

Discussion, savoir(s) et citoyenneté à l'école primaire

Guy VINCENT, Université Lyon 2

L'une des questions posées dans l'appel à communications était celle-ci : « Comment concevoir la discussion pour qu'elle favorise réellement le mouvement de la pensée, la construction de connaissances et l'engagement citoyen ? »

Il y a bien en effet plusieurs façons de pratiquer, de faire pratiquer la discussion entre élèves et avec le maître, et donc à la limite de travestir plus que changer la relation dite traditionnelle. Et plusieurs façons de la concevoir, dont certaines font manquer la mise en relation d'une forme de savoir et d'élaboration du savoir avec la citoyenneté, qui peut elle-même être conçue de différentes façons. J'ai donc repris et prolongé des recherches sur deux situations scolaires à première vue différentes. Ce sont ces observations et leur analyse que je présente ici, pour les soumettre à des discussions.

Dans la présentation et même le choix de ces deux cas, il y a une problématique, c'est à dire des postulats, des concepts et des hypothèses qu'il faut en premier lieu brièvement indiquer. Comment peut-on penser à relier, comme le fait le titre de cette communication, savoir (acquisition de savoirs à l'école) et citoyenneté ? La formation à la citoyenneté n'est-elle pas à attendre seulement d'une instruction ou d'une éducation civique, conformément au dispositif mis en place par la 3^{ème} République ? Ou encore : la formation à la citoyenneté pourrait-elle et devrait-elle être attendue d'une façon de faire accepter par les élèves les règlements et les règles de la vie scolaire, d'une façon de faire respecter par les élèves, en classe et en dehors de la classe, « la discipline », celle-ci n'ayant rien à voir, sauf en tant que condition, avec *les disciplines*, c'est à dire la transmission des savoirs ? Cette question est d'autant plus complexe qu'aujourd'hui, dans les Instructions, et aussi dans certaines prises de positions « philosophiques » exprimées dans les médias, la tâche de l'école, outre la transmission de savoirs, est de lutter contre « les incivilités et la violence », la notion de civilité venant ainsi remplacer celle de citoyenneté, et la notion de socialisation, réduite à cela, étant juxtaposée à celle d'instruction.

Enfin, dernière remarque préalable, ce colloque a été et est l'occasion de réfléchir sur le terme de « discussion », qui en est le terme central. Et ceci pour deux raisons. D'abord, parler de citoyenneté, c'est parler de démocratie, et il n'y pas de démocratie sans « débat ». Mais nous savons depuis Platon que le principal danger vient de l'intervention du discours des Sophistes. Faut-il distinguer débat et discussion ? Et même dialogue (par exemple entre « partenaires ») et discussion ? De plus, nos savoirs participent de la pensée rationnelle. Mais nous avons une sorte de préjugé selon lequel l'usage de la raison est solipsiste (*cogito*, je pense). Il faut donc rappeler que Platon définissait le *logos* ou raison par la discussion. Et Bachelard écrivait dans *Le rationalisme appliqué*, parlant au nom des savants : le cogito rationaliste est un cogitamus. Enfin, si la raison est toujours recherche de la vérité, il n'y a plus pour nous d'idées innées, et, comme l'écrivait Merleau-Ponty (auquel je me réfère faute de connaître suffisamment Habermas et en raison du rôle qu'il a joué dans mes années de « formation »), la vérité est « l'horizon d'un accord possible ».

1^{er} cas : une leçon d'astronomie

L'observation avait été faite par une doctorante, avec enregistrement d'une cassette vidéo, dans une classe de CM₁ d'une école annexe, dans une ville moyenne de la vallée du Rhône, en 1993. L'institutrice fait le programme d'astronomie. Une professeure à l'IUFM intervient en tant que maître-formatrice, pour faire 6 séances. Elle est professeure certifiée de Sciences physiques, détachée à l'Ecole normale d'instituteurs devenue IUFM. Elle y fait des

cours de sciences physiques aux PE, ainsi que des stages de formation continue pour les maîtres du 1^{er} degré. Son intervention se rapporte aussi à une recherche conduite à l'IUFM en liaison avec l'INRP sur la modélisation en sciences à l'école primaire (le séminaire de recherche est publié).

L'ensemble des séances avait pour objectif l'explication du phénomène des saisons. La séance filmée peut être analysée de différents points de vue. Nous centrerons ici le compte-rendu sur : le rôle de la professeure appréhendé à travers ses échanges verbaux avec les élèves ; la discussion entre élèves au sein de chaque petit groupe constitué pour traiter le problème posé ; les discussions et la conduite des discussions par la professeure lorsque le porte-parole de chaque groupe présente l'explication proposée. Le matériel utilisé est : le tableau où est tracé un graphique ; des affiches où chaque groupe inscrit en gros caractères le résultat de son travail après qu'un rédacteur ait obtenu l'accord de ses camarades ; une table devant le tableau avec le matériel d'expérience (une lampe et une boule de polystyrène percée d'un axe en bois). Cette maquette d'expérimentation est utilisée par le porte-parole et par la professeure pour illustrer les propositions d'explication. Il va donc y avoir élaboration et discussion de « schémas » ou « modèles », pour reprendre les termes utilisés dans la recherche de l'INRP, que nous prendrons évidemment en compte dans notre analyse puisqu'il s'agit de savoir comment est conçue la discussion.

