

La communication que je propose porterait sur deux situations pédagogiques observées (et enregistrées en vidéo, mais trop longues pour être présentées). L'une est une classe d'astronomie faite par une professeur d'IUFM, au CM₁, dans une école d'application. L'autre est une classe entièrement organisée, du matin au soir, selon le principe « donner la parole aux élèves » (Voir Cap-infos, Le magazine de l'école sur Cap Canal, Lyon, cassette n°67). Pourquoi ce choix par rapport aux objectifs du Colloque ?

Dans le deuxième cas d'observation, les enfants de CE₁ sont invités à s'exprimer et discuter non seulement dans le « temps » hebdomadaire dévolu aux manquements aux règles de civilité et de citoyenneté, non seulement dans le « moment philosophique » quotidien, mais dans tous les « moments » de la classe correspondant au programme (français, sciences...). « Parole » ne signifie pas opinions, sentiments : l'élève apprend à exprimer sa pensée, c'est à dire à la construire, à argumenter, à confronter, et le maître est là pour organiser cette parole, en donner le cadre « institutionnel ». En prolongeant un peu le commentaire fait par l'institutrice elle-même (qui est maître-formateur) et par le professeur de philosophie de l'IUFM, on pourrait avancer les propositions pédagogiques suivantes : instruire c'est ici s'instruire, apprendre à penser dans la relation avec les autres et à juger par soi-même (ce qui n'est pas l'opinion individuelle) ; l'instruction ne peut être distinguée de la socialisation, qui est ici une socialisation citoyenne.

L'autre cas de situation pédagogique, à soumettre en parallèle dans une discussion d'atelier, est à première vue bien différent. Il s'agit d'une leçon d'astronomie, c'est à dire d'une séquence très limitée (35 minutes), et rattachée par la professeure d'IUFM qui l'assure à la problématique de la diffusion d'une « culture scientifique » à l'école primaire. Si j'ai choisi cependant cet exemple, c'est pour deux raisons. D'une part la professeure, entre deux séances et au cours de chaque séance, fait élaborer en groupes, par les élèves, une explication du phénomène des saisons (et cela donne lieu à des discussions entre élèves), puis présenter à toute la classe par chaque représentant d'un groupe une explication, qui est discutée par tous, y compris la maîtresse. D'autre part, depuis Condorcet, on considère que l'astronomie est fondamentale dans une école républicaine, c'est à dire une école définie comme celle qui forme l'homme « éclairé », l'homme qui « se gouverne par sa propre raison ».

La question que je me suis posée, et dont je proposerais de repartir, serait celle-ci : comment le philosophe de « l'instruction publique » pouvait-il attendre autant d'un enseignement d'une science, et qui plus est de ses « éléments » ? Pourquoi, j'allais dire inversement, même en parlant de « culture » scientifique (incluant la critique, la discussion...), séparons-nous celle-ci de l'instruction civique, elle-même d'ailleurs aujourd'hui réduite à une éducation à la « civilité » ? (Je passe ici sur l'étape historique intermédiaire : l'école républicaine de la 3^{ème} république a - c'est mon hypothèse exposée ailleurs - trahi l'école démocratique de la 1^{ère} République, non seulement parce qu'elle a séparé la discipline « morale et instruction civique » du reste du programme, pour mieux substituer le « bon citoyen » obéissant au citoyen tout court, mais parce qu'elle participait d'une conception positiviste du savoir.)

Pour en revenir à notre classe d'astronomie contemporaine (dont les qualités pédagogiques paraissent peu contestables), je remarque que, dans ses travaux de recherche (en liaison avec l'INRP) sur la modélisation et la culture scientifique, la professeure limite son

champ à la « didactique » et à la « psychogénétique ». De telle sorte que, tout en mentionnant la « discussion » et la « remise en cause » d'un modèle comme aspects de la démarche développée chez les élèves, elle ne fait référence ni aux « étoiles institutrices » (expression d'Alain reprise dans un chapitre de La République et l'école), ni à la citoyenneté, ni même à un constructivisme social ou à une sociogénétique.

Par contre, le projet d'instruction publique de Condorcet, axé sur la citoyenneté, est inséparable d'une conception de la raison, du savoir (donc de son élaboration et de sa transmission). Il oppose savoir et croyance. D'où la résolution du Rapport et projet : « Ni la constitution française, ni même la Déclaration des Droits de l'homme, ne seront présentés à aucune classe des citoyens comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire ». (N'est-ce pas cette exigence que formulait implicitement Stendhal, élève des Jésuites et des Ecoles centrales, lorsque, choqué par ses professeurs de mathématiques, il réclamait une science non « hypocrite », - qui déclare ses fondements, ses raisons.) De là vient l'éloge de l'astronomie, du passage de l'esprit humain de l'astrologie à la science, finissant par vaincre l'Inquisition de Galilée. Selon Condorcet, ce serait cela la culture scientifique. Et faire usage de sa raison, demander à toute autorité ses raisons, critiquer, appeler la critique comme le font les savants depuis ceux du 17^{ème} siècle jusqu'aux « travailleurs de la preuve », ce serait la citoyenneté.