentiment d'autonomie ?
89. M : D'autonomie... non. Non parce que... dans ce conseil, non. Dans un autre, dans celui de l'année passée plus ou moins, mais en général on est toujours
90. accompagnés par les gens de sa classe pour trouver les arguments pour telle et telle chose si on veut amener un projet. Et pis euh... ouais, un chouya. Je
91. dirais.
92. E : T'as l'impression que t'es compétent dans tes tâches ?
93. M : Oui, sans vouloir prendre le melon hein.
94. E : Est-ce que tu sens un intérêt ou une utilité dans ce que tu fais ?
95. M : Dans l'idée de représenter la classe oui, je trouve un intérêt important. Car on a tous le droit à une représentation qu'elle soit minime ou extrême,
96. mais... euh... J'ai oublié la question.
97. E : Sentiment d'utilité ou intérêt pour ce que tu fais
98. M : Pour représenter la classe, oui. J'ai ce sentiment d'utilité, mais dans ce conseil... comme je le dis, y'a aucune utilité.
99. E : Ok et t'as l'impression d'appartenir à un groupe, que t'es apprécié, accepté au sein des délégués ? Ça crée une sorte de communauté ?
100. M : Les personnes qu'il y avait dans le groupe des délégués, je leur ai parlé que là, après plus jamais... on s'est peut-être dit bonjour ou... mais pas plus.
101. E : Ok, ça marche. Je crois que j'ai ce qu'il me faut ! Une dernière chose, la structure Elyvox ça permet dans une certaine mesure de développer des
102. compétences qui seront mobilisables dans la société par après selon toi ? Vu que ça a pas l'air d'être le cas pour les délégués...
103. M : Peut-être ? Peut-être ça ferait l'effût de confiance en soi à plus grande échelle entre guillemets ? J'ai pas assisté donc je me fais une image assez
104. vague de la chose, je pense il y a plus de personnes qui doivent prendre la parole dans ces réunions Elyvox, donc euh... je pense que ça a un certain
105. intérêt.