La séance filmée étant la 4^{ème}, la professeure commence par faire reprendre les séances précédentes. Elle le fait par des questions : « On a travaillé sur un graphique ; qu'est-ce qu'on a vu ? » Il s'agit du graphique des durées de jours et de nuits élaboré par les élèves à partir du calendrier des PTT. Des élèves lèvent le doigt. La professeure donne la parole. La réponse d'un élève suscite de sa part de nouvelles questions : « ça se passe de partout pareil ? » Réponse : « non ». Approbation de la professeure : « Voilà ». Ou bien elle demande d'explicitier un terme ou une phrase : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » (La question reviendra souvent : exigence de clarté, mais aussi approfondissement).

Puis un assez long moment est consacré à la question « Qu'est-ce qu'on va chercher aujourd'hui ? » A partir des réponses, la professeure formule : « Pourquoi y a-t-il des saisons ? », mais elle demande aussitôt l'accord des élèves. Après avoir rappelé la consigne ou méthode, le travail par groupes, elle demande : « Vous avez bien déjà des idées sur cette question ? ». Elle les fait dire et des élèves s'interpellent pour se contredire. La professeure interrompt doucement le débat en disant : « D'accord ». Il est donc admis qu'il puisse y avoir des idées différentes, ce qui va légitimer les exposés d'explications et les discussions qui les accompagneront. On voit aussi que, si la professeure parle beaucoup, les élèves sont mis dès le départ en posture de recherche.

La seconde phase de l'enregistrement vidéo s'efforce de suivre le travail dans les différents groupes. Les élèves ont à leur disposition un livre illustré. Ils peuvent aller utiliser le matériel d'expérience. Ils cherchent à répondre à la question pourquoi. Tous les membres du groupe ne participent pas également à la discussion, mais celle-ci est vive, et les objections ou désaccords sont souvent justifiés (« Ben non ! parce que... »). Le mot « donc » est fréquent. Il arrive que les participants, discutant leurs explications, se rendent compte d'une erreur : par exemple l'un d'eux confond alternance jour/nuit et saisons. Plus tard un ou deux participants approuvent la proposition d'un autre par un « Voilà » ou un « D'accord ». Enfin, un élève rappelle la consigne : « Il faut mettre sur la feuille ce qu'on a comme idée ». Puis il écrit sous la dictée d'un autre.

La dernière phase est la présentation, par chaque porte-parole de groupe, appelé tour à tour devant le tableau, de l'explication proposée. La professeure intervient tantôt pour demander si tout le monde est d'accord, tantôt pour faire expliciter et justifier les contestations

des autres élèves. Elle dira ensuite, dans un entretien : « j'interviens pour mettre en doute les propositions formulées et éventuellement permettre une meilleure observation du phénomène. » En réalité, la mise en doute est une tâche confiée aux élèves : « On va faire passer l'autre groupe et vous essayez de voir s'il a raison ou pas. » Lorsqu'un élève fait faire à la boule représentant la terre des espèces de culbutes devant la lampe, il y a quelques rires, mais les élèves cherchent des objections du genre « on tomberait », et la professeure interroge : « Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Il y a un problème : la façon dont la terre se déplace... »

Mais parfois, la professeure doit inciter à la justification, refuser la vérité toute faite : « Où avez-vous trouvé ça ? - Dans le livre. » L'élève est invité à expliquer. Mais parfois aussi, c'est le groupe lui-même qui écarte une pseudo-explication consistant à reproduire maladroitement ce qu'on a entendu ou lu dans le livre (« C'est grâce à l'axe de rotation... », commençait à écrire un élève, aussitôt contesté par d'autres). La professeure doit aussi diriger la discussion, mais, comme elle le soulignera, en incitant à observer : « Vous avez cherché, regardé la partie éclairée ? » Et si elle ne refuse jamais d'elle-même une réponse, elle approuve à la fin de la discussion l'explication fournie par un élève : « Voilà, votre collègue il a trouvé. Il y a une plus ou moins grande partie de la terre... » Peut-être peut-on aller jusqu'à dire que la professeure apparaît ainsi aux élèves non pas comme celle qui détenait la vérité, mais comme celle qui, avec d'autres, donne son accord à une explication satisfaisante, à une proposition permettant de penser, de rendre intelligibles les phénomènes. En tous cas, les élèves sont incités, par l'organisation même de leur travail et de l'échange de paroles, à chercher vraiment à comprendre, à faire usage de leur raison.

