

Martine Janner

7060

Des conseils d'élèves à l'école primaire pour quelle éducation ?

Qu'il me soit permis avant tout autre chose de remercier ici, les enseignants qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leur école et de leur classe, sans lesquels les propos qui vont suivre n'auraient pu être tenus.

Avec deux autres collègues formatrices en I.U.F.M, Marie-Agnès Mahieu et Eliane Todeschni, nous avons commencé à travailler à rendre compte de pratiques actuelles de conseils au niveau de l'école primaire, en vue de produire un document support à la discussion pour la formation initiale des enseignants du premier degré. Peu à peu, ce projet s'est transformé en un travail de recherche qui a nécessité une mise à distance au niveau de ma pratique des conseils avec les professeurs des écoles stagiaires, comme à celui de mes choix pédagogiques et des présupposés qui les fondent. Pour ce faire, il a fallu repérer les différents niveaux d'implication, éviter les jugements précipités qui encensent ou condamnent sans rien apporter à l'analyse. Cette suspension du jugement que je nommerai l'époque pédagogique emprunte à l'époque phénoménologique des *Méditations cartésiennes* de Husserl¹ et permet une prise de conscience du monde objectif en tant qu'il existe pour moi et tel qu'il existe pour moi. De ce fait, s'interroger sur le donné, a permis de prendre conscience des mouvements d'intentionnalité, de projection et d'identification à l'œuvre dans l'interprétation et la compréhension construite de sens qui s'opèrent entre les éléments objectifs d'un donné et la subjectivité opérante du chercheur.

Les conseils d'élèves apparaissent bien comme idée pédagogique au sens de D. Hameline, à savoir une idée qui possède une certaine valeur d'usage (le conseil pourrait servir à régler les conflits, à exercer des compétences citoyennes...), qui circule (cette idée de conseil se propage sans que l'on sache bien ni comment, ni pourquoi ?) et qui est discordante dans la mesure où ni le sens ni les formes réellement prises, ni même les enjeux ne sont clairement définis. Pour certains, les conseils sont pratiqués sans référence à une quelconque doxa pédagogique explicite. Pour d'autres, la conviction en la valeur pédagogique du conseil repose sur un engagement idéologique qui tend à le transformer en une pratique bonne en soi qu'il devient dès lors, très difficile d'interroger. Or, comme le précise Michel Lobrot² « il ne suffit pas de connaître la bonne pédagogie pour être bon pédagogue ». C'est pourquoi, suite à l'époque pédagogique, le positionnement épistémologique que j'adopterai, consiste en un

¹ HUSSERL E., (1929) éd 1980, *Méditations cartésiennes*, Paris, Vrin, page 18

² LOBROT M., 1975, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, page 11

questionnement sur toute pratique observée, afin de comprendre ce qui se passe ici et pourquoi, dans une approche compréhensive et qualitative.

Les observations et tournages réalisés dans trois classes de différentes écoles qui couvrent les trois cycles de l'école primaire font apparaître différents constats. Tout d'abord, il faut noter la multiplicité tant des formes spatiales et temporelles que des déroulements. Ensuite apparaissent des différences au niveau des attitudes des enseignants d'une classe à l'autre. Enfin, le sérieux des enfants dans leurs prises de parole et l'authenticité qui transparait de leurs propos sont indéniables, comme s'ils pressentaient les enjeux d'un pouvoir dire, comme s'il existait ce que Francis Imbert³ nomme un savoir insu des institutions. A certains moments du conseil, certains d'entre eux tenaient absolument à vouloir dire quelque chose au groupe, comme s'ils faisaient là, l'expérience d'une pensée qui se construit non seulement grâce au langage mais également grâce à la dimension sociale du groupe. En outre, au-delà d'une expression personnelle, les prises de parole renvoyaient aux grands domaines juridiques, éthiques et politiques. Et chacune pouvait s'entendre comme moment fondamental et fondateur de l'inscription personnelle de son auteur dans une langue qui signifiait également son désir d'appartenance à l'humanité de sa condition. C'est pourquoi, un des enjeux des conseils se situerait au niveau d'une visée anthropologique de l'éducation, dans la mesure où les conditions qui « permettent et qui permettront à l'homme de féconder l'humain » comme le précisent Jacques Lévine et Michel Develay⁴, seront peut-être offertes.

Précisément, existe-t-il des conditions facilitant l'obtention d'une émergence et d'une circulation de la parole chez les enfants ? Ainsi, ce n'est qu'après avoir commencé d'observer différents conseils in situ, qu'est apparue une problématique ternaire. A savoir :

En quoi et à quelles conditions, les conseils d'élèves et de leurs délégués, permettent-ils de solliciter et d'exercer une attitude éthique et démocratique ?

Ensuite, pourquoi et comment sur cette question des conseils, former à un jugement pédagogique rationnellement étayé articulant réflexion critique et clinique ?

Enfin, pourquoi en tant qu'acteur de la formation, se mettre en recherche, pour quels enjeux et dans quelles limites ?

L'intention de cette problématique ternaire vise une élucidation des pratiques observées quant à leur signification, leurs enjeux et leurs valeurs sous-jacentes tout en prenant compte des dimensions d'implication de l'observateur.