La place accordée à la discussion dans cette pratique de la classe d'astronomie nous conduit à la rapporter non seulement à la place accordée par Platon à l'enseignement de l'astronomie dans la formation décrite dans le Livre VII de la *Politeia* (mal traduit par *La République*), mais à la place accordée à cet enseignement par l'école de la République française, de Condorcet à Alain, en passant par Auguste Comte (un chapitre de l'anthologie *La république et l'école* est intitulé « les étoiles institutrices », expression empruntée à Alain, qui ajoutait qu'il fallait encore que l'astronomie soit bien enseignée).

Une question très directe a donc été posée à la professeure d'IUFM : dans ses cours et ses formations, établit-elle une relation entre ce qu'elle appelle dans ses publications pour le groupe de recherche de l'INRP la culture scientifique à l'école primaire et la formation à la citoyenneté. La réponse a été nette : à l'IUFM on a très peu de temps (50 heures et bientôt 10 heures pour la formation aux sciences) ; avec les étudiants on travaille surtout la démarche d'investigation que les élèves doivent s'approprier, ainsi qu'on peut le voir dans la classe d'astronomie.

Pour aller un peu plus loin dans notre analyse, nous pouvons considérer les articles publiés par le groupe de recherche. Son objectif était de définir ce qu'on pouvait entendre par culture scientifique à l'école primaire et de tenter de voir si les élèves du primaire avaient des capacités de « modélisation ». L'article de la professeure d'IUFM est intitulé « Vers une démarche de modélisation à l'école primaire ». Il porte sur des schémas représentant des modèles différents du système solaire (trajectoire de la terre autour du soleil), schémas discutés par les élèves pour rendre compte du phénomène des saisons. Le commentaire insiste sur la discussion et la remise en cause. Mais les références données sont uniquement à « la didactique » et à la « psychogénétique »

Sans pouvoir entreprendre ici une analyse socio-historique des IUFM, un professeur d'Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices de la fin des années 50 et du début des années 60 peut faire quelques remarques rétrospectives. Les manuels ou traités de « Pédagogie

spéciale » utilisés à cette époque et élaborés pour une formation professionnelle en deux ans selon la loi de 1947, comportaient un volume sur « le calcul, les leçons de choses et les sciences appliquées ». Ils apportaient des connaissances en psychologie de l'enfant. Ils donnaient des conseils, des exemples de leçons. Mais, en relation avec cela, une partie était consacrée à la « pédagogie de l'enseignement scientifique ». La question du sens de l'enseignement scientifique à l'école y était abordée en premier lieu et les références bibliographiques étaient à Bachelard (*La formation de l'esprit scientifique*), à Duhem (*La théorie physique*), aux théoriciens de la connaissance, et aux philosophes comme Brunschvicg. Autrement dit, on ne donne pas de recettes et, si l'on conseille un type de méthodes d'enseignement, c'est en s'efforçant de le justifier par des analyses et des textes qui portent sur : qu'est-ce qu'un fait scientifique ? qu'est-ce que l'expérience ? la démarche scientifique (du concret à l'abstrait) ? qu'est-ce qu'expliquer ? Plus fondamentalement, est abordé le lien entre histoire de la science et histoire de la « pensée libre », entre science, raison et conduite rationnelle (avec des citations assez longues de Durkheim, Brunschvicg, Alain...). Nous voyons donc que la « pédagogie spéciale » de l'enseignement des sciences reposait sur des bases beaucoup plus larges que l'analyse des processus de « modélisation ». Et si l'on considère l'enseignement universitaire des années 50, on peut rappeler la pluralité des théories et la présentation critique de ces théories que faisait Merleau-Ponty dans ses cours à la Sorbonne sur la psychologie de l'enfant (perception, causalité, relation avec autrui, etc.).

2^{ème} cas : Une classe où l'on « donne la parole aux élèves »

« Donner la parole aux élèves » est le titre d'une cassette vidéo réalisée par Cap Canal Lyon (« la chaîne de télévision des enfants et de ceux qui les aident à grandir ») en 1999. Il s'agit d'un reportage réalisé à Lyon, dans une école d'un quartier réputé difficile, dans une classe de CP-CE1 dont l'institutrice est maître-formatrice. Le commentaire des séquences filmées dans la classe est fait par l'institutrice et repris par un professeur de philosophie à l'IUFM. Ici, les élèves doivent parler du matin au soir, et leurs paroles ne sont pas simplement des réponses aux questions du maître. Nous allons voir quelles sont les formes d'échange de parole et quelle place est faite à la discussion. Le commentaire de l'institutrice nous montrera ce qui en est attendu.

La journée scolaire a un découpage strict en « moments », qui ne sont pas ceux de l'emploi du temps style 3^{ème} république, mais permettent de traiter le programme et laissent place aux innovations pédagogiques comme les regroupements. La « parole » caractérise chaque moment, loin d'être réservée à certains. Elle y revêt des modalités et des significations en partie spécifiques, tout en établissant des relations entre moments, ainsi qu'entre la vie scolaire ainsi organisée et le « monde extérieur ».

Le premier moment matinal est intitulé « Quoi de neuf ? » Il est dit « de regroupement ». Les élèves inscrits à l'avance prennent tour à tour la parole. Chacun parle de ce qu'il a fait, vu ou lu, d'un événement de sa vie. Chaque « enfant », commente l'institutrice, peut déposer ce qu'il a envie de déposer de sa vie personnelle, mais il s'agit de reconstituer le groupe-classe (on pensera évidemment au mot célèbre de Renan : la nation se reconstitue chaque matin...). Cela se fait dans et par les questions, les remarques de l'institutrice et des autres élèves.

Ce premier moment, où la parole est ordonnée (chacun est à sa place, demande la parole...) débouche sur les « présentations ». Des élèves ont préparé un texte (poème, narration, par exemple dialogue entre un père et son fils qui a eu une mauvaise note...). Ils lisent ce qu'ils « offrent à la classe » : c'est la formule obligée de départ. A un autre moment, appelé « philosophie », l'institutrice, par ses questions, ses prolongements d'interventions d'élèves, les conduit ou les aide à réfléchir sur des questions « qui se posent à tout le monde », et non

plus seulement à chacun selon sa situation individuelle. Par exemple : pourquoi certains ont-ils plus et d'autres moins ? Il s'agit donc des questions philosophiques du rapport à la vie, à la mort, au temps, aux autres. Certaines de ces questions (par exemple, qu'est-ce qu'une insulte, le respect d'autrui ?) seront explicitement évoquées lors du regroupement hebdomadaire appelé Conseil, le vendredi après-midi, ou dans les observations et sanctions, négatives ou positives, qui accompagnent la vie scolaire. Une notion comme le respect figure dans les règles de la vie scolaire, affichées dans chaque classe.

Dans ce moment aussi appelé « de philosophie », la parole ne reste pas désorganisée. Commentant le mot « parole », l'institutrice souligne : on ne peut laisser les enfants libres de s'exprimer, car la parole qui circule de manière spontanée est désorganisée. Une technique, demander le micro et donc faire enregistrer ce que l'on veut dire, oblige à réfléchir. L'organisation de la parole permet d'échapper à la simple expression d'opinions : l'enfant va apprendre, par l'école, à exprimer sa pensée, donc « à la construire, à argumenter ». Ce que le professeur de philosophie commentera ainsi : la dérive du moment philosophique serait l'échange d'opinions ; or le rôle de l'école est d'aider à passer à l'écoute de l'autre et à l'argumentation rationnelle.

Cependant, cet apprentissage, qui est un apprendre à construire soi-même, ne donne pas lieu à un directivisme de l'institutrice. « Je n'interviens pas sur le contenu ; d'ailleurs on est rarement sollicité », fait-elle remarquer. Par contre, les élèves entre eux justifient leur intervention, et ils la justifient par l'exigence de se mettre d'accord, d'exprimer leur accord ou leur désaccord : « Moi, dit un élève qui a demandé le micro, je dois répondre à Antoine, parce que je suis d'accord avec ce qu'il dit... » Mais cette exigence n'est pas non plus étroitement scolaire : les questions qui se posent sont discutées dans une classe qui « n'est pas isolée de la cité » ; « on ne parle pas pour apprendre à parler », dit l'institutrice. C'est sans doute pourquoi, s'exprimant en tant que maître-formatrice, elle dira plus tard qu'au « lire, écrire, compter » elle ajoute « parler ». Et elle précise : « je pense que l'apprentissage le plus important est celui de la langue. C'est là que se nouent la vie collective et tout ce que l'on apprend à l'école. »

En prolongeant simplement ces remarques pédagogiques, on pourrait ajouter que la cité évoquée est la cité au sens grec du terme, la cité démocratique, - la ville dans sa réalité sociale, mais où l'on essaierait de réaliser la socialisation démocratique -, la *polis* où les problèmes sont « mis au milieu » pour être discutés, dans des argumentations rationnelles qui distinguent la « dialectique » philosophique du discours des Sophistes, grâce auquel les puissants établissent ou maintiennent leur pouvoir (voir les analyses de Jean-Pierre Vernant).