³ IMBERT F., 1997, *Vivre ensemble un enjeu pour l'école*, Paris, E.S.F, page 111

⁴ LEVINE J., DEVELAY M., 2003, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F, page 10

Au regard de cette problématique, trois hypothèses ont été retenues :

- 1) Pouvoir identifier et analyser les interactions communicationnelles au sens de J. Habermas⁵ entre les membres du groupe classe, enseignant compris, permet d'apprécier l'effectivité de la reconnaissance de l'égalité fondamentale entre les hommes qui est le principe de base propre à la démocratie dans laquelle la souveraineté appartient à la totalité des citoyens sans distinction de naissance, de fortune ou de capacité. Or, la reconnaissance de l'égalité fondamentale entre les hommes se fonde comme le précise M. Conche⁶, dans la capacité à « pouvoir parler « vraiment », et, corrélativement saisir ce qui est vrai pour un autre comme « vrai » pour cet autre. » Ainsi dans un conseil, l'émergence de préoccupations éthiques, épistémologiques, juridiques et politiques, tout comme la modalité de leurs prises en compte seront autant de révélateurs d'une conception ou plus modestement d'une représentation de l'homme, de l'éducation, du monde.
- 2) L'analyse du contenu des argumentations, visant à l'acceptation ou au rejet d'une thèse débattue en conseil, permet de repérer la raison pratique à l'œuvre aussi bien chez l'enseignant que chez les élèves.
- 3) Le dialogue signifie la capacité de plusieurs élèves à faire co-exister plusieurs points de vue sur un même objet de discours⁷ Ces enchaînements rendent perceptibles la construction d'une pensée qui s'élabore au niveau du groupe.

Ces hypothèses ont permis la recherche d'indicateurs, parmi lesquels, le nombre de prises de parole, le nombre et le type de questions posées mais aussi, l'organisation spatiale de la classe, les formules de ritualisation, l'écoute ou non des propos, leurs prises en compte...

L'indexalité de chaque conseil suppose tout d'abord une prise en compte intuitive pour tenter de faire émerger un sens qu'il conviendra ensuite de mettre en regard d'autres données contextuelles afin de cerner s'il existe ou non une forme de congruence entre les divers éléments. Dès lors, l'exigence de dépassement du singulier, en tant qu'exigence rationnelle devient possible.

Quels sont les premiers éléments de réponses ?

Nous remarquerons tout d'abord qu'il n'est pas si aisé pour l'enseignant de permettre aux enfants de prendre la parole et encore moins de les entendre, dans la mesure où le passage

⁵ HABERMAS J., 1986, *Le fondement de la morale*, Paris, éd. Cerf, page 79 : « J'appelle communicationnelles, les interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'actions ; l'entente ainsi obtenue se trouve alors déterminée à la mesure de la reconnaissance intersubjective des exigences de validité. »

⁶ CONCHE M., 1982, *Le fondement de la morale*, s.l. éd. De Mégare, page 39

⁷ FRANCOIS F., 1990, *Jeux de langage et dialogue*, CRDP Midi-Pyrénées.

entre une modalité de fonctionnement qui lui accorde autorité et pouvoir et une autre, où se joue précisément un partage du pouvoir et un changement de statut, comme de rôle, ne se fait pas d'emblée. Les diverses formes de ritualisations, tout comme la mise en place spatiales et les déroulements opèrent en tant que révélateurs des priorités des enseignants. Ainsi, par exemple : demander aux enfants de s'asseoir uniquement de manière à ce qu'ils se voient ne permet pas de construire le même sens que si l'exigence de se placer en cercle était posée en référence au statut d'égalité de tous devant la loi du groupe. De ce fait, nous pouvons interroger les enjeux visés de façon consciente ou non par l'enseignant. Il apparaîtrait que l'enjeu démocratique ne soit que rarement visé dans les formes observées. Ceci se retrouve également au travers des questions posées par l'enseignant. Celles-ci ont été classées par fonctions occupées dans les discours analysés. Nous en avons répertorié six que nous classerons en deux catégories, selon qu'elles permettent, voire favorisent les échanges au sein du groupe ou bien qu'elles freinent voire bloquent l'émergence de paroles. Dans la première catégorie nous avons rangé : les questions qui lancent ou relancent la discussion, celles qui sollicitent la participation d'un enfant en particulier « Maximin t'as une idée toi ? », celles qui occupent une fonction de répétition et de reformulation pour relancer la réflexion du groupe, et enfin celles qui permettent les mises en réseaux entre différents propos d'enfants. Toutes ces questions sont ouvertes c'est-à-dire qu'elles n'attendent pas une seule réponse. La deuxième catégorie renvoie aux questions fermées de type : rappel à l'ordre « on parle de quoi là ?ça a un rapport... ? », de type contrôle de compréhension, mais également aux questions de type judicature « est-ce que c'est vrai ? C'est qui ? ». Or, certains enseignants utilisent de manière privilégiée certains types de questions qui induisent des réponses brèves, répétées sans fournir de véritables interactions ni discussions entre elles.

Malgré certaines captures de parole par l'enseignant qui reste alors maître de sa classe comme de ses élèves, les messages écrits par les enfants permettent d'aborder des préoccupations propres à la praxis concernant le domaine du vivre ensemble. Ils provoquent parfois de véritables surgissements démocratiques tant la discussion prend subitement corps autour des questions de justice, de respect, de propriété, de définition de règle, etc. C'est pourquoi il nous paraît pertinent de poursuivre l'analyse des observations.