Pour en revenir au reportage, on peut se demander si l'apprentissage de l'argumentation et de la discussion, et donc de la citoyenneté, est en quelque sorte réservé à quelques-uns des « moments » de la classe. Et cela d'autant plus que le reportage nous apprend peu sur les autres moments, et sur les matières du programme comme le calcul, les sciences ou l'histoire. Nous avons donc complété notre recherche par des observations et un entretien avec l'institutrice, qui, en 2003, exerce dans un Cours moyen d'une école du même quartier, également classée en REP, et avec des élèves plus difficiles. Elle a dû renoncer au moment de philosophie car, dit-elle, les enfants ont une très faible capacité d'écoute mutuelle. Dans l'enseignement de l'histoire, elle propose aux élèves de préparer des exposés en groupe, mais, ajoute-t-elle, en raison des contenus assez compliqués à maîtriser, le statut de la discussion n'est pas central dans cet enseignement. Enfin, les enseignants travaillent en équipe et ce sont ses collègues qui enseignent les sciences. Toutefois, en mathématiques, elle enseigne la partie « apprentissages numériques et résolution de problèmes. »

Il était très intéressant, par rapport à nos objectifs de recherche, de centrer l'observation réalisée pendant deux matinées sur une séquence de numération. En effet, que peut-on

demander aux élèves dans une telle « discipline » sinon connaître des règles et les appliquer ? Dans une école où la parole a paru difficile à instaurer (notons cependant que le journal des parents saluait le sauvetage d'une classe en « perdition »), peut-on s'attendre à des discussions dans l'enseignement de l'arithmétique ? A fortiori, pourrait-on attendre de cet enseignement autant que Condorcet qui, caché pendant la Terreur et donc menacé de mort, interrompait ses travaux en cours pour écrire *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, manuel élémentaire dont la Préface corrigeait le titre apparemment utilitariste : « Des éléments de ces sciences (arithmétique et géométrie) ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de raisonner avec justesse. » Peut-on s'attendre enfin, dans une école censée accueillir des enfants dits défavorisés, alourdis de « handicaps socioculturels », à rencontrer les semblables du jeune Stendhal qui, en révolte contre sa famille et contre le collège des Jésuites, déçu par l'école centrale, voulait discuter avec ses professeurs les définitions différentes des lignes parallèles, et trouver enfin une « science non hypocrite » ?

A ces questions, l'observateur est tenté de donner des réponses positives, pour ne pas dire admiratives. Les mathématiques occupent trois heures dans la semaine. Ont été observées les deux parties (1h. le lundi, 1h. le jeudi) d'une séquence centrée sur l'utilisation des nombres décimaux. Le support choisi (affranchissement du courrier) est tiré d'une situation empruntée à la vie quotidienne. L'école va-t-elle se borner ou devoir se borner à faire acquérir des savoir-faire, voire des recettes ?

La première heure commence de façon traditionnelle : « Sortez vos cahiers. » Il y a une amende si le cahier n'a pas été signé par les parents, la réussite aux exercices ayant été auto-évaluée. Puis des documents photocopiés sont distribués. Titre général : « La préparation du courrier. » Doc. 1 : Tarif postal (tableaux Service rapide, Service éco.) Doc.2 : « Pour comprendre les prix en euros. » Doc.3 : « Mr. Capy prépare son courrier » ; il est représenté comme pesant 3 plis qui font 17g., 72g. et 32g. Doc. 4 : « Madame Mathy poste son courrier » ; elle tient deux lettres, l'une affranchie à 0,69e, l'autre à 0,64e.

L'institutrice donne l'ordre de faire la lecture silencieuse du premier document. Puis elle écrit des questions au tableau (Quel type de document avez-vous lu ? etc.) en demandant de réfléchir, et ajoute : « Si vous savez répondre à ces questions, vous demandez la parole. » Elle demande de préciser une réponse : « Donc tu penses que... ? » suscite d'autres réponses (« Est-ce que quelqu'un pense autrement ? » « Qui est d'accord ? »). Elle approuve parfois (« Oui. Voilà », « C'est Kamel qui avait raison » - Je note qu'il participe, alors qu'il avait été plutôt agité pendant le quart d'heure de regroupement). Un élève qui ne « travaille » pas est mis à la porte un bref moment, puis réintègre le groupe. L'institutrice reprend et approfondit une réponse, elle demande « ce qui manque » (un « indice ») pour que le raisonnement progresse. Cette progression se fait donc en commun.

La question « Qui est d'accord ? » ou la réponse erronée d'un élève, croyant que les timbres sont moins chers au bureau de tabac qu'à la poste, suscitent des discussions entre élèves. Il n'y a jamais de moqueries, mais une erreur repérée donne lieu à de longues et minutieuses explications, qui peuvent être demandées aux élèves eux-mêmes.

La séance se conclut par une justification de sa longueur : « On a pris beaucoup de temps pour comprendre les documents. Ce sont eux qui permettent de résoudre les problèmes. Si on avait regardé les problèmes tout de suite, il y aurait eu des erreurs. » Ces problèmes sont empruntés à la vie quotidienne, comme va le montrer la seconde séance. Ce sont des problèmes que l'on peut dire classiques : « Un pâtissier envoie 100 lettres à ses clients pour leur présenter ses nouveaux gâteaux... Combien cet envoi lui coûte-t-il ? » La fiche qui a été distribuée est

découpée par les élèves, chaque problème étant collé sur le cahier pour être traité. Ainsi chaque groupe pourra adapter le nombre de problèmes à son niveau de compréhension et à son rythme. Le travail se fait par groupes de deux, l'institutrice travaillant avec un groupe plus nombreux (les 6 élèves « une étoile », c'est à dire les plus faibles). Elle rappelle les « consignes » du travail en groupe : « chercher d'abord à expliquer, à comprendre ». « Il faut chercher une solution entre vous, discuter et tenter de vous mettre d'accord. Si vous n'êtes vraiment pas d'accord, écrivez des réponses différentes et on en reparlera. » Ces consignes ont été auparavant justifiées : il s'agit de « méthodes » pour résoudre des problèmes « qui sont ceux de la vie ».

Ainsi le moment mathématique n'apparaît pas fondamentalement différent du moment philosophique : recherche en commun, par la discussion rationnelle, de l'accord possible. Et le rôle du maître, important, serait à rapprocher de celui de Socrate dans le dialogue qu'il propose à tous : demander des explications précises et rigoureuses sur le sujet en discussion, de façon à ce que chacun découvre, en se reconnaissant à son tour ignorant, les incertitudes et contradictions de son langage et dépasse l'opinion pour se mettre à la recherche d'une vérité que nul ne peut et ne pourra jamais posséder. Il faudrait aussi compléter la référence à Condorcet. Dans le *Discours sur l'enseignement des mathématiques* (1786), il déclarait : « Dans l'étude de ces sciences, on a moins besoin d'un maître que d'un guide. Ce n'est point la science même que l'on peut apprendre de lui, mais la méthode pour l'étudier. Il ne faut pas qu'il vous montre les vérités que vous voulez connaître, mais seulement qu'il vous indique la route qui y conduit, et qu'il aplanisse devant vous les obstacles qui retarderaient votre marche. »

On objectera peut-être : où sont la citoyenneté et la discussion dans tout cela ? Sans entrer dans le détail, rappelons que Condorcet, qui élabore et présente aux Assemblées révolutionnaires le concept d'« Instruction publique », oppose savoir et croyance. D'où la résolution du *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* : « Ni la constitution française, ni même la Déclaration des droits de l'homme ne seront présentés à aucune classe de citoyens comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire. » N'est-ce pas dire que l'organisation de l'instruction est telle que, accessible à tous et dès son premier degré, elle permet à chacun de faire usage de sa raison, donc de refuser toute vérité que l'on voudrait lui imposer de l'extérieur ? D'où la conclusion extrêmement nette du *Cinquième Mémoire* : « La vérité est (donc) à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent. »

Il y a donc une relation directe entre instruction publique et forme du rapport politique. Et l'on pourrait évoquer un autre philosophe des Lumières, Kant. Dans *Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), il inventait le concept d'« usage public de la raison ». Le progrès des Lumières, selon lui, ne peut être le résultat d'une réforme de l'entendement, menée à bien par des individus séparés, isolés les uns des autres. « Mais qu'un public s'éclaire lui-même rentre davantage dans le domaine du possible, c'est même, pour peu qu'on lui en laisse la liberté, à peu près inévitable. » Un public se constitue, il se constitue dans et par l'activité critique. Un exemple d'un tel public est celui qui se fait par les conversations et correspondances entre savants, entre ceux-ci et ceux qui les lisent. Mais aucun domaine, qu'il relève des sciences, des arts, des « questions de religion » ou de la législation, n'échappe à cette activité. Et si Kant comme Condorcet privilégie, dans les moyens d'échange entre membres d'un public, l'écrit par rapport au débat oral, c'est sans doute, selon l'hypothèse de R. Chartier, qu'ils se méfient de l'éloquence et de la rhétorique. Le peuple souverain serait donc le peuple se constituant (et se reconstituant sans cesse) comme un public. Ce serait cela la socialisation démocratique.

Il nous reste à compléter (provisoirement) notre enquête de terrain, en nous interrogeant sur la fonction dévolue, dans l'école observée, à un moment hebdomadaire particulier appelé

« Conseil », très différent là encore d'un conseil de classe traditionnel constitué des enseignants, des « éducateurs » et d'élèves délégués. Nous aborderons ainsi, par son autre versant, la question initiale de la relation savoirs-discipline.

En mai 2003, a été terminée et a reçu un commencement de diffusion par Cap Canal, une seconde cassette, réalisée dans l'école dont nous venons de parler, et intitulée « Règles de vie et ceintures de comportement ». La courte notice de présentation écrite par Cap Canal utilise les termes de l'idéologie dominante (« Face aux incivilités... », « application des règlements... ») tout en évoquant les « véritables lieux de parole » et la « prise de conscience », par chaque enfant, de son propre comportement, le tout devant « permettre aux apprentissages de se dérouler dans de bonnes conditions ». Le mot « régulation » semble le mot-clé, et le terme citoyenneté est absent... Mais un examen du contenu de ce reportage comportant des séquences filmées dans les conseils, dans les activités de décroisement, en salle de BCD, etc., des commentaires de la maître-formatrice, des extraits d'entretiens avec des enseignants et des parents, nous permet d'aller plus loin dans l'analyse du système des « ceintures de comportement » et de la vie scolaire que cette technique vise à organiser.

La maître-formatrice rappelle d'abord dans quelles circonstances elle a été nommée dans cette école où les élèves « avaient des comportements irrespectueux des adultes et du matériel », et où, également, il n'y avait pas de coordination entre les adultes intervenant dans l'école. Elle a rejoint une « équipe » d'enseignants qui souhaitait adopter le système des ceintures de comportement (inventé, rappelle-t-elle, par Fernand Oury), qui « évalue les comportements des enfants et qui les formule en termes de compétences et de droits, et non pas en termes d'interdits ». Les couleurs différentes des ceintures représentent des degrés, et les élèves qui ont atteint le degré supérieur (la ceinture noire) ont par exemple le droit d'aller sans adulte en salle d'informatique. Ce qui signifie que l'on peut leur faire confiance, mais aussi qu'ils sont responsables de ce qu'ils font, et l'on peut toujours redescendre dans l'échelle des ceintures. Ce dont, toutefois, seul le Conseil (et non pas la colère d'un maître), peut décider. Ce qui est attendu de ce système, c'est en particulier que « les enfants se sentent bien à l'école, et que ceux qui se comportent bien ne fassent pas les frais d'un système rigide ». Le premier échelon, la ceinture blanche, est d'emblée défini par les droits qui y sont attachés. Ce sont les « droits de l'écolier lambda », et la perdre c'est être exclu de l'école. Mais les obligations découlent des droits.

Il y a donc des droits et des devoirs, des règles, des compétences (terme emprunté au domaine des savoirs). Qui les définit ? A son arrivée dans l'école, la maître-formatrice a coordonné un « travail de l'équipe enseignante » ayant pour objectif de définir et d'écrire « les règles de la vie scolaire ». Ce sont celles qui sont affichées dans les classes. On distingue ce que ces règles ont d'universel par rapport à ce qui est particulier à chaque groupe social (des coutumes, des codes...). De plus ce travail a associé les enfants, plus précisément une réflexion des enfants sur le sens de l'école : « Qu'est-ce qu'on vient faire à l'école ? » ; « Qu'est-ce que ça veut dire apprendre ? » Il y a donc, souligne la maître-formatrice, « un lien entre comportement et apprentissage ». Elle y reviendra en conclusion. Mais nous voyons que les règles reposent sur le sens, et donc que cette école paraît très différente de celle, constituée au 16^{ème}-17^{ème} siècle, à partir de laquelle nous avons défini la « forme scolaire ». A partir de ce que sont les règles de vie et de la manière dont elles ont été élaborées, nous allons mieux comprendre le fonctionnement du Conseil.

Le conseil hebdomadaire, classe par classe, en présence de l'institutrice mais sous la direction d'un élève, enregistre les noms de ceux qui estiment pouvoir changer de ceinture. Les efforts de chacun sont appréciés. Puis vient le « moment des critiques », autrement dit des plaintes formulées par un ou plusieurs élèves à l'égard des comportements d'un autre (« Il m'a

bousculé... » « Elle m'a traité de... ») L'institutrice fait des remarques (« Ce n'est pas très agréable... »), mais surtout elle demande les raisons du comportement, interroge sur ce que l'on pouvait faire selon les règles et les valeurs qu'elles traduisent. L'élève accusé doit présenter des excuses. Elles suffisent, sauf si l'incident est grave. Les efforts pour travailler et pour respecter les règles de la vie scolaire sont sanctionnés par l'accès à une ceinture supérieure. Ces « passages » sont applaudis par toute la classe.

Ce qui s'est passé pendant la semaine, y compris les incidents plus ou moins graves, est donc renvoyé au conseil. Cela permet, au fil des jours, d'arrêter les conflits en renvoyant leur traitement à l'instance collective, lieu où l'on parle, où l'on réfléchit, où l'on juge aussi, mais au sens d'évaluer et non au sens d'appliquer mécaniquement une sanction. De plus, si, là encore, les enseignants interviennent dans les débats, ce ne sont pas des adultes qui imposent leur volonté. La maître-formatrice souligne que les enfants « s'auto-évaluent », et qu'il est « symboliquement très important que ce soit la collectivité qui valide le passage de ceinture ». (Ajoutons que lorsque, dans un entretien complémentaire, nous lui avons demandé de manière un peu provocatrice si les ceintures marquaient des degrés d'intégration, elle a répondu nettement : « Non. Des degrés d'autonomie ».)

Enfin, les adultes s'incluent eux-mêmes dans l'organisation de cette vie scolaire collective et l'élaboration réfléchie de ces règles. L'équipe des enseignants s'est constituée en élaborant une « charte éthique », en définissant les exigences auxquelles chacun doit se soumettre. Un « Groupe d'analyse de la pratique », incluant une psychologue clinicienne, choisit des cas d'enfants, cherche à comprendre « pourquoi on supporte mal tel enfant et ce qu'on pourrait faire pour l'aider ». Les Conseils de maîtres ont à traiter des difficultés qui apparaissent en différents lieux de l'école (BCD par exemple). L'expression « aider les enfants » doit être bien interprétée. Une phase du reportage nous montre une institutrice de maternelle auprès de qui, en récréation, une petite élève vient se plaindre, en pleurant, d'un camarade qui l'a fait tomber. L'institutrice fait venir celui-ci, et l'incite à s'expliquer, à prononcer les mots susceptibles de rétablir une relation (« qu'est-ce que tu peux lui dire ? »), à l'accompagner à l'infirmerie... « On voudrait, commente-t-elle, que les enfants arrivent à s'écouter, ne passent plus par l'adulte ». S'écouter : la parole, la discussion, sont donc ici encore et dès la maternelle au centre de l'organisation de la vie collective. Si l'on rappelle que le système des ceintures intègre le comportement en classe, on peut donc se demander s'il faut, dans cette vie scolaire, continuer à distinguer, comme on l'a souvent fait sans examiner tous les présupposés idéologiques, « instruction » et « éducation » (ou « socialisation »).

Dans la conclusion au reportage, la maître-formatrice, parlant du projet pédagogique fondé sur le système des ceintures de comportement, déclare : « Ce projet travaille sur le vivre-ensemble, donc prend en compte la fonction de socialisation de l'école. Cela ne veut pas dire pour autant qu'on met de côté les apprentissages : le vivre-ensemble, c'est la condition, le socle, pour que les enfants puissent apprendre, en étant autonomes dans leur apprentissage. »

Pour autant que la démocratie est l'une des modalités socio-historiques du vivre-ensemble, on peut mettre en relation étroite les concepts de vivre-ensemble, de socialisation et de démocratie, en s'opposant aux politiques d'éducation actuelles qui assignent comme fonction première à l'école (surtout primaire et surtout dans certains quartiers), de réduire une supposée sauvagerie en imposant les règles par définition arbitraires de la « civilité ». Et si l'enfant n'est pas un sauvage, bon ou mauvais, s'il est d'emblée un être de parole, de raison, s'il existe comme nous l'avons observé, même dans les quartiers populaires, des écoles où il peut, et donc doit être considéré comme citoyen, membre d'une cité définie par l'autonomie, pourquoi distinguer plusieurs raisons, ou des secteurs de l'autonomie ? Si Platon faisait de la science un prélude à la philosophie, et seulement un prélude, c'est parce que les savants de son

époque refusaient la discussion. Mais il ne séparait pas la recherche du vrai de celle du bien et de celle du juste. Aujourd'hui, Bachelard l'a montré, le rationalisme des savants implique la discussion, parce que la démarche de la science est incessante vérification. Et si, selon Merleau-Ponty, la vérité n'est jamais que l'horizon d'un accord possible, le philosophe est, comme les autres hommes, en quête du sens à donner à son existence, et le sens inclut les valeurs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Roger CHARTIER, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Seuil, 1990.

CONDORCET, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Edilig, 1989.

Rachel GASPARINI, *Ordres et désordres scolaires*, Grasset-Le Monde, 2000.

Maurice MERLEAU-PONTY,

- *Sens et non-sens*, Nagel, 1948.

- *Éloge de la philosophie et autres essais*, Gallimard, 1965.

- *Parcours (1935-1951)*, Verdier, 1997.

PLATON, *La République*, Livre VII.

Jean STAROBINSKI, 1789, *Les emblèmes de la raison*, Flammarion, 1979.

Daniel THIN, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL, 1998.

Jean-Pierre VERNANT, *Entre mythe et politique*, Seuil, 1996.

Le texte ci-dessus est celui de la communication au Colloque de Montpellier,
« La discussion en éducation et en formation », 23-24 mai 2003, revu et complété